UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

# Diplomová práce

Monika Komárková

# Struktura a dynamika skupin žáků primární školy

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci "Struktura a dynamika skupin žáků primární školy" vypracovala samostatně s použitím literatury a zdrojů uvedených v seznamů této práce.

V Olomouci dne 10.6.2019 ……

Monika Komárková

**Poděkování**

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce, Mgr. Pavlu Neumeisterovi Ph.D., za odborné vedení a poskytování cenných rad a připomínek.

Dále take děkuji za spolupráci, poskytnutí informací a materiálů a umožnění realizace výzkumného šetření třídním učitelkám sledovaných škol a také vedení těchto škol.

**Abstrakt**

Magisterská diplomová práce se zabývá strukturou sociálních vztahů a postavením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu žáků běžné školní třídy primární školy a třídy speacializované pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Sledovanými žáky tedy byli žáci mimořádně nadaní, tak i žáci s jistými mentálními či fyzickými postiženími.

Teoretická část této práce vymezuje a podrobněji rozpracovává pojem sociální skupiny v prostřední primární školy a také strukturu, dynamiku a sociální klima uvnitř sociálních skupin. Dále je také teoreticky rozpracována metoda sociometrie, která je stěžejní použitou metodou následující výzkumné části.

Cílem praktické části je realizovat sociometrické šetření ve dvou vybraných třídách třetího ročníku základní školy a následně tato šetření porovnat. Samotnému sociometrickému šetření předcházela analýza pedagogické dokumentace žáků a pozorování, které poskytly informace pro vhodné sestavení sociometrického dotazníku dle charakteru obou skupin. Ze získaných dat byly následně konstruovány sociometrické matice a sociogramy a dále provedeny výpočty sociometrických indexů, na základě kterých bylo docíleno zodpovězení všech výzkumných otázek, výzkumného cíle a souvisejících dílčích cílů.

Výsledky a závěry výplývající z výzkumného šetření udávají doporučení pro praxi, které jsou určeny pro potřeby učitelů, výchovných poradců, rodičů i dalších osob podílejících se na výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Klíčová slova**

Primární vzdělávání, sociální skupina, sociální interakce, školní třída, mimořádně nadaný žák, SVP, SPU, skupinová struktura, skupinová dynamika, sociometrie, sociometrické metody

**Abstract**

The thesis deals with the structure of social relationships and the status of pupils with special education needs in ordinary class of primary school and in special class for educating gifted children. The target group is constituted by gifted children and pupils with mental or physical disability.

The theoretical part of this thesis defines and elaborates in more detail the concept of social group in primary school, further structure, dynamics and social climate inside of social groups. The thesis further elaborates the sociometric method which is the key method used in subsequent research part.

The aim of the research part is implement and compare the sociometry research in the two selected classes of 3rd year of primary school. Before the sociometry research was realized an analysis of pedagogical documentation and an observation preceded. These methods have provided information for compilation of appropriate sociometric survey according to a character of followed up groups. With acquired data sociometric matrixes and sociograms were constructed. Because of that calculations of sociometric indexes were accomplished which allowed to answer all research questions, the research aim and related partial aims. The results and conclusions following from the research give a recommendation for practice designated for teacher's needs, educational consultants, parents and other people who are participating in education and evaluation of pupils with special needs.

**Key words**

Primary education, social group, social interaction, school class, gifted children, special educational needs, special learning disabilities, structure of groups, dynamics of groups, sociometry, sociometric methods

**OBSAH**

ÚVOD ..... 9

**1 STRUČNÉ VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ ..... 12**

**2 SOCIÁLNÍ SKUPINA NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE ..... 14**

2.1 Období mladšího školního věku ..... 14

2.2 Pojem sociální skupina ..... 16

2.3 Třída jako sociální skupina a její specifika ..... 18

2.4 Podstata kolektivních vztahů ve školní třídě ..... 19

**3 STRUKTURA MALÉ SOCIÁLNÍ SKUPINY ..... 22**

3.1 Role členů skupiny ..... 22

3.2 Pozice členů skupiny ..... 24

3.3 Skupinová struktura ..... 26

**4 DYNAMIKA MALÉ SOCIÁLNÍ SKUPINY ..... 30**

4.1 Procesy ve skupině ..... 32

4.2 Normy ve skupině ..... 34

4.3 Skupinová koheze ..... 36

4.4 Skupinová tenze ..... 38

4.5 Fáze vývoje skupiny ..... 40

4.6 Vedení skupiny ..... 42

4.6.1 Osobní charakteristiky učitele jako vedoucího skupiny ..... 43

**5 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY ..... 46**

5.1 Psychosociální klima ve školní třídě ....47
5.2 Faktory ovlivňující třídní klima ....51
5.3 Riziková třída ....55
5.4 Veřejný a skrytý svět školní třídy ....56

**6 METODA SOCIOMETRIE ....58**

6.1 Kvalitativní výzkum ....58
6.2 Sociometrie ....59
6.2.1 Sociometrický test ....60
6.2.2 Způsoby zpracování dat ....62

**7 METODOLOGIE VÝZKUMU ....76**

7.1 Cíl výzkumného šetření ....76
7.2 Výzkumné otázky a dílčí cíle výzkumného šetření ....77
7.3 Použité metody ....78
7.3.1 Rozhovory s učiteli a analýza pedagogické dokumentace ....78
7.3.2 Pozorování ....79
7.3.3 Sociometrie ....79

**8 VÝZKUMNÝ VZOREK ....81**

8.1 Výběr vzorku X ....81
8.2 Výběr vzorku Y ....82

**9 PRŮBĚH PRVNÍ ETAPY ŠETŘENÍ ....83**

9.1 Charakteristika třídy X ....83
9.1.1 Charakteristika jednotlivých žáků třídy X ....85
9.2 Charakteristika třídy Y ....88
9.2.1 Charakteristika jednotlivých žáků třídy Y ....89

9.3 Aktualizace dílčích cílů výzkumného šetření .....93

**10 SOCIOMETRIE .....94**

10.1 Sociometrická matice .....94

10.2 Sociogramy .....101

10.2.1 Strukturální sociogramy .....102

10.2.2 Hierarchické osové sociogramy .....107

10.2.3 Individuální sociogramy .....111

10.3 Sociometrické indexy .....120

10.3.1 Sociometrické indexy - třída X .....120

10.3.2 Sociometrické indexy - třída Y .....125

**11 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....130**

11.1 Zodpovězení výzkumných otázek .....131

11.2 Zodpovězení dílčích cílů .....135

**ZÁVĚR .....138**

# ÚVOD

Každý jedinec je v průběhu svého života součástí sociálních skupin v rámci různých prostředí kde žije, či jakýmkoliv způsobem v nich působí. Postavení jedinců v rozsahu skupiny není nikdy neměnné a je ovlivněno mnoha faktory od osobnostních rysů až po sociální kredit každého jedince. V některých případech je možné vlastní sociální skupinu zvolit sobě nebo svému dítěti dle jeho individuálních specifik a potřeb. V případě výběru školní třídy může být pro rodiče problematické vybrat nejvhodnější školské zařízení odpovídající individuálním vlastnostem, možnostem, či specifikům jejich dítěte.

Prvotním impulsem k napsání této diplomové práce byl velice otevřený rozhovor s přítelkyní, která od útlého dětství výrůstala s vědomím, že ona je tím, koho společnost nazývá jako mimořádně nadané dítě. Její život měl již od základní školy jasný plán a strukturu a znala jen prožívání úspěchů a pocit, že ona vždy vyhrává a je ta nejlepší. Situace se začínala měnit až ve chvíli, kdy studovala na zahraničních univerzitách a zjišťovala, že se z výjmečné stává průměrnou a nakonec ve chvíli, kdy se ocitla mimo systém, který celý život znala, musela zažít něco nového - neúspěch. Neúspěch, který přináší běžný život, se situacemi, které si nemohla předem naplánovat a připravovat se na ně. S odstupem času hodnotí, jak kvůli neznalosti pocitu neúspěchu nastal v dospělosti v jejím životě chaos, který nebyla schopna zvládat, a až nyní se učí jak se potýkat se životními situacemi, které jsou mimo stanovený plán a strukturu, a kdy si může svobodně dělat cokoliv. Podrobně popsaný vhled do prožívání a zvládání života mimořádně nadaného člověka uvádí Válková v článku Why kids who ace school suffer in life.

Tato diplomová práce se zaměřuje na sociální skupinu v prostředí primární školy, a to na třídu specializovanou ke vzdělávání mimořádně nadaných dětí a běžnou školní třídu, kterou mimořádně nadaný žák navštěvuje. Cílem diplomové práce je analyzovat a popsat dynamiku a strukturu sociálních vztahů uvnitř dvou vybraných sociálních skupin za pomoci metody sociometrie, a následně je porovnat. Diplomová práce se pokusí objasnit, která ze sledovaných sociálních skupin je vhodnější pro zařazení žáků se speciálníni vzdělávacími potřebami (SVP) obecně a dále především žáků diagnostikovaných jako mimořádně nadaných.

Pro objasnění problematiky nás bude zajímat, jak může prostředí specializované třídy ovlivňovat postavení jakéhokoliv žáka, nebo naopak jak prostředí běžné školní třídy ovlivňuje postavení žáka nadaného. Dále ve které ze skupin bude vyšší úroveň postavení nadaného žáka a

také žáků s SVP obecně.

Diplomová práce si dále klade za cíl objasnit sociální preference členů běžné a nadané třídy a popsat sociometricnou strukturu a případnou existenci a složení neformálních podskupin v rámci těchto školních tříd. Dalším cílem této diplomové práce je zjistit genderové zastoupení mezi nadanými žáky a jesti mimořádné studijní výsledky těchto žáků znamenají i vyšší postavení těchto žáků v kolektivu.

Jako můj osobní cíl, jsem si stanovila, aby tato práce posloužila jako zdroj kvalitních informací pro rodiče a také učitele žáků s SVP, a pomohla jim při vytváření co nejlepších podmínek pro vzdělávání a výchovu všech žáků dle jejich individuálních potřeb a pro jejich komplexní rozvoj osobnosti.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 STRUČNÉ VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V první kapitole si vymezíme základní pojmy, které jsou spojené s danou problematikou, nebo se zkoumané problematiky přímo týkají, a jejich upřesnění je tedy stěžejní pro její další rozbor. Ke stručné specifikaci a vymezení byly použity pedagogické slovníky a všechny uvedené pojmy budou v průběhu této práce podrobněji specifikovány.

**Skupina:** Je souborem dvou nebo více osob. Vztahy a kooperace těchto osob jsou náhodné a volné, nebo těsné a intenzivní.

**Malá sociální skupina:** Dle Řezáče (1998) se vyznačuje bezprostředností a intimitou vztahů mezi členy skupiny, a s tím související zvýšenu mírou ovlivňování skupinou.

**Sociální role:** Chování, které je ostatními členy skupiny očekáváno. Neplnění role může znamenat i úplné vyloučení ze skupiny.

**Sociální pozice:** Postavení každého člena skupiny a soubor jeho pravomocí v rámci skupiny, které jsou mu skupinou poskytnuty na základě jeho chování a jeho autority.

**Sociální chování:** Jedná se o chování jak jednotlivců ve skupině, tak i celých skupin a probíhá v procesu sociální interakce. Je ovlivněno postoji a chováním ostatních členů skupiny - naučené chování (např. *vztah učitel-žák*).

**Interakce:** Lze vysvětlit jako "sociální styk" - tedy vzájemné působení jedinců nebo skupin.

**Klima třídy:** Průcha, Walterová, Mareš (2003) vymezují klima třídy jako sociálněpsychologickou proměnnou *"…představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)"*.

**Žák:** Člověk jakéhokoliv věku, který je v roli vyučovaného subjektu. Zpravidla však pod označením žák chápeme dítě navštěvující základní školu.

**Učitel/ka:** Podle definice Koláře (2012) se jedná o kvalifikovaného pedagogického pracovníka se speciální kvalifikací pro výchovně vzdělávací práci s dětmi a mládeží v prostředí školy. Obecně lze říci, že učitelem je osoba podněcující ostatní k procesu učení a řídící tento proces.

**Třída:** Ze sociálního a organizačního hlediska se jedná o základní jednotku ve školním prostředí. Patří do ní skupina žáků stejného věku, kteří se společně účastní vzdělávacího procesu.

# 2 SOCIÁLNÍ SKUPINA NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Sociální skupina na primární škole, tedy školní třída je skupinou do níž je jedinec - žák, začleněn po relativně dlouhou dobu. Přímé socializační působení je tak poměrně dlouhodobé (Donald Lazarus, Lolwana, 2002). V každé školní třídě vzniká jejím charakteristyckým složením a interpersonálními vazbami jedinečná struktura a zvláštní klima působící a ovivňující členy skupiny a jejich vztahy.

## 2.1 Období mladšího školního věku

Obdobím mladšího školního věku dítěte je označováno období mezi 6 a 11 rokem. Jak již název značí, toto stadium je spojeno se sociálním zařazením dítěte do nové, významné sociální skupiny, tedy do školní třídy. Vstup dítěte do školy je jednou ze zásadních okamžiků jeho života a jeho průběh má zásadní vliv na další vývoj jedince. Dítě vstupem do školy získává nový sociální status a učí se realizovat nové role a mezilidské vztahy. Helus (2004) vstup do školy označuje jako tzv. zlomovou životní událost, pod kterou spadá celkem pět charakteristických změn v životě dítěte. Jedná se o tyto změny:

- "Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení zabezpečovanému vyučováním."
- "Dítě je svým vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturování času."
- "Dítě je uvedeno do nového postavení, resp. statusu; učí se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy."
- "Dítě je uvedeno do celé řady nových aktivit, skrze něž objevuje nové skutečnosti („nové světy")."
- "Dítě je tedy uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí."

Tyto změny nabízí a umožňují dítěti vytváření velkého počtu situací, kdy uplatňuje své kompetence, využívá svých znalostí a zkušeností a především vyjadřuje svoji vlastní individualitu. A právě to je, jak Helus dále uvádí, důležitou podmínkou edukačního vývoje osobnosti ve školním prostředí.

V období okolo šestého roku většina dětí již dosahuje připravenosti pro zvládnutí nároků a povinností, které jsou se školní docházkou spojeny. Tento předpoklad ale samozřejmě není dostačující, a proto jsou ke zjišťování školní připravenosti využívány diagnostické metody. Co se týká kognitivní (duševní, rozumové) zralosti dítěte, ta je ovlivněna několika faktory. Jsou jimi vrozené dispozice, dosavadní průběh vývoje dítěte a především pak výchova a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dalším aspektem je také vliv mateřských škol, kde si dítě upevňuje hygienické a sociální návyky, osvojuje si nové pojmy a činnosti a získává nové informace z různých oblastí. Šimíčková-Čížková (2008) uvádí, že v období okolo šesti let můžeme u dětí pozorovat významné změny především v poznávací oblasti, kdy charakteristický je především přechod od vnímání globálního k vnímání analytickému, což je nevyhnutelný předpoklad pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a počítání. Dalším důležitým aspektem je, aby dítě již bylo schopno rozlišovat detaily, z vnímaného celku vyčleňovat jeho části, a také tyto části dokázalo zpět složit v celek. Tuto schopnost nazýváme jako analyticko-syntetické činnosti. Zralé šestileté dítě již uvažuje realisticky a ve spojitosti z konkrétními předměty nebo činnostmi začíná i logicky myslet.

Významná je také schopnost ovládání koncentrace pozornosti. Školní vyučování vyžaduje žákovu pozornost, soustředěnost a aktivní vnímání. Zpočátku je dítě schopno udržet přibližně 10 minut úmyslně pozorovat a soustředit se, ale s postupným vyzráváním CNS se tento interval prodlužuje. Další výrazný progres během stadia mladšího školního věku zaznamenáváme v oblasti vývoje řeči. Již školsky zralé dítě zvládá komunikovat i v jednodušších souvětích. Řeč postupně vyspívá především ve výslovnosti a za pomoci logopeda odeznívá případná patlavost, která se zpočátku také může u některých dětí objevovat. Typická je také zvídavost a zájem o nové poznatky a dovednosti. Dítě ve školním věku je již vytrvalejší a schopné cílevědomé činnosti. Významný podíl má i emoční a sociální složka zralosti. Stěžejní je v této oblasti tzv. emoční inteligence. Goleman (1996) emoční inteligenci vysvětluje jako balíček schopností, díky kterým dítě v budoucnu bude schopno plně, nebo alespoň lépe využívat své

předpoklady a nadání. „Patří sem především sebeovládání, vytrvalost, a schopnost vyvinout úsilí a sám sebe motivovat. A tyto schopnosti můžeme v dětech pěstovat, a poskytnout jim tak lepší základ pro využití všech nadání, kterými je obdařila příroda.“ Goleman dále upozorňuje, že i když emoční a racionální složky osobnosti jsou oddělené, tak jsou na sobě vzájemně závislé a obě se podílí na našem jednání, rozhodování a našem úspěchu či neúspěchu v životě. *„V jistém smyslu tedy máme dva mozky, dva druhy myšlení – a dva odlišné druhy inteligence: emoční a racionální. Jak jsme v životě úspěšní, to závisí na obou – nejenom na IQ, ale také na naší citové inteligenci. Bez emoční inteligence není intelekt schopen využít všech svých potenciálů.“*

## 2.2 Pojem sociální skupina

Sociální skupina je jedním ze základních termínů, kterým se sociologie a sociální psychologie zabývá, a i když její definice se u různých autorů mírně odlišuje, můžeme v nich najít několik společných bodů, ve kterých se shodují. Dle Novotné (2010) se každý jedinec člení do sociální skupiny pokaždé, když není sám nebo ve dvojici - tedy v útvaru o alespoň třech členech. Dále také Novotná člení sociální skupinu mezi integrované kolektivity (sociální útvary), je tedy jedním ze sociálních útvarů, do kterých se lidé sdružují a kde se vzájemně ovlivňují a jsou ve vzájemné sociální interakci. Sociální interakcí rozumíme “*soubor recipročních sociálních aktivit probíhajících mezi partnery interakčního procesu a v určitém interakčním časoprostoru”* (Průcha, 2002). Novotná (2010) také dává sociální skupině jistou přidanou hodnotu právě ve zdroji sociální interakce, která členy dané skupiny vzájemně spojuje. Konkrétně uvádí *„Sociální skupiny, se kterými pracuje sociologie, nejsou tedy sumou jednotlivých atomizovaných prvků (osob), ale jsou souborem osob vzájemně propojených, jsou sociálně integrované. Aktéry sociálních útvarů „něco“ spojuje a to „něco“ (zdroj sociální interakce) z nich činí sociální útvary. Zatímco společenství je integrováno zvyklostmi a tradicemi, je společnost integrována právem a organizace svými cíli a posláním.“*

Za sociální skupinu tedy nemůžeme označit například i cestující v dopravním prostředku, ale současně míra dané interakce, která charakterizuje sociální skupinu, není přesně stanovená, a může tedy být různá.

Dle Heyesové (2003) má skupina následující znaky:

- "Interakce mezi lidmi trvá delší dobu, ne jen po několik minut."
- Členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako její členy."
- "Skupina si vytváří své vlastní normy, role a očekávání, jak se její členové mají chovat, a také sankce proti těm, kteří se nepřizpůsobí."
- "Skupina si vytvoří vědomí společného cíle či vlastního účelu."
- "Mezi jednotlivými členy skupiny se rozvíjejí různé vztahy."

Pávková (2014) charakterizuje sociální skupinu jako *„…soubor jedinců, který má určité znaky. Členové skupiny mají společné cíle, věnují se určité společné činnosti, zastávají některé důležité společné hodnoty."* A podobně popisuje sociální skupinu i Linhartová (2008), která uvádí, že „s*ociální skupina je charakterizována jako souhrn 2 nebo několika osob, které mají některé společné cíle, uznávají některé společné hodnoty a normy a jsou v určitém ohledu ve svých rolích na sobě závislí*." Dále se také věnuje tomu, jakým způsobem se člověk stává součástí skupiny. Jedním z případů je tzv. biologická náhoda, kdy se dítě rodí do rodiny. Je to zpravidla první sociální skupina, do které každý jedinec patří a to aniž by si to zpočátku vůbec uvědomoval. Na rozdíl od jiných skupin, kterých se v průběhu života stane součástí, je v této skupině socializováno zpravidla jen tím, že v této skupině žije. Helus (2004) tento jev připodobňuje situaci, kdy se dítě učí mateřskému jazyku. V mladším školním věku, a také později se jedinec stává součástí i dalších skupin. Děje se tak buď přidělením, tedy například situace, kdy je žák přidělen do určité třídy, a jiným případem je zařazení jedinců do skupiny na základě společných zájmů, nebo také na základě určitých společných vlastností. Mohou jimi být znalosti, schopnosti nebo i postoje, které tyto jedince vzájemně pojí. V obecné rovině lze tedy říci, že sociální skupina je sdružením tří nebo více osob s konkrétním společným cílem. Současně každý z jedinců naplňuje svoji potřebu komunikace a sociální interakce.

## 2.3 Třída jako sociální skupina a její specifika

Školní třídu vnímáme ze dvou hledisek, a to jako tzv. "sociální organizmus" tvořený skupinou žáků, nebo jako prostorovou jednotku, kde probíhá vyučování. V této kapitole se budeme zabývat první z uvedených možností, tedy třídou jako sociální strukturou vztahů, vazeb a dějů mezi jejími členy.

Přesto, že školní třída jako celek je prakticky skupinou formální, protože je součástí instituce, tedy školského zařízení, tak v jejím jádru vznikají další neformální struktury. Pozice členů zde nejsou formálně ustanoveny a můžeme je rozpoznat jen pozorováním a poznáváním. Mannová (2009) popisuje školní třídu jako "*složitý mnohovrstevnatý sociální svět"* na jehož tvorbě se podílejí žáci a učitelé, kteří skupinu řídí. Je sekundární, dočasnou skupinou (za primární skupinu považujeme rodinu) a je vytvořena školou. Šolc (2011) tuto skupinu charakterizuje jako sociální organizmus který je sítí interpersonálních vztahů mezi jejími členy. Všichni členové se v tomto organismu vzájemně podporují, vytváří si příležitosti zažít úspěch, či naopak a učí se společně spolupracovat, a také i kličkovat a podvádět. Působení ve skupině je relativně dlouhodobé, a během tohoto vzájemného působení, realizací společných aktivit nebo cílů, si žáci postupně rozdělují své pozice a role ve skupině. Také si uvědomují svoji jednotu a vymezují se tak od ostatních tříd v dané škole.

Rozřazení žáků do tříd závisí na jejich věku, případně výkonu a rozděleni bývají také abecedně. Kolář (2012) i Šolc (2011) se shodují, že vztahy mezi jednotlivými členy jsou nejprve formální, ale s postupem času a fungováním skupiny se vztahy spontánně vyvíjí a vytváří se neformální struktury. Tyto neformální struktury jsou výsledkem společných úkolů, zážitků nebo společných zájmů, a také vzájemných sympatií či antipatií. Žáci se tak rozdělují do dalších podskupin v rámci třídy, a vytváří si své spojence i protivníky. Vzniká tak charakteristická vnitřní struktura skupiny a také třídní hierarchie.

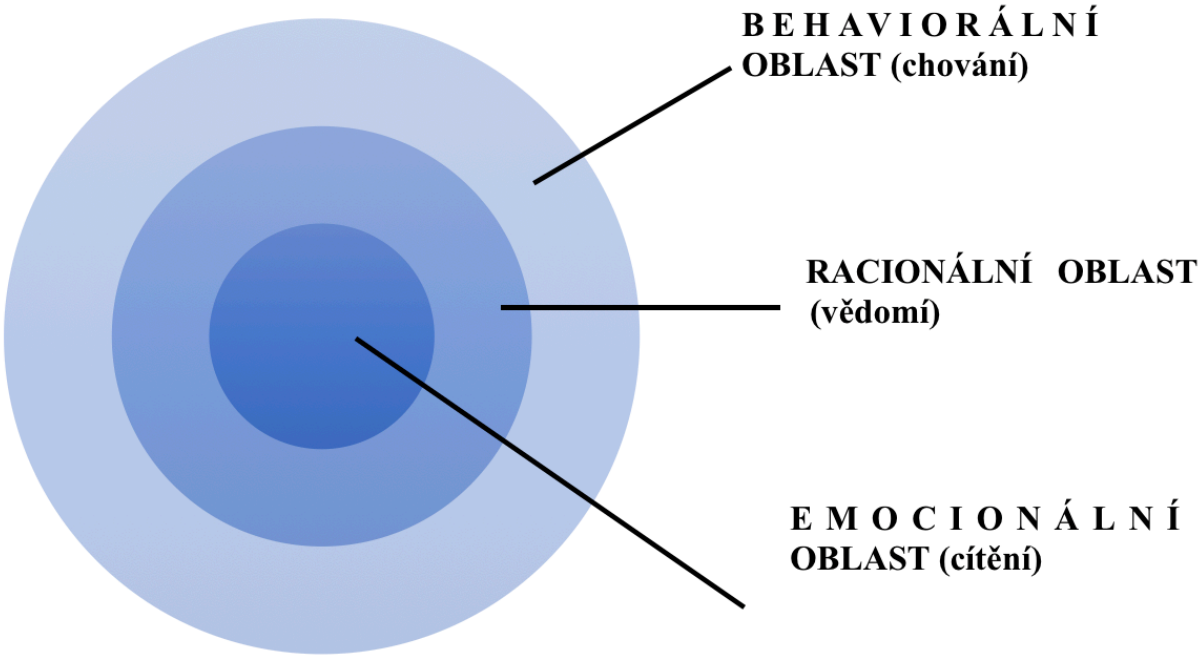
Šolc (2011) uvádí těchto 9 charakteristik školní třídy:

- třída je elementárním prvkem ve struktuře školy
- je to skupina mládeže, přibližně stejného věku, vybraná náhodně nebo záměrně
- školní třída je autonomní sociální struktura do jejichž interpersonálních vazeb učitel těžko zasahuje, ale může jich využívat
- je chápána jako skupina žáků v přibližně stejné úrovni vzdělanosti a vývoje
- skupina, která se potkává pravidelně ve stejném čase a to standardně vždy pět dní v týdnu
- třída je společenstvím se společným cílem, a to získáváním vědomostí a dovedností
- žáky ve třídě vede a hodnotí učitel
- složení členů skupiny je jedinečné a heterogenní (žáci s vysokými cíli, nebo naopak žáci lhostejní a nečinní)
- v případě české školy je třída koedukační (společná výuka chlapců i děvčat)

## 2.4 Podstata kolektivních vztahů ve školní třídě

Třídní kolektiv je utvářen určitými jedinečnými vztahy a vazbami, které ovlivňují stabilitu ve třídě a projevují se v těchto následujících oblastech:

- **oblast racionální** (vědomí) - vše, co konkrétní jedinec považuje za správné a co on sám respektuje a má dovoleno
- **oblast emocionální** (cítění) - citové ladění a vazby (měly by být pozitivního charakteru)
- **behaviorální** (chování) - formy styku, vyjadřování a projevy




*Obr. 1: Oblasti osobnosti člověka*

Spousta (1994) rozděluje vztahy v kolektivu na osobně výběrové vztahy a vztahy funkční:

- **Vztahy osobně výběrové** jsou dány empatí a sympatiemi. Jedná se o výběr jednoho jedince z kolektivu jiným jedincem tohoto kolektivu a jsou doprovázeny přátelstvím mezi nimi.
- **Funkční vztahy** jsou utvářeny strukturou kolektivu a organizací jeho činnosti.

Vztahy funkční se odvíjí od postavení konkrétního člena v kolektivu. Žáci musí respektovat hierarchii třídního kolektivu, autoritu v osobě učitele a ustálené způsoby chování a jednání, a také celkovou strukturu třídy. Naopak vztahy osobně výběrové reprezentují interakci mezi jednotlivými členy třídy a ty jsou dány sympatiemi, či antipatiemi mezi nimi. Ovlivňují je prostředí a charakter členů skupiny, ale především vznikají prostřednictvím osobního výběru a nevznikají jen na základě školní interakce. Na druhou stranu se mezi jednotlivci samozřejmě vytváří i vztahy konfliktní, které způsobují jejich vzájemné charakterové odlišnosti, nedůvěra mezi nimi, nebo také škodolibost a egocetričnost.

Osobně výběrové vztahy převládají na počátku vzniku kolektivu. Úkolem třídního učitele je osobně výběrové vztahy korigovat, a podněcovat a vytvářet vhodné podmínky k vytváření vztahů funkčních. Právě učitel je ten, kdo určuje funkce jednotlivých členů kolektivu, a to na základě poznávání osobností a schopností žáků ve skupině. Určením jejich funkcí vyváří nové vazby mezi členy skupiny. Současně tak vznikají podmínky pro učení se zodpovědnosti, nebo naopak k podřízenosti, rozhodování se a vzájemné úctě k ostatním a jejich práci.

Vaněk (1972) líčí podmínky, které splňuje vyzrálý kolektiv následovně:

- "pevné společenské vědomí, shodování se v názorech a v programové sféře"
- "citová semknutost a solidarita v kolektivu"
- "vnítřní potřeba naplnění stanovených cílů"
- "potřeba aktivně vystupovat na obranu kolektivu a jednotlivých jeho členů"
- "tvorba pozitivních a negativních tradic"
- "samovolně vytvořené vnitřní uspořádání s rolí vůdce skupiny"
- "ustálené funkční postavení členů kolektivu"

# 3 STRUKTURA MALÉ SOCIÁLNÍ SKUPINY

Strukturu si můžeme představit jako síť psychologických a sociálních vztahů, které jsou utvářeny během společenského kontaktu. Řezáč (1998) defiuje "skupiny, které jsou obvykle bohatě vnitřně členěny (hierarchie pozic jedinců má více vrstev) a nejen vztahy, ale i obsah a dělba činností ve skupině tvoří relativně uspořádaný celek - systém. Vůdce strukturace můsí být schopen flexibilního vnímání a alternativního řešení situací, je orientován na hledání variant řešení a koordinaci postupu při dosahování skupiového cíle". Struktura sociálních skupin bývá psychology a sociology nejčastěji zkoumána z hlediska uspořádání pozic, rolí a toho, jaký sociální status si daný člen skupiny drží. Tyto role, pozice a statusy jednotlivých členů jsou ovlivňovány také souborem osobnostních rysů každého jednotlivého člena skupiny. A právě z tohoto hlediska má každá skupina zcela jedinečnou strukturu, protože i soustava osobnostních vlastností každého člena je zcela jedinečná. Tato struktura skupiny se začíná rýsovat již od prvopočátku jejího fungování a prvních společných interakcí. Postupně každý člen skupiny získává určitou pozici, která může být jak zcela záměrně a vědomě přidělená či získaná, nebo postupně získaná zcela přirozeným vývojem. V této kapitole se budeme zabývat jak rolemi a pozicemi, tak především sociometrickou strukturou školní třídy.

## 3.1 Role členů skupiny

Dle Linhartové (2008) je role *"charakterizována jako souhrn očekávání společnosti, jak se má člověk chovat v určité společenské pozici."* Role i status jedince jsou úzce spojené a nemůžeme je tedy vnímat separovaně - tedy že od člověka v určité pozici nemůžeme očekávat chování nepřiměřené jeho pozici. Např. od malého dítěte nelze očekávat chování a rozhodování jako u dospělého člověka. Role studenta, nebo žáka je sice dlouhodobější, ale i přesto je časově omezená a její součástí je určitý způsob chování. Ve školní skupině má každý jedinec, každý žák, určitou roli (např. bavič třídy, hvězda třídy, organizátor,…). Tyto role předurčují jak cíle a funkce skupiny, tak také osobnostní vlastnosti jejich členů. Každý jedinec tedy vnáší do své role element

své vlastní osobnosti a tím tak dosahuje toho, že se jeho role postupně modifikuje a mění. Tyto jednotlivé role, které žáci zaujímají, vytváří strukturu vztahů ve školní třídě.

Vliv žáka a jeho postavení v rámci skupiny, tedy především zda je, či není oblíbený mezi ostatními členy kolektivu, nesouvisí pouze s osobnostními vlastnostmi jedince, ale velký vliv má také určitý sociální kredit - sociální prostředí, ze kterého dítě pochází, ale také rasa nebo národnost jedince. Sociální postavení ovlivňují i studijní výsledky a úspěchy žáka. Každý žák ve školní třídě zaujímá konkrétní pozici a tato pozice je vyjádřením jeho vztahu k ostatním spolužákům, členům dané skupiny. Tato pozice je pro tohoto žáka jeho rolí, kterou ve školní tříde zaujímá a která mu přiřazuje určitý model jeho chování. To, do jaké míry se podle tohoto modelu chová, tak naplňuje sobě přiřazenou roli, a to mu přiřazuje jeho místo v hiearchii pozic ve třídě. Čím je určitá pozice více specifikována, tím více je i spjata s nároky na předpokládané chování. Tedy, že dle určité role je očekáván určitý soubor určitého chování, a také plnění určitých funkcí, které s touto rolí přímo souvisí.

Nadále je třeba ještě zmínit sociální hodnotu, která je neopomenutelným faktorem všech sociálních rolí a také identifikace jedince s jeho konkrétní rolí. Jako faktory sociální hodnoty žáka ve školním prostředí považujeme jeho studijní výsledky, projevy kázně či nekázně, rasu nebo rodinné zázemí žáka. To, jak se žák se svou rolí ztotožní, jak ji zaujme a jak ji dokáže plnit, je cestou k jeho sociální identitě. Ztotožnění se s rolí a její zvládnutí ovšem vyžaduje samostatnost dítěte, a to především se smyslu vázanosti na rodinu, přijetí zodpovědnosti spjaté s jeho rolí a překonání dětského egocentrismu. Kožnar (1992) ovšem upozorňuje, že role nejsou nikdy přiřazovány nahodile, ale vždy za nimi stojí určité souvislosti s osobnostními charakteristikami jedince, s jeho minulými zkušenostmi, s osobností vůdce skupiny (v prostředí školy s osobností pedagoga), a také s celkovým charakterem a dynamikou kolektivu. Na druhou stranu třídní kolektiv uspokojuje sociální potřeby žáka. A to prostřednictvím postupně se vytvářející kooperativní, nebo naopak konkurenční atmosféry, jejímž výsledkem jsou z větší části buď přátelské, nebo soutěživé vztahy v kolektivu.

Dle Heluse (2004) tyto vztahy popohání dvě sociální potřeby:

- **potřeba pozitivního vztahu (afiliace)** - potřeba uspokojována pocitem přináležitosti, zařazení mezi druhé a vyhledáváním vřelých vztahů a přátelství
- **potřeba prestiže** - tendence žáka dosáhnout vysokého sociálního hodnocení, může to být i potřeba převahy nad druhými a po vůdcovské pozici v kolektivu

## 3.2 Pozice členů skupiny

Sociální pozici lze chápat jako místo, které jedinci náleží v jeho společenském systému a je také součástí sociálního statusu, který vyjadřuje společenský význam jedince. Společenskou pozici dle Linhartové (2008) ožnačujeme také jako společenskou funkci. Linhartová dále uvádí, že sociální status je vnímán jako celek a je trvalejší pozicí člověka, kterou jedinec získává podle svých vrozených, získaných a připsaných rysů osobnosti. Dále je však nutné poznamenat, že jiní autoři termíny pozice a status již dále nerozlišují.

Příkladem pozic jsou například pohlaví, věk jedince, zaměstnání, ale také prestiž nebo pozice v rodině, nebo jakékoliv jiné formální skupině. V případě sociálního statusu je dělení následující:

- **vrozený** - např. pohlaví jedince
- **získaný** - např. jedincem získaná prestiž ve společnosti
- **připsaný** - např. věk

Šolc (2011) doplňuje, že sociální pozici určuje míra sociální přitažlivosti, prestiže, způsob vlastního sebepoznání a podílení se žáka na plnění cílů skupiny. Dále také uvádí hierarchii školní třídy dle školního psychologa Richarda Brauna. Poznamenává, že dané rozdělení na čtyři druhy pozic ve třídní hierarchii napomáhá v orientování se ve třídním kolektivu a pomáhá tak učiteli rozvíjet způsoby práce se třídou.

- **Alfa pozice** [1] - V alfa pozici jsou zařazeni tzv. třídní tahouni a v každém třídním kolektivu jsou zpravidla 2 - 4 děti, kterým tato pozice náleží. Vůdci třídy, kteří operují mocí a vlivem, a také k nim směřují značné sympatie ostatních žáků. Ostatní žáci jim jsou loajální až podmanění. Ve vztahu k učiteli jsou na nejvyšším pomyslném stupni ve třídě a tito žáci tak často jednají za celou třídu. Pokud je žák v alfa pozici směrem k učiteli přístupný ke spolupráci, tak z toho profituje celý kolektiv, a ve třídě panuje stabilita. V opačném případě, že žák alfa zaujímá k učiteli negativní postoj, tak současně do konfliktu stahuje celou třídu. Prospěšné pro učitele tedy je, aby dokázal správné vést žáka v alfa pozici. A to jak v případě přidělování kompetencí, tak i vytváření harmonického klimatu ve třídě. Zároveň však musí mít učitel nastavené hranice a alfa nesmí získat takovou míru kompetencí, která náleží jen učiteli. Nebo ještě v horším případě se nesmí učitel skrývat za žáka v alfa pozici.

- **Beta pozice** [2] - Do této pozice spadají tzv. šprti. Žáci, kteří vše ví, vše umí a všenu rozumí. Díky tomu jsou třídou uznáváni, ale postrádají oblibu a vliv ve skupině, jaký mají žáci v alfa pozici. Většinou je pro ně charakteristický výborný prospěch, vychování, mimořádné vztahy s učiteli, počlivost a bezproblémové plnění povinností a úkolů. Tito žáci mohou být naprůměrně inteligentní a ostatní žáci je za to oceňují. Tuto pozici si často udržují sdílením domácích úkolů, nebo pomocí spolužákům s písemkami a jinými úkoly. Žáci v beta pozici jsou ve třídě mimořádně významní, operují kritickým myšlením, jsou empatické a některé jsou schopné i po organizační stránce. Spojení dětí v pozici alfa a pozici beta zaručuje pozitivní dynamiku a rozvoj celého kolektivu. Dle Brauna jsou jedinci v beta pozici vhodní jako zástupci ve školním parlamentu nebo podobně významné funkci.

- **Gama pozice** [3] - Tuto skupinu převážně tvoří děti s potřebou být vidět a vyčnívat. Nemají však v kolektivu jakoukoliv moc, ale pouze snahu popoháněnou potřebou emočního nedostatku, přijetí a vlastní důležitosti, či potřebou být za každou cenu tím nejlepším nebo nejdůležitějším a tím, koho by ostatní měli poslouchat. I přes tuto snahu není tato osoba ostatními právě takto přijímána a schyluje se k provokaci a vyvolávání pozornosti. Utvrzuje se v pocitu ukřivdění a nehodlá přijímat žádná vysvětlení. Tito žáci také bývají velice neukáznění, rigidní a hluční, případně ale mohou být i třídními šašky. V situacích, kdy se jim nedostane pro ně náležitého prostoru, schylují se z pocitu křivdy k pomluvám, zlomyslnosti nebo intrikám. Pokud se jim naskytne příležitost, usilují o alfa pozici a jsou lačnící po speciálních úkolech směrem

od pedagoga. Žáci v gama pozici jsou povětšinou chlapci, kteří jsou součástí dílčí třídní skupiny - "smečky", což jim dodává pocit moci. Prostřednictvím toho si velmi často postupně podmaní celou třídu, a dokonce i likvidují autoritu a atmosféru vyučování.

- **Omega pozice** [4] - Omega pozice připadá žákům, kteří jsou třídou odmítáni a v některých případech i atakováni. Vypovězení ze skupiny nemusí být záměrné, ale může být způsobeno i jeho odlišností od ostatních. Děti v této pozici často vychází lépe s dospělými, než se svými vrstevníky, od kterých se odlišují koníčky, svým vzhledem, vyspělostí nebo náročnější sociální komunikací. Tento žák obtížně rozpoznává signály z okolí a projevuje se nadmíru úzkostlivě. V případě, že na omegu "někdo zbyde", má v kolektivu kamaráda podobného charakteru. Přístup pedagoga směrem k žákům v omega pozici by neměl být příliš ochranitelský, protože je spíše na škodu. Pedagog by se měl snažit o pochopení potřeb žáka, jeho prožívání a jeho vnímání situací. Stejně tak by se učitel neměl snažit začlenit tohoto žáka do jádra třídy. Více mu tím můžeme uškodit a vystavit jej situacím, které nemusí zvládnout a naopak se může stát terčem ostatních. Avšak to, jaký vztah zaujme pedagog k tomuto dítěti, ovlivňuje i vztah celé třídy k němu. Nikdy se proto učitel nesmí stotožňovat s narážkami a vtipy na jeho osobu, a to i přesto, že k němu sám může chovat určité antipatie. Tento žák vyžaduje přijetí dospělými, podporu pro jejich správný sociální vývoj a určité provázení.

## 3.3 Skupinová struktura

Strukturu si můžeme představit jako síť psychologických a sociálních vztahů, které jsou utvářeny během společenského kontaktu, a základním kamenem skupinové struktury je rozložení jednotlivých rolí ve skupině. Zde si uvedeme dvě známá rozdělení skupinových rolí, a to dle J.L. Morena a druhé dle Schindlera.

J.L. Moreno je zakladatelem metody sociometrie a jako zásadní měřítko vyhodnocuje sociální přitažlivost a oblíbenost. Stěžejní role ve skupině jsou dle Morena následující:

- **Vůdce** - je na něj kladena odpovědnost, právo i povinnost rozhodovat, předkládá návrhy řešení a aktivně vystupuje a reprezentuje skupinu

- **Hvězda** - člen skupiny, který je společensky atraktivní, populární a zábavný a nebývá součástí konfliktů ve skupině

- **Černá ovce** - jedinec skupinou zavrhovaný a pro skupinu neatraktivní, většinou jej vnímají jako nesympatického a zbytku skupiny je lhostejný

Schindler rozděluje členy skupiny dle míry jejich vlivu a moci:

- **Alfa** - neformální vůdce ve třídě

- **Beta** - autorita, kterou ostatní členové žádají o rady a názory při řešení potíží nebo problémů

- **Gama** - člen skupiny, který se vždy přizpůsobí skupině a jedná dle očekávání skupiny a tak, jak skupina či konkrétně vůdce skupiny vyžaduje

- **Omega** - tento člen skupiny má odmítavý přístup ke skupině, nepřijímá očekávání skupiny a to je důvod, proč jej skupina odsuzuje, odmítá a atakuje

Z pohledu sociální psychologie komplexně však můžeme rozlišovat ještě větší systém rolí ve školní třídě. Šolc (2011) jmenuje například tyto nasledující role:

- **Šašek** - žák, který se veřejně projevuje jako bavič třídy. Často vyrušuje a má tendence komentovat veškeré dění ve skupině, a to vše za účelem být vidět. Také rád porušuje stanovená pravidla ve výuce a chce mít poslení slovo. Sám nedokáže korigovat své chování a napomínání a domlouvání je dlohodobě neúspěšné. V případech kdy učitel na žáka vytváří nátlak, aby ze své role "vystoupil", je žák schopen o tuto roli tvrdě bojovat, a to z důvodu, že tato pozice v kolektivu je pro něj zásádní a nemůže bez ní v kolektivu působit. A to jednoduše proto, že nic jiného nemůže skupině nabídnout. Charakteristická je také nekompenzovaná porucha pozornosti.

- **Lazar** - žák skupiny, který se vyznačuje častou absencí z důvodu nemoci. Kolektivu tak nezáměrně poskytuje informaci o důsledcích vysoké absence a tím je nepřímo vede k prevenci jejich vlastní absence. Pro některé žáky může být i školní prostředí nebo jeho vlastní neúspěšnost natolik zatěžující, že jeho tělo řekněme, raději uprchne do nemoci, tedy do pro něj příjemného, nestresujícího domácího prostředí. Dalším případem jsou i třídní záškoláci, kteří

jsou ve škole nepřítomní i několik týdnů a jejich pobyt ve škole bývá spíše epizodní. To je důvodem, proč nemohou získat pevné místo v kolektivu a potřebnou sociální oporu. Motivy absence tedy mohou být jak nevědomé, tak naopak i záměrné.

- **Šprt** - pro tohoto žáka je základní sociální potřebou jeho výkon ve výuce a ocenění ze strany učitele. Tento žák se vyznačuje přehnanou aktivitou, která mu přináší ne příliš oblíbenou roli ve skupině. I přes to, že se učitel může snažit vést tohoto žáka ke snížení jeho přehnané snahy a aktivity, tento žák často své jednání nedokáže korigovat. Mírně odlišným případem může být žák se slabým prospěchem. Ten může svou nadměrnou snahou a aktivitou bojovat o lepší status v kolektivu.

- **Černý mrak** - tento žák se často projevuje odmítavě a dává najevo svůj odpor. Mezi projevy jeho chování patří ironie nebo používání sarkasmů. Většinou neprezentuje žádné vlastní tvořivé návrhy nebo řešení a jen se staví do negace. Pro učitele jsou takoví žáci často problematičtí. Těžko se jim hledá řešení, jak takového žáka usměrnit, a často tím jdou jen těmto žákům naproti v jejich provokativním chování a směřují tak na ně ještě větší pozornost ostatních žáků ve třídě. Tím jeho chování ještě více podporují a posilují. Žáka v této roli většinou přesvědčovat ke změně chování nelze a opuštění této role nebývá snadné. K jeho usměrnění ale může dojít prostřednictvím upřímného zájmu, učitel může argumentovat, dát mu i prostor ke konstruktivní reakci a tak mu pootevřít cestu ke změně.

- **Opozičník** - tato role je v kolektivu eminentní a vlivná. Žák v této roli naopak od předchozí uvedené role dokáže vždy konstruktivně protiargumentovat na argumenty učitele. Pro ostatní žáky je výhodné s tímto žákem nesoupeřit a spíše využít jeho schopností.

- **Sluníčko** - člen kolektivu, který je nositelem pozitivní energie a optimismu. Jeho jednání může být jak záměrné, tak i nevědomé a svými schopnostmi a reakcemi dokáže otočit aktuální atmosféru ve třídě. Často je oporou pro ostatní a bývá antipólem pro žáka v roli "černého mraku". Učitelé často tohoto žáka preferují a s oblibou na něj směřují větší zodpovědnost, než je doopravdy schopen zvládnout a selhává. S tím souvisí následné zklamání učitele.

- **Černý Petr** - žák v této roli je provázen smůlou a znevýhodněnou pozicí. Pokud se jedná o zdravý kolektiv, není role "Černého Petra" konstantně předurčena jen pro jednoho člena

ve skupině, ale žáci v této roli se mění. Platné je pravidlo, že žák ve třídním kolektivu, či učitel v učitelském sboru, který se pokouší s touto pozicí jakkoliv bojovat a jít proti ní, tak v ní o to déle setrvává. Důvody, proč se žák do této role dostává je obtížné definovat, ale pokud učitel vypozoruje, že některý z žáků v jeho třídě tuto roli zastupuje, měl by jej podporovat mimo skupinu, protože pochvala nebo zpozorování zájmu skupinou by mohlo jeho roli ještě upevnit. Příčinou přiřazení této role může být změna rodinné situace, vnitřním konfliktem nebo neprožíváním úspěchu a dalšími faktory. Na tyto žáky by neměl být vývýjen tlak a zvýšená pozornost. Naopak by je měl učitel zahrnout laskavostí a poskytnutím naděje a optimismu.

# 4 DYNAMIKA MALÉ SOCIÁLNÍ SKUPINY

Jedním z prvních kdo ze zabýval skupinovou dynamikou, neboli group dynamics byl americký psycholog německého původu Kurt Zadek Lewin (1890-1947). Pojem skupinová dynamika je definován jako "pole šetření, věnované postupujícímu poznávání povahy skupin, zákonům jejich vývoje a jejich interrelaci s individui, ostatními skupinami a institucemi" (Nakonečný, 1999). Právě díky Lewinovi byla skupina nově vnímana jako celek vyznačující se vlastními charakteristikami, ve kterém se chování jedince odráží na chování ostatních členů skupiny, a nebo naopak kde je chování jedince závislé na zbytku skupiny. Díky Lewinovu výroku "Celek je větší než součet jeho částí." začala být skupina vnímána jako dynamický celek, ve kterém se jakákoliv změna v jedné části projeví i v celkové struktuře skupiny. Dle Hermochové (2006) vznikala skupinová dynamika na základě potřeby společnosti, protože skupiny jsou prostředím, kde se odehrává proces socializace a kde si člověk uspokojuje své zájmy a své potřeby. A právě to bylo důvodem, proč se skupinová dynamika stala zájmem výzkumných šetření. Zjednodušeně lze říci, že za skupinovou dynamiku lze považovat vše, co se mezi jedinci ve skupině odehrává. Tedy veškeré procesy, vztahy a změny, což značí, že skupina funguje jako živý organismus. Nejedná se tedy o neživý soubor jednotlivců, ale naopak o fungující jednotku, vyznačující se vlastními zákonitostmi, které je třeba při práci s ní vnímat a brát je na vědomí. Skupinová dynamika je jevem, který probíhá v každé sociální skupině, a to již od okamžiku jejího vzniku. Zahrnuje vztahy mezi jednotlivci, interakce mezi nimi a jejich komunikaci. Sjednocujícím elementem skupinové dynamiky jsou cíle skupiny, které však musí příjmout většina jejich členů. V přímé souvislosti se skupinovými cíly se formují také skupinové normy.

Kratochvíl (2005) popisuje skupinovou dynamiku jako souhrn veškerého "skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí." Skupinová dynamika tedy spojuje nejrůznější prvky do jednoho souboru zahrnujícího především dle Kratochvíla (2005) a Zatloukala (2016) následující prvky:

- skupinové normy
- skupinové cíle
- strukturu skupiny
- vůdcovství
- identitu
- komunikační procesy
- interakční procesy
- kohezi skupiny (soudržnost)
- tenzi skupiny (napětí)
- projekci minulých zkušeností a vztahů do současných interakcí
- atmosféru ve skupině
- pozice a role ve skupině
- vytváření podskupin
- vliv skupiny na výkon jednotlivce
- konformitu (vliv většiny) a inovaci (vliv menšiny)
- poslušnost vůči autoritám
- polarizace
- skupinové myšlení
- skupinové rozhodování
- fáze skupinového vývoje (vývoj skupiny v čase)

## 4.1 Procesy ve skupině

Dle Šolce (2011) má život v malé sociální skupině velký význam pro jednotlivce z důvodu uspokojení důležitých potřeb. A to například osobní růst osobnosti, zdravý vývoj jedince a vlastní sebeuplatnění. Skupinové dění je významné především z důvodu, že má vliv na emoce jedince a také jeho osobní zkušenosti. Malá sociální skupina naplňuje hlavně eminentní životní potřeby, a to být sociálně přijat, někam patřit a být tam oceněný či zažívat uspěchy. Pokud tyto emoční potřeby nejsou naplněny, dostavuje se pocit flustrace a deprivace. Nutno podotknout, že sociální psychologové pohlíží na skupinové procesy mírně rozdílně a tedy mezi skupinové procesy řadí odlišné procesy.

Sharry (2001) uvádí i následující dva elementy skupinových procesů, které přispívají ke správnému fungování skupiny. Právě o tyto elementy by se i učitel, jako osoba pracující se skupinou, měl zajímat:

- **Zaměření se na rozvíjení řešení** ("solution talk") [1] - tedy, že zájmem je neléz řešení problému a nalézání a rozvoj něčeho nového. Učitel tento proces konstruktivně řídí, posiluje a oceňuje pozitivní nápady a příspěvky, a je skupině vzorem. Cílem v žádném případě není utvrzování se v problému, tedy tzv. "problem talk".

- **Zaměření se na vzájemné interakce** ("group-centered interaction") [2] - jedná se o podporu vzájemné interakce mezi členy skupiny, která zlepšuje atmosféru ve skupině, posiluje kooperativní jednání a napomáhá k větší důvěře a pocitu bezpečí ve skupině.

Právě probíhající procesy v dané skupině jsou nástrojem, který umožňuje ovlivňovat a měnit lidské chování. Také vztahy v dané třídě působí na jedince působící v ní, a to právě prostřednictvím probíhajících skupinových procesů a dále také interakcí, vztahů ve skupině, vzájemnou komunikací nebo vztahem s osobou učitele. Všechny tyto složky skupinové dynamiky by měly být během práce se žáky využívány a to jak systematicky, tak i cíleně.

Řezáč (1998) uvádí, že na veškeré dění ve skupině mají vliv stejně jako jednotlivé charakterové rysy a vlastnosti členů skupiny i vlastnosti skupiny jako celku. Dle Řezáče se jedná konkrétně o tyto vlastnosti:

- **Stabilita skupiny** - jedná se o změny v členské základně. Pokud je skupina stabilní, změny v členské základně a struktuře pozic jsou minimální.

- **Integrace skupiny** - neboli kompaktnost skupiny. Skupina je kompaktní, pokud se projevuje jednotně ve svých činnostech a postojích.

- **Koheze** - jedná se o pevnost a stálost vnitřních vztahů ve skupině.

- **Atraktivnost skupiny** - aneb přitažlivost skupiny. Atraktivnost skupiny je podmíněna postavením skupiny v širším kontextu.

- **Stálost skupiny** - za stálé skupiny jsou považovány skupiny stabilní a soudržné. Struktura činností a vztahů je zde na vysoké míře integrace.

- **Autonomie skupiny** - autonomií skupiny je myšlen stupeň nezávislosti skupiny vůči ostatním skupinám.

- **Velikost skupiny** - zde myslíme velikost skupiny z pohledu kvality, nikoliv kvantity. Malá skupina je skupina, kde probíhají bezprostřední interakce mezi všemi jejími členy.

- **Míra intimity skupiny** - je ovlivněna počtem členů ve skupině a znamená přítomnost hlubokých a emotivních vztahů uvnitř skupiny.

- **Propustnost skupiny** - je to určitý stupeň překážek, které musí osoba usilující o členství ve skupině překonat.

- **Homogenita/heterogenita** - neboli složení skupiny, které může být stejnorodé (homogenní), nebo nestejnorodé (heterogenní). Vždy záleží na kritériu, dle kterého hodnotíme. Školní třída je tedy z pohledu kritéria věku skupinou homogenní, ale dle pohlaví bude skupinou heterogenní.

- **Zaměřenost skupiny** - aneb orientace skupiny a to dle orientace skupinových cílů.

- **Hodnotová orientace** - zaměření skupiny z hlediska jejího hodnotového cítění, které usměrňují vedení k naplnění skupinových cílů.

- **Míra uspokojení** - je daná mírou uspokojení individuálních potřeb prostřednictvím skupinových činností.
- **Stupeň libosti** - zančí, jakým způsobem jedinec prožívá své zařazení do skupiny.
- **Míra kontroly** - značí význam skupinových norem a uplatňování skupinové moci.

## 4.2 Normy ve skupině

Normy ve skupině charakterizujeme jako "*určitá pravidla či soubor požadavků, které jsou na jednotlivé členy skupiny kladeny. Vyjadřují povahu skupiny, její cíle a ideály, názory a postoje, povinnosti a práva členů, přípustné a nepřípustné způsoby chování v určitých situacích*." (Linhatrová, 2008). Řezáč (1998) se s Linhartovou shoduje, že skupinové normy jsou systémem pravidel a dále doplňuje, že tento systém pravidel "*zajišťuje co možná nejplynulejší průběh společných činností (aktivit) ve skupině a nekonfliktní fungování mezilidských vztahů*." Dále ještě Řezáč uvádí, že skupinové normy jsou závislé na skupinových hodnotách a skupinových cílech. "Šolc (2011) ještě doplňuje, že skupinové normy "v*ycházejí ze skupinových cílů a hodnot. Odvíjejí se z potřeb skupinové aktivity, tedy činností, jež realizují cíle. Čím větší je důraz na skupinové cíle, tím silněji se konstituují skupinové normy*." Skupinové normy zásadně ovlivňují chování jedinců ve skupině a také jejich postoje. Tím dochází k internalizaci daných norem, a také ke zvyšování se tlaku ve skupině na dodržování těchto norem. Tento tlak se projevuje v podovbě trestů a odměn.

Dle Linhartové (2008) zahrnují skupinové normy tyto tři prvky:

- "*žádoucí a zavrhované chování*" [1]
- "*kritéria pro hodnocení konkrétních forem chování*" [2]
- "*sankce a tresty za odchylky od normy*" [3]

Dále uvádí, že pro dané normy je charakteristické, že formy chování členů ve skupině se promítá také do jejich jednání. Normy určují způsob a styl jakých se členové skupiny stýkají a také členy skupiny motivují k chování, jednání a činnostem. Obecně platí, že skupinové normy vznikají

ve skupinách formálního i neformálního charakteru, ve skupinách větších i malých a slouží k ochraně členů skupiny, a k jejich ochraně před využíváním od ostatních členů skupiny. Ve skupinách formálních jsou normy stanoveny prostřednictvým psaných pravidel. Ve skupinách neformálních stanovují normy obecně daná pravidla, která však většinou nejsou písmně podložena, ale jsou stejně tak závazná, jako u skupin formálních. V případě větších skupin je nutné stanovení přesné formulováí skupinových norem a také sankcí, které jsou jistou reakcí na chování jedince ve skupině. Tyto skupinové sankce mohou být pozitivní i negativní a jejich funkcí je:

- napravení důsledků plynoucích z porušení norem
- zabránění opakování porušení určité normy
- zabránit nežádoucím prožitkům souvisejících s porušením určité normy

Vztah jedince k normě bývá zaštítěn nejen tlakem skupiny, ale také zvlaštnostmi každého jedince ve skupině. Řezáč (1998) uvádí těchto následujících šest vnitřních zvláštností každého jedince:

- "*respektování normy motivované snahou vyhnout se sankcím (trestu)*" [1]
- "*přizpůsobení se normě jako hledání výhod (odměn)*" [2]
- "*konformita jako snaha vyhnout se odmítání jinými členy*" [3]
- "*konformita motivovaná snahou nenarušit život skupiny, event. vyhnout se následným pocitům viny z narušení chodu skupiny*" [4]
- "*akceptace normy jako "psychologické smlouvy" (tzn., že přijímán je sám fakt nutnosti regulace vzájemných vztahů a součinnosti)*" [5]
- "*akceptace (nebo neakceptace) normy na základě svědomí, tj. porovnáním reálné normy s vlastní vnitřní osobně zdůvodněnou normou" [6]*

Norma ve skupině může také být určitou náhradou nejistoty, či ne zcela dostatečné schopnosti seberegulace. Tím se vytváří určitá identifikace s normou, díky které odeznívá tenze, napětí z vlastních rozhodnutí.

## 4.3 Skupinová koheze

V průběhu fungování skupiny se mezi jejímy členy vytváří pocit sounáležitosti, pospolitosti, který se postupně zesiluje. Právě tento jev se nazývá koheze a je významným prvkem skupinové dynamiky. Obecně lze uvést, že díky kohezi se ve skupině vytváří atmosféra přátelství a pocit bezpečí, což je pro členy skupiny přitažlivé, a také je to jakýsi stabilizující faktor, bez něhož nejen že by skupina nemohla vůbec fungovat, ale také vůbec existovat (Havránková, 2003). Právě atmosféra ve skupině jde ruku v ruce s mírou sounáležitosti a čím je míra sounáležitosti vyšší, tím je atmosféra ve skupině vřelejší, příjemnější a bezpečnější. Členové ve skupině si také takovéto skupiny více váží a brání ji proti nebezpečí, pocházejícího ať už z vnějších nebo vnitřních vlivů. Díky příznivé atmosféře ve skupině jsou tedy k sobě její členové vzájemně více otevření a empatičtí, vzájemně se podporují a důvěřují si. Jejich vztahy jsou postupně hlubšího a intenzivnějšího charakteru, a díky tomu jsou postupně mezi sebou schopni otevřeně komunikovat, svěřovat si své pocity a řešit s ostatními i vlastní soukromé problémy. Stejně tak vysoká míra koheze dovoluje snažší přijímání kritiky, nesympatie, agrese a jiných negativních pocitů. Členové skupiny tyto negativní pocity snadněji zpracovávají, protože skupina je pro ně již natolik významná, že ji nechtějí ohrozit a chtějí nadále pokračovat v její činnosti. I přes to však nelze tvrdit, že skupinová koheze znamená, že všichni jedinci ve skupině jsou přáteli. Jedná se o určitý pocit, že sdílejí něco společného, co je spojuje, a že každý z nich má v dané skupině své místo (Kratochvíl, 2005). Šolc (2011) uvádí, že koheze ve skupině "*je také mimo jiné podporována vzájemným intenzivním kontaktem členů skupiny. Příliš sociální koheze může ale také znamenat extrémní se uzavření a tím se zvyšuje pravděpodobnost narušení přirozené rovnováhy mezi jednotlivými prvky skupinové dynamiky.*"

Ke vzniku koheze ve skupině přispívá velké množství činitelů a Kratochvíl (2005) uvádí tyto:

- To, že je jedinec součástí společnosti by mělo uspokojovat jeho osobní potřeby, přinášet úžitek a být pro něj výhodné. Skupinové a individuální cíle by tedy měly být v souladu.
- Důležitá je přitažlivost a vzájemné sympatie mezi členy skupiny.
- Velkou roli hraje motivace jedinců ke členství ve skupině a úsilí, které musel vynaložit, aby byl její součástí.
- Atmosféra ve skupině by měla být z velké části přátelská a akceptující.
- Důležitá je prestiž skupiny, která by se měla postupně zvyšovat, protože člověk chce být součástí skupiny, která je pro něj atraktivní.
- Atraktivní by měla pro členy skupiny být i její aktivita. Měla by jim přinášet pozitivní emoce, zábavu, uspokojení, také odpočinek a měla by být celkově přínosná.
- Soutěžení s jinou skupinou, nebo i jen existence skupiny s podobným zaměřením podporuje míru koheze ve skupině. Soutěžení vyžaduje, aby členové skupiny vzájemně spolupracovali a zvyšuje se tak jejich povědomí o skupinové sounáležitosti.
- Přítomnost osoby s výrazně odlišným chováním, názory či postoji od zbytku skupiny často zapříčiňuje, že se zbytek skupiny spojí proti tomuto jedinci.

Dalšími prvky ovlivňujícími skupinovou soudržnost jsou dle McKenna (1992, in Hayes, 2005) tyto:

- Důvodem, proč se lidé sdružují a těší se, že mohou být součástí skupiny je podobnost jejich cílů a postojů.
- Skupina poskytuje společně strávený čas, který dává skupině možnost sociálního učení a poznání názorů a zálib jiných.

- Izolace skupiny dodává jedinci pocit, že jeho skupina, kam patří je specifická a liší se od jiných skupin.
- Ohrožení vede k potřebě závislosti jednoho na druhém a k upevňování vztahů a vazeb uvnitř skupiny.
- Kohezi ve skupině ovlivňuje také její velikost. Pravděpodobně z důvodu častějš a intenzivnější interakce jsou členové menších skupin více sounáležití, než členové větších skupin.
- V případě nastavení přísných vstupních požadavků, které jedinec pro vstup do skupiny musí překonat, je posílena jeho vlastní identifikace se skupinou.
- Více než odměny od jednotlivce posilují skupinovou spolupráci odměny vycházející od celé skupiny.

Tato dělení se částečně i shodují a doplňují, částečně nikoliv, ale i tak do skupinové koheze můžeme zařadit i další prvky jako např. čas, dovednosti a schopnosti členů skupiny a její konkrétní složení, pozice a role členů skupiny a její vedení, nebo míra emočního a osobního podílu členů skupiny na dění ve skupině.

Pro správné fungování skupiny je tedy zásadní míra skupinové soudržnosti, která je významná například při skupinové práci, kdy umožňuje aby členové kolektivu k sobě byli otevření, vzájemně komunikovali a nebáli se jakkoliv projevit (Kratochvíl, 2005).

## 4.4 Skupinová tenze

Aby práce se skupinou byla bezproblémová a smysluplná, je vyžadováno i určitě napětí a nesoulad mezi členy skupiny, které může pramenit z neuspokojení určitých potřeb, rivality či rozdílnosti mezi členy skupiny. Dle Kratochvíla (2005) jedinci ve skupině zpravidla reagují na napětí ve skupině dle zažitých stereotypů, potlačují ji nebo ji ventilují nepřímo. Skupinová tenze tedy "*je faktorem dynamizujícím, provokujícím ke změně a nutícím členy skupiny pracovat i na nesnadných nebo nepříjemných úkolech*" (Havránková, 2013). Dle Kratochvíla (2005) vzniká napětí ve skupině stejně jako náklonnost a je přirozené, že v každé skupině se setkávají

lidé s odlišnými názory, postoji, či odlišným chováním. Každý jedinec ve skupině se tedy musí podrobit stanoveným skupinovým normám a dopracovat se k určité shodě i s rizikem, že nebudou naplněny některé z jeho potřeb. To může být důvodem, kdy se objeví určité známky nepřátelství, averze nebo antipatie a to jak mezi jednotlivými členy, mezi jedincem a skupinou nebo i skupinou a jejím vůdcem.

Kožnar (1992) uvádí několik nejčastějších příčin skupinové tenze. Zdroje těchto příčin jsou velice rozmanité, dané napětí může vzniknout v jakoukoliv chvíli a na základě jakéhokoliv podnětu:

- Rozdíly mezi členy skupiny, a to především rozdíly etnické, intelektové, statutární a výchovné.
- Rivalita ve skupině o určitou roli v ní a o náklonnost vůdce skupiny.
- Nestrukturovaná situace s nedirektivním vedením způsobuje chaos, nejistotu a rozpaky o dalším vývoji ve skupině.
- Autorita vedoucího skupiny může vyvolávat u členů skupiny žárlivost, rivalitu nebo nechuť podřídit se.
- Sociálně-dovednostní a osobní charakteristiky vedoucího ve skupině, které při jejím vedením uplatňuje a také jeho míra vřelosti a empatie.
- Vznik tenze může způsobit, pokud představy o náplni skupinového dění jsou nerealistické, které může být způsobeno nedostatečnou informovaností vedoucího skupiny.
- Všem členům skupiny nemusí být vždy příjemné podrobovat se normám a pravidlům skupiny.
- Počáteční nejistota může způsobovat i počáteční rozpory ve skupině.
- Přenos negativních individuálních zážitků z minulosti do aktuálních situací, vztahů a situací.
- Obava ze změn způsobujících ztátu dosavadních jistot a strach z neznáma o dalším vývoji skupinového dění.
- Vytváření podskupin a boj mezi těmito podskupinami mohou vést k úplnému rozbití skupiny.

- Příchod nových členů do skupiny může navozovat u stávajících členů pocit ohrožení a ztráty stability a bezpečí.
- Všem zůčastněným nemůsí být příjemná skupinová střetnutí, kdy se vyžaduje podřízení se většině či vedoucímu skupiny a tím tak musí omezovat své vlastní osobní potřeby.

Narozdíl od skupinové koheze, která nabízí pocit bezpečí a podporu, je skupinová tenze možností usilovat o určitou změnu a vytváří zdravé konkurenční prostředí. Pro naplnění cílů stanovených skupinou je tedy potřeba, aby i v přátelské a příjemné skupinové atmosféře nastaly momenty, kdy je třeba řešit určité problémové situace a dělat kompromisy. Z toho vychází, že míra skupinové koheze a skupinové tenze by měly být v rovnováze.

Šolc (2011) tvrdí, že příznivá skupinová atmosféra všem členům skupiny umožňuje:

- "Otevřeně se projevovat."
- "Hovořit o svých pocitech."
- "Vyjadřovat svoje názory."
- "Mluvit o problémech."
- "Dávat a přijímat i negativní zpětné vazby."
- "A prožívat přitom základní míru pocitu bezpečí, důvěry, podpory."

V případě, že je míra tenze vysoká, je jí dle Šolce (2011) možné snižovat pomocí přátelskosti, vřelosti, empatie, humoru, smíchu, vyjadřováním pozitivních emocí, podporou vzájemné spolupráce ve skupině, zájmem a nebo provozováním uvolňujících aktivit v rámci celé skupiny.

## 4.5 Fáze vývoje skupiny

Každá skupina prochází určitým vývojem a jistými jeho fázemi. Vznik skupin probíhá v prostředí, kde se schází více individuí a je to tedy výsledkem jejich kontaktu. Důvodem vzniku skupiny je naplnění osobních potřeb každého jedince a také společných cílů a zájmů. Ve školní

třídě se jedinci stali původní formální skupinou díky dané společenské normě, a každé dítě si v průběhu své školní docházky prochází několika ustanoveními skupiny. Například to je z důvodu změny školského zařízení, odchodem jiného žáka ze třídy, rozdělením třídy a jinými. Zpravidla během počáteční fáze vznikají nejbližší přátelé ze sousedících žáků. Pro upevnění jejich přátelství je však nutný i nějaký další společný faktor, jako jsou společné zájmy či cíle. V prostředí primární školy jsou charakteristické homogenní skupiny v rámci školní třídy.

I v této problematice se v literatuře můžeme setkat s různými počty a názvy jednotlivých fází skupinového vývoje a s různými jejich charakteristikami. Dle Belze a Siegrista (2001) prochází školní skupina pěti vývojovými fázemi:

- **První kontakt a orientace** (příchod) [1]
- **Boj o moc a kontrola** (kvašení) [2]
- **Důvěrnost a intimita** (vyjasnění) [3]
- **Diferenciace** (jednání) [4]
- **Rozdělení a rozpuštění** (rozchod) [5]

Dopita (2014) uvádí, že se objevují celkem čtyři fáze zralosti školní třídy a každá z nich vyžaduje jiný způsob vedení. Nejprve, když je třída jako sociální skupina ještě nezralá a žáci si zcela ještě nedokáží poradit, používá učitel ke svému vedení **přikazování**[1], které žáky vede k plnění úkolů. S postupem času žáci úkoly zvladájí a učitel přechází na učební styl **koučování**[2], kdy žáci již sice získali potřebné dovednosti, ale stále postrádají jistou pracovní morálku, způsobující objevujíci se kompetenční spory mezi nimi. Učitel se proto musí věnovat vztahům mezi žáky a jejich interpersonálním problémům. Ve chvíli, kdy se žáci dopracují do fáze, že dokážou sami zvládat své konflikty, může učitel zvolit styl vedení vyplívající jen z **podporování**[3]. Učitel tedy žákům pomáhá již spíše mimořádně, když je to třeba a nádále se věnuje již jen strategickým činnostem a samozřejmě se nadále stará o rozvoj třídy z pohledu její zralosti a k tomu postupně využívá styl **delegování**[4] úkolů. Tedy že úkoly, které je třída schopna sama zvládat a samostatně tak dosahovat cílů a jsou také v rámci jejich kompetencí, učitel předává, tedy deleguje mezi členy třídy.

## 4.6 Vedení skupiny

Vedení skupiny připadá osobě vedoucího, což je role, kterou učitel zaujímá vůči ostatním členům dané skupiny. Hlavním požadavkem na roli vůdce je řízení skupiny. Řezáč (1998) charakterizuje klíčové charakteristiky, které vystihují obsah vůdčí role ve skupině:

- "vůdce harmonizuje mezilidské vztahy ve skupině tak, aby vytvořil emotivně příznivé, akceptující a posilující klima"
- "vůdce koordinuje činnosti a aktivity tak, aby optimalizoval skupinový i individuální výkon členů skupiny"

Řezáč (1998) dále také uvádí, že výše uvedené může v roli vůdce naplnit jen osoba, která splňuje následujících pět uvedených předpokladů:

- je citlivý a vnímavý vzhledem k očekávání členů ve skupině [1]
- respektuje autonomii, individuální potřeby a zájmy členů skupiny [2]
- je schopný definovat a charakterizovat stav života ve skupině a také aktuální i perspektivní cíle skupiny [3]
- je schopný převzít iniciativu i odpovědnost k potřebným změnám ve skupině [4]
- je schopný realizace organizačních a řídících činností [5]

Dalšími zásadními aspekty v osobě vůdce skupiny můžeme uvést jeho charakterové rysy, zralost osobnosti, jeho žebříček hodnot a jeho zkušenosti. Jako základní ideální vlastnosti vedoucího ve skupině můžeme jmenovat empatii[1], emocionální a sociální zralost[2], vřelost[3] a opravdovost[4]:

- **Empatie** [1]: empatie je určitou formou prosociálního chování či schopností vcítit se a porozumět vnitřnímu prožívání jiné osoby

- **Emocionální a sociální zralost** [2]: pokud je osobnost člověka již vyspělá, je schopný svoji vlastní sebestřednost přejít ve prospěch jiné osoby, je schopný reálné sebereflexe, je sebevědomý, trpělivý, bystrý, flexibilní, vládne jistou zdrženlivostí a odříkáním, je skromný, pokorný a projevuje zájem o druhé (Kožnar, 1992)

- **Vřelost** [3]: je určitým projevem bezpodmínečné akceptace a pozitivního hodnocení ke určitému jedinci ve skupině, projevuje mu přátelskost, sympatie a náklonnost

- **Opravdovost** [4] (autenticita, ryzost osobnosti, kongruence) [4]: vedoucí skupiny se chová zcela přirozeně a bez přetvářky, je bezprostřední a otevřený (Kožnar, 1992)

Jako kontraproduktivní vlastnosti, tedy vlastnosti, které v osobě vedoucího skupiny a jeho chování nejsou žádoucí lze ozančit projevy podrážděnosti, nedůslednosti, nepozornosti, netrpělivosti, nedostatek nebo přemíra empatie, moralizování, odsuzování, manipulativnost, nejistota, stereotypní přístup, nevhodné vystupování (Vosátková, 2010).

### 4.6.1 Osobní charakteristiky učitele jako vedoucího skupiny

Pokud se na osobu vedoucího skupiny zaměříme konkrétně jako na osobu učitele ve školní třídě, tak právě zde hraje charakter osobnosti zásadní roli. A to více, než u mnoha jiných profesí. Průcha (2002) uvádí, že již v době antiky byly kladeny požadavky na žádoucí rysy osobnosti učenců a tyto požadavky později formuloval J. A. Komenský a také jiní podagogové a teoretici.

V dnešení době je zásadní otázka, zda osobní charakteristiky učitele mají vliv na výsledky, kvalitu a efektivnost edukačního procesu. Dle Průchy (2002) některé charakteristiky opravdu kvalitu edukačního procesu ovlivňují, a to například verbální schopnosti učitele (verbal ability). Průcha se odkazuje i na různé empirické analýzy, které prokazují, že komunikační schopnosti učitele jsou významným, ne-li největším facilitátorem (spolu s učebnicemi a dalšími

didaktickými texty). Jako relevantní charakteristiky osobnosti ovlivňující více či méně edukační proces a také třídní klima uvádí Průcha následující:

- míra kvalifikace učitele (dosažené formální vzdělání)
- specializace učitele
- rozsah výcviku
- věk učitele
- profesní zkušenosti učitele
- etnická příslušnost učitele
- verbální schopnosti
- postoje

Konkrétně u osoby učitele je podstatné nejen zvládnutí činností jako je péče, vedení, výchova, vzdělávání, atd., ale podstatné jsou také dovednosti řídící a organizační, a také psychosociální zralost a jeho mravní měřítko osobnosti. Správný vůdce by tedy měl být facilitátorem dění ve skupině a ne se pokoušet dění ve skupině ovládnout. Řezáč (1998) uvádí, že ideálním temperamentovým typem učitele je sangvinik, Dále ale také doplňuje, že osobnost sangvinika bývá často lehkomyslná a tito učitelé jsou často brzy přesyceni výkonu tohoto povolání. Celkově lze však shrnout, že každý charakterový typ osobnosti má své klady, i své zápory. Například učitelé cholerikové disponují vysokou aktivitou a nadšením, schopností potýkat se a zvládat překážky, ale na straně druhé se u nich projevuje překotnost, nedočkavost a další. Další zajímavou uvedenou informací je, že nejméně důležitou složkou potenciálnu učitele jsou jeho vědomosti, zkušenosti a dovednosti a to z důvodu, že učitel si vytváří určitý relativně stabilní vzor pedagogického působení, a toto schéma následně promítá do následujících pedagogických interakcí a vytváří si tak určitý svůj stabilní a jemu typický styl řízení. Právě styl řízení úzce souvisí se skupinovou atmosférou a ta má vliv stejně jako na skupinovou kohezi a tenzi, také na výkon celé skupiny.

Lepší orientaci v charakterových typech, a pro ně typických rysů a vlastností přehledněji vystihují následující tabulky:

| | | |
|---|---|---|
| **SANGVINIK** | ✓ | *pružnost, pohotovost, optimismus, přizpusobivost, bezprostřednost, družnost* |
| | ✗ | *lehkomyslnost, povrchnost, nestálost* |
| **CHOLERIK** | ✓ | *dynamičnost, ráznost, vysoká činorodost, prudkost* |
| | ✗ | *menší citlivost k lidem, výbušnost, hněv, agresivita* |
| **MELANCHOLIK** | ✓ | *neprůbojnost, uzavřenost, hloubka citů, stálost citů* |
| | ✗ | *zranitelnost, přecitlivělost, plachost* |
| **FLEGMATIK** | ✓ | *klid, vyrovnanost, rozvážnost, pomalost* |
| | ✗ | *netečnost, pohodlnost, apatie* |

*Tab. 1: Typické rysy dle charakteru osobnosti*

| TYP | STYL ŘÍZENÍ | AUTORITA | PRESTIŽ | ZVLÁŠTNOSTI |
|---|---|---|---|---|
| **SANGVINIK** | *kooperativní* | *vysoká* | *vysoká* | |
| **CHOLERIK** | *autoritářský* | *vysoká* | *nízká* | *agrese* |
| **MELANCHOLIK** | *volný průběh* | *nízká* | *nízká* | *útěk do nemoci* |
| **FLEGMATIK** | *liberální* | *nízká* | *vysoká* | *ztrácí iniciativu* |

*Tab. 2: Typické vlastnosti dle charakteru osobnosti*

# 5 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Termínem klima školní třídy rozumíme dlouhodobý jev, který je obrazem vztahů mezi žáky a učitelem, kteří v dané třídě působí. Nezaměňujeme jej tedy s termínem nálada nebo atmosféra, které jsou situační a mohou se dokonce z velké části lišit od běžného školního klimatu. V praxi to znamená, že ačkoli ve třídě panuje přátelské a příjemné klima, tak v případě, že by většina třídy měla neuspokojivé výsledky z dílčího testu, tak aktuální nálada ve třídě nebude přátelská a příjemná. Grecmanová (2008) označuje klima jako „psychosociální fenomén, který vzniká obrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.“ Grecmanová dále upozorňuje, že fyzikálně stejné prostředí není také stejně všemi osobami vnímáno. Školní prostředí bude učitelem vnímáno odlišně, než jej vnímají úspěšní žáci, a také jej budou jinak vnímat žáci podprůměrní. Klima třídy je tedy tvořeno vzájemnou sociální interakcí a vytváří se, a probíhá nejen ve výuce, ale i během přestávek a dalších aktivit a akcí, kterých se daná třída účastní.

Jako v každém jiném sociálním prostředí, je školní klima velice důležitým jevem a je žádoucí, aby bylo co nejvíce pozitivní. Jelikož školní klima má zásadní vliv na motivaci žáků a také na jejich postoj k učení, škole samotné a také k ostatním jedincům a autoritám. K pozitivnímu klimatu ve třídě dopomáhá i tzv. ekologická dimenze – tj. vybavení třídy, její umístění, pomůcky, výzdoba třídy a míra, jakou se na ní žáci podílí aj. Nezanedbatelné jsou i demografické faktory – celkový počet žáků ve třídě, počet chlapců a počet děvčat a také to, jaké mají tito žáci zájmy nebo získané znalosti. Dále osobnostní a znalostní kvality učitele a také jeho kompetence nebo styl vedení. Největší význam má však dimenze sociální a kulturní. Čapek (2010) charakterizuje školní klima jako „*…soubor subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*.“

Kašpárková (2008) uvádí: “*Klima by mělo pomáhat každému jednotlivci zažít pocit, že má hodnotu, že si ho lidé váží a současně mu pomáhat vytvářet vědomí, že někam patří, že je něco kolem něj, jehož on je součástí*.” Dle Leška (2007) “*Klima chápeme jako jev sociální,*

*skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí*." Průcha (2002) dále také poznamenává, že třídní klima výrazně reflektují vzpomínky dospělých na jejich školní léta. Kdy si i s odstupen času stále dokaží vybavit, jaké pocity prožívali během svého pobytu ve škole a jejím prostředí. Tyto pocity bývají většinou hodoceny jako spíše pozitivní nebo naopak i spíše negativní, a nebo také prolínání těchto obou pocitů. Tyto pocity se týkají emočních prožitků a zkušeností těchto osob, které jsou povětšinou hluboce ukotveny v jejich paměti. Je to například, zda školu navštěvovali s radostí, či naopak s odporem, zda se učitelé chovali hezky, spravedlivě a laskavě, či naopak zle a škodolibě a nebo zda ve své třídě měli, či neměli kamarády. Dle Hermana (2008) je dnes prokázáno, "*že právě zdravé klima ve třídě je jedním z klíčových předpokladů pro efektivitu učení. A ten, kdo je za jeho vytvoření odpovědný je učitel. No a k tomu, aby ho uměl vytvořit musí jednoduše řečeno "umět svoje řemeslo"* ".

## 5.1 Psychosociální klima ve školní třídě

V rámci každé skupinové interakce probíhá jisté, nehmatatelné "něco", co však každý jednotlivec ve skupině silně pocituje a je označováno jako atmosféra, nálada, ovzduší nebo právě klima. Průcha (2002) upozorňuje, že každý žák v jakékoliv třídě dokáže vyjádřit, jestli se ve třídě cítí příjemně, či nikoliv, jaká je paní učitelka nebo jestli je vyučování nudné či zábavné. Díky tomu mohou pedagogičtí pracovníci analyzovat vyučovací proces i jiným způsobem, než pouze za pomoci pozorování, a to zevnitř. Jedním z těch, kdo se takovou analýzou a identifikací třídního klimatu zabývá je Barry J. Fraser (1986). Právě Fraser zkoumá třídní klima ne za pomoci přímého pozorování, ale pomoci speciálních hodnotících dotazníků. Tyto dotazníky jsou zadávány oběma sklupinám respondentů ve školní třídě. A to tedy jak učitelům, tak i žákům. Díky tomu získáváme dva typy dat, které je možné následně porovnávat. Podobné dotazníky, ale pro rodiče a žáky představuje i O. Hanke (2005, In Grecmanová, 2008):

**Dotazník ke klimatu třídy - pro rodiče**

Prosím vyplňte anonymně!

Třída……

V jaké podobě se můžete setkat s následujícími skutečnostmi?

Odpovídající variantu zakřížkujte.

| Číslo položky | Skutečnosti | Platí zcela | Platí částečně | Téměř neplatí | Neplatí | Nevím |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Moje dítě… | | | | | |
| 1. | chodí ráno do školy. | | | | | |
| 2. | je ve třídě často hlučné. | | | | | |
| 3. | zničlo ve třídě již několikrát různé věci. | | | | | |
| 4. | má k učitelům velkou důvěru. | | | | | |
| 5. | se cítí ve třídě dobře. | | | | | |
| 6. | se stalo ve třídě obětí tělesného násilí. | | | | | |
| 7. | má ve třídě kamarády. | | | | | |
| 8. | se cítí o přestávce často osamoceně. | | | | | |
| 9. | si častěji stěžuje na bolesti hlavy a břicha, což spojuji se situací ve škole. | | | | | |
| 10. | říká, že jej spolužáci již častěji uráželi a zlobili. | | | | | |
| 11. | sleduje učitel přiměřeně. | | | | | |
| 12. | přichází dobře připravené. | | | | | |
| 13. | má strach chodit do školy. | | | | | |
| 14. | Výměna informací mezi učitelem a rodiči je dobrá. | | | | | |

*Obr. 2: Dotazník pro rodiče*

**Dotazník ke klimatu třídy - "Znaky dobré třídy" - pro žáky** (zkrácená verze)

Prosím, vyplň anonymně!

Třída……

Zamysli se nad uvedenými skutečnostmi a ohodnoť je známkou 1 až 6.

Vysvětlivka:

1 = výpověď souhlasí úplně a celá, jev se vyskytuje v naší třídě neomezeně.

6 = s výpovědí nemohu vůbec souhlasit, s tímto jevem se v naší třídě téměř nesetkávám.

| Číslo položky | Skutečnosti | Velmi často | Často | Zřídka | Nikdy | Nevím |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Moji spolužáci jsou ochotni mně pomáhat. | | | | | |
| 2. | Když ve vyučování chybuji, vysmívají se mi. | | | | | |
| 3. | O přestávce mám kolem sebe kamarády. | | | | | |
| 4. | V naší třídě se děti bijí. | | | | | |
| 5. | Ve třídě se říkájí zlé a špatné věci. | | | | | |
| 6. | Je obvyklé, že si děti ubližují. | | | | | |
| 7. | O přestávce jsou někteří spolužáci vyloučeni ze hry. | | | | | |
| 8. | Ve třídě se hádáme. | | | | | |
| 9. | Když něčemu nerozumím, tak mně to spolužáci vysvětlí. | | | | | |
| 10. | V naší třídě se spolužáci některým dětem vysmívají. | | | | | |
| 11. | O přestávce si se mnou děti nehrají. | | | | | |

*Obr. 3: Dotazník pro žáky I.*

**Dotazník ke klimatu třídy - "Jak vnímám naši třídu" - pro žáky**

Prosím, vyplň anonymně!

Třída……

V jaké podobě se můžeš podle svého mínění setkat s následuícími skutečnostmi: Odpovídající variantu zakřížkuj.

| Číslo položky | Skutečnosti | Známka |
|---|---|---|
| 1. | Cítím se ve třídě tak dobře, že klidně mohu přiznat chybu. | |
| 2. | Moje návrhy spolužáci přijímají. | |
| 3. | Chlapci a děvčata nemají ze sebe strach, mohou spolu sedět a spolupracovat. | |
| 4. | Rpozhodnutí jsou přijata celou třídou. | |
| 5. | Vzájemně si můžeme říct příjemné i nepříjemné věci. | |
| 6. | O konfliktech veřejně diskutujeme. | |
| 7. | Vzájemně si naslouchámе. | |
| 8. | V této třídě se nikomu nevysmíváme. | |
| 9. | Úkoly přijímá celá třída a ne jen několik málo jednotlivců. | |
| 10. | Všichni si dobře rozumíme. | |
| 11. | Nemám všechny zrovna rád, a přece je akceptuji a vycházím s nimi. | |
| 12. | Každý ve třídě se cítí zodpovědný za naše kamarádství. | |
| 13. | Držíme pospolu. | |
| 14. | V naší třídě se netvoří "kliky". | |
| 15. | Když přijde do třídy nový spolužák, je rychle přijat do našeho kolektivu. | |

*Obr. 4: Dotazník pro žáky II.*

Tyto uvedené dotazníky jsou určeny pro učitele, který tak může pravidelně získávat data od žáků a jejich rodičů. Dle autora by tyto dotazníky měly být učiteli předkládány pravidelně během školního roku, přibližně s odstupem šesti týdnů. Dále uvádí, že díky těmto dotazníkům si učitelé mohou vytvořit obraz o životě v jeho třídě. Dle Grecmanové (2008) je ale výpovědní hodnota těchto dotazníků omezená, a že výzkumníkem školního klimatu je primárně externí vědecký pracovník působící na vysoké škole, či jiném výzkumném pracovišti, a to z důvodu, že má s prováděním výzkumů a jejich následnou diagnostikou jisté zkušenosti. Dále však upozorňuje na jistá pozitiva i negativa. Pozitivní je podle Grecmanové odborný nadhled, odborná připravenost, komplexnost výzkumu a také to, že externí pracovník není zainteresován v osobních vztazích na dané škole. Nevýhodami označuje vytížení výzkumného pracovníka také jinými projekty a z toho plynoucího roztříštění pozornosti, dále také že výzkumný pracovník nemá z časových a jiných důvodů možnost sžít se a dostatečně poznat dané prostředí, a lidi v něm působící. Mírně jiná situace je ovšem v případě kvalitativního výzkumu, kdy je účast výzkumného pracovníka dlouhodobá a s přímým kontaktem s účastníky. Výzkum školního klimatu je ale celkově poměrně náročný proces a dle Grecmanové je jeden odborník, či učitel schopen se zaměřit jen na dílčí část této problematiky.

## 5.2 Faktory ovlivňující třídní klima

Třídní klima ovlivňuje množství faktorů, Kosová (1998/1999) uvádí čtyři faktory, které vytváří pozitivní klima ve školní třídě:

- žáci se ve třídě cítí bezpečně a třídní prostředí je pozitivní a podporující dobré mezilidské vztahy [1]
- pro každého žáka je vyúka efektivní a přináší mu nějaký zisk, nikdo z žáků není diskriminován pro své individuální zvláštnosti [2]
- disciplína je ve třídě nutným prostředkem během vyučování, učitel je schopen zvládat rušivé momenty ve třídě [3]

- práce s žáky je plánovaná a probíhá organizovaně, žáci se dle daných pravidel mají možnost rozvíjet a formavat svoji osobnost [4]

Učitel si samozřejmě musí být vědom i faktorů, které třídní klima mohou ovlivňovat negativně. Následující uvedené faktory spolu vzájěmně souvisí a níže se jimi budeme zabývat podrobněji. Jedná se o soutěživost [1], motivaci [2], sebevědomí [3], hodnocení [4], osobnost pedagoga [5], skupinu samotných žáků [6], rodinné zázemí žáka [7] a masmédia [8]:

- **Soutěživost** [1] - soutěžení může zásadně ovlivňovat neuropsychické projevy žáků a to především v oblasti emocionální, tedy že pro některé žáky může být soutěžení stresující, a dále také v oblasti sociální, kdy může způsobovat spory a hádky mezi žáky nebo soutěžícími týmy. Kladnými stránkami soutěží, které také mají vliv na třídní klima je zábava, podnět k aktivitě a motivace k tomu předvést co nejlepší výkon. Nováčková (2008) tvrdí, že soutěžení podporuje srovnávání se s druhými, dokazování si, že jsme nejlepší a také snahu ostatní předčít. To může děti vést k chování, které není přínosem pro společnost a ani jim osobně v budoucnu jakkoliv nepomůže. Z tohoto důvodu je nutné žáky namísto soutěžení učit spolupráci, které zajišťuje dobré výkony a příležitosti rozvíjet dovednosti jako vyslyšení názorů druhých, dělení se s druhými, či nabídnutí pomoci nebo rady.

- **Motivace** [2] - tedy důvody, proč vynakládáme snahu. Vnitřní motivací jsou věci, které my sami chceme a jsme sami přesvědčeni, že jsou správné. Vnější motivací rozumíme věci, které bychom sami nedělali, protože neuspokojují naše potřeby, ale děláme je z důvodu hrozby trestu či zisku odměny. Dle Nováčkové (2008) dítě na základě vnější motivace plní své povinnosti jen pro známky, pochvaly či odměny a potřeba zažít pocit úspěchu může být až vedlejší. Naopak vnitřní motivace je postupně utlumována, a to v některých případech vede třídní kolektiv i k dalším patologiím.

- **Sebevědomí** [3] - sebevědomí a sebeúcta každého žáka má také významný vliv na klima v celém třídním kolektivu, a to protože sebevědomí je předpokladem pro zvládání zátěžových situací a souvisí také s osobními morálními hodnotami. Sebevědomý jedinec dokáže přiznat vlastní chyby a také oceňovat jak sebe, tak i druhé. Lidé se zdravým sebevědomím nepociťují nutnost povyšovat se nad druhými a dokazavat si, že jsou lepší než druzí a jednoduše dělají to,

co považují za správné bez vidiny určité odměny. Z těchto důvodů je ve třídním kolektivu důležité u dětí rozvíjet jejich zdravé sebevědomí a sebeúctu. Cestou k němu je naslouchání žákům, respekt, vstřícnost a zájem, možnost zažít úspěch, uznání, ocenění, podpora žáků a svěření jím jisté odpovědnosti.

- **Hodnocení** [4] - tento systém je pro žáky důležitou zpětnout vazbou a měl by žáky především informovat a následně motivovat k další práci. Ovšem ve třídním kolektivu jsou žáci na různých úrovních a tedy některý žák může být bez jakékoliv snahy hodnocen jedničkami a naopak jiný, i přes velkou vynaloženou snahu na tak dobré známky nedosáhne. V takových případech mohou známky ovlivňovat sebevědomí žáků, vychovávat z nich třídní outsidery a narušovat tak pozitivní třídní klima. Následná míra sebevědomí také může ovlivňovat kvalitu odvedené práce. Pro zachování pozitivního klimatu by tedy učitel měl dle Houšky (2007) respektovat určitá pravidla a principy:

- hodnocení by mělo být konkrétní, žák by se měl dozvědět co se naučil, co musí zlepšit a jaké jsou jeho schopnosti a dovednosti

- hodnocení by mělo být kladné a motivovat k další práci, v žádném případě by dítě nemělo stresovat

- učitel by nikdy neměl děti vzájemně porovnávat

- hodnocení by mělo porovnávat výchozí a dosažený stav, tedy progres jakého žák za určité období dosáhl

- **Pedagog** [5] - učitel je tím, kdo má odpovědnost, kontrolu a důležitý socializační vliv nad celou třídní skupinou a má tedy největší moc ovlivňovat postoje žáků a jejich chování. Učitel je zásadním tvůrcem třídního klimatu, neměl by nikdy být třídním kontrolorem, ale spíše se snažit své žáky poznat, být jejich průvodcem a umět s nimi jednat. Dle Houšky (2007) by například učitel neměl žákům zakazovat napovídání, ale otevřeně jej přijímat a to z důvodu, že žáky vede ke spolupráci a vzájemnému pomáhání si. Dále by kompetentnost učitele měla být na takové úrovni, aby veškeré problémy dokázal úspěšně řešit přímo ve třídě se žáky a nikdy nepotřebovat jejich řešení delegovat na ředitele či rodiče žáků.

- **Žáci** [6] - třídní kolektiv je často odrazem společnosti, protože společenské problémy jsou tématem zpráv nebo veřejných diskusí. V dnešní společnosti se tedy často vyskytuje absence morálních hodnot, důraz na materiální prospěch či právo silnějšího. Třída, jakožto odraz dnešní společnosti je často místem, kde panuje nepřiměřená soutěživost, bezhlavá snaha prosadit se, nepřiměřené posměšky a naschvály. Stejně tak vztah k učiteli a škole celkově může být negativní. Toto vše celkově ovlivňuje žádnoucí příznivé třídní klima a kvalitní výchovně vzdělávací proces je tak značně narušen. Dle Vykopalové (1992) sociální klima ve školní třídě také značně ovlivňuje i osobní školní neúspěch žáků, který může způsobovat špatné výchovné prostředí dítěte, jeho osobnost, somatické poruchy, špatná adaptibilita, zásahy do emocionální oblasti žáka, jeho vyčerpanost, absence motivace nebo špatná motivace. Dále také narušené vztahy ke škole, spolužákům či učiteli, nebo jiné frustrující události v životě žáka, které v něm probouzí nejistotu či úzkost.

- **Rodina** [7] - právě v dětském věku je význam rodiny pro dítě největší a je pro něj nejvýznamnější sociální skupinou do které patří. Právě rodina by měla být pro dítě zdrojem informací na základě kterých si vytváří určité vlastní sebepojetí, stimuluje jej, rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti a dává mu určitý systém hodnot. Tyto informace dítě přijímá nekriticky, protože rodina je pro něj největší autoritou a následně tyto informace přenáší i do školního prostředí. Dle Vágnerové (2008) je právě rodina zdrojem informací, které si dítě zobecňuje a stejné chování následně očekává i od všech ostatních lidí.

- **Masmédia** [8] - je nesporné, že v dnešní době mají masmédia zásadní vliv na chování a prožívání člověka, na celkové formování společenských norem a postojů, a také transformaci žebříčků hodnot člověka. Atributy dnešní společnosti kladou důraz na majetek, módní oblečení či štíhlou a sportovní postavu, a tento vliv masmédií se nevyhýbá ani dětem na primární škole. V dnešní době jsou děti ve školním věku ovlivňovány jak televizí, filmem a tiskem, tak v posledních letech především sociálními sítěmi jako je YouTube, Facebook, Instagram a dalšími fenomény dneška. Nebezpečí tkví v tom, že dítě v mladším školním věku veškeré přijaté informace vnímá jako fakt a nerozlišuje realitu od fikce. Veškeré takto přijaté informace vyhodnocuje jako správné a bezpochyb pravdivé. Tímto způsobem je formována osobnost dítěte a určitá regulace je poměrně náročná, protože je zde jistý sociální tlak, aby dítě získalo určitou pozici ve třídě, a musí tedy být na úrovni a znát aktuální trendy, hry, aplikace, seriály atd. Vágnerová (1997)

tento efekt definuje jako “mainstreaming”, tedy určitý vliv medií vedoucí ke stejnému vidění světa celou sociální skupinou.

## 5.3 Riziková třída

V každé školní třídě se vyskytují různé patologie, dle Brauna (2007) jsou to tyto následující:

- **Narušení vztahů** - neboli narušení rovnováhy ve třídě. Je velice časté, snadno zjistitelné a za pomoci intervencí napravitelné.

- **Ztráta koheze** - o ztrátě koheze referují žáci. K nastartování změn je potřeba dostatek času a s tím související prožívání negativních emocí.

- **Posun hodnot** - například dle majetku nebo vnímání hodnot v prostředí města vs. vesnice. Určitá náprava je zde náročná, protože u dětí je často zvnitřněná, nesou si ji v sobě z rodinného prostředí a nesnadno se tak dítě v tomto ohledu ovlivňuje. K nápravě je využívána práce s hodnotovým systémem.

- **Rebelství** - o rebelství žáků často referují přímo učitelé, kteří se setkávají s jejich odporem a negací. Třída je však celkově nastavená “my proti škole” a často je za tímto postojem skupina žáků v pozici gama.

Šolc (2011) uvádí, že riziková třída se projevuje určitými signály, kterých si učitel musí všímat. Těmito signály, které učitel může ve třídě pozorovat je například, že se děti netěší do školy, třída je rozdělena na vymezující se skupiny žáků mezi jimiž vzniká rivalita, či se ve třídě vyskytují osamocené děti. Dále také žáci nespolupracují s učitelem, nebo s ním vedou boj o moc ve třídě a nedodržují nastavená třídní pravidla a vznikají specifické třídní normy. Žáci často mívají nevhodné narážky, zesměšnují názory ostatních nebo je umlčují. Někteří žáci na sebe rádi strhávají pozornost, oslovují ostatní děti příjmením nebo ničí osobní věci ostatních. Učebna je často zanedbávána a absence dětí jsou časté a opakované. Herman (2008) se však na tyto rizikové projevy snaží nahlížet mírněji a vyhodnocuje je v pozitivním smyslu. Konkrétně uvádí, že na projevy žáků by se učitel měl dívát z té lepší stránky, a tuto schopnost

nazývá “přeznačkování”. Dále uvádí, že se nejedná o nalhávání si, ale o efektivní způsob, jak dítě přivést na cestu touhy po poznání a učení se novým věcem. Jako příklad přeznačkování Herman uvádí následující tabulku:

| NEGATIVNÍ PROJEV | PŘEZNAČKOVÁNÍ (lze vidět jako) |
|---|---|
| dítě lže | *má bohatou fantazii a je citlivé, proto občas přizpůsobuje realitu svým představám* |
| dítě je zákeřné | *dokáže vystihnout okamžik, kdy to nikdo nečeká* |
| dítě je pasivní | *umí být dobrým pozorovatelem* |

*Tab. 3: Projevy žáka*

## 5.4 Veřejný a skrytý svět školní třídy

Každá školní třída je specifickou skupinou a v něm probíhající socializace je plně ve zodpovědnosti pedagoga, v jakém třídním prostředí tato socializace probíhá. Třídu lze zkoumat pomocí tzv. Johariho okénka, které popisují psychologové Harry Ingham a Joseph Luft (in Šolc, 2011), a které reflektuje skryté, viditelné a nevědomé informace. Toto okénko ukazuje čtyři zóny, které každý z nás udržuje ve vztahu k druhým. Tyto zóny jsou kombinací informací, které jednotlivec sám o sobě ví, které ví druzí a které nevědí. Poměr těchto informací je indikátorem pozice žáka ve skupině:

| | | JÁ | |
|---|---|---|---|
| | | vím o sobě | nevím o sobě |
| DRUZÍ | vědí o mně | *veřejná oblast* | *slepá oblast* |
| | nevědí o mně | *soukromá oblast* | *neznámá oblast* |

*Tab. 4: Veřejné a skryté oblasti osobnosti*

- **Veřejná oblast** - neboli veřejná zóna je oblastí, kterou vidí a vnímá jak konkrétní žák, tak i jeho okolí - tedy pedagog a ostatní žáci ve třídě. V tomto případě probíhá otevřená komunikace a vzájemné porozumění a podporování. Jedinci dokáží sdílet, pojmenovat a řešit problémy.

- **Soukromá oblast** - do této soukromé zóny většinou ostatní nemohou nahlédnout. Tato oblast zahrnuje naše emoce, minulé zkušenosti, zájmy a motivy, a také naše skrývané zlozvyky. Aby v kolektivu vládlo porozumění, měli bychom se snažit docílit zmenšování soukromé zóny a naopak zvětšování zóny veřejné. Toto však neplatí v případě pedagoga, jehož postavení je jedinečné a vymezuje se ze soukromé oblasti žáků. Vzhledem k soukromé zóně žáků by si učitel měl udržet profesionální vztah k žákům a chovat se profesionálně a v souladu se svou autoritou. Současně by však měl jako podporu třídní intimity sdílet se třídou jistá tajemství, která tak jsou součástí veřejné oblasti kolektivu. Míra a práce s vlastní intimní zónou každého žáka odhaluje hodně o jeho charakteru. Některé děti vyžadují určitou dopomoc k nalezení své vlastní ideální míry soukromé oblasti.

- **Slepá oblast** - je jistý soukromý život, který je tvořen informacemi, které ostatní vědí, ale my sami o sobě je nevíme nebo si je neuvědomujeme. V prostředí školní třídy se to týká jak učitele (co třída ví a učitel ne), tak i žáka (co třída ví a žák ne). Případ "co třída ví a učitel ne" je tkz. "druhým životem třídy" a jedná se o určité skryté jednání žáků. Charakter tohoto jednání často může mít negativní charakter a učitel by se měl v rámci každodeního života ve třídě snažit o jeho odkrývání. Toto odkrývání je pro učitele silným nástrojem jak třídu vést, protože například v situaci, kdy by mu tento skrýtý svět byl odhalen a on situaci neřešil, tak mu zákonitě klesá míra důvěry v jeho osobu. Tímto odhalením skrytého světa může být myšlena například šikana, kterou by se učitel nezabýval.

- **Neznámá oblast** - tato nevědomá oblast je tvořena tím, co ani my sami a ani ostatní nevíme, ale ovlivňuje to naše prožívání, jednání a vzájemné interakce. Například to mohou být určité vytěsněné traumatické zážitky.

# 6 METODA SOCIOMETRIE

Řezáč (1998) uvádí, že *"děti prožívají své (nedobré) postavení ve třídě velmi intenzivně. Je třeba si uvědomit, že tento problém má ještě svoji subjektivní dimenzi. Dítě vnímá své postavení pochopitelně "po svém", tedy subjektivně. Subjektivní představa o pozici se často podstatně liší od objektivního rozložení pozic zjištěného kupříkladu sociometrickým šetřením."*

## 6.1 Kvalitativní výzkum

Někteří metodologové nepřikládají kvalitativnímu výzkumu takovou hodnotu, jako kvantitativním výzkumům, ale i přes to se postupem času dostal na rovnocené místo vzhelem k ostatním formám výzkumu. Hendl (2016) charakterizuje kvalitativní výzkum v následujících bodech:

- Kvalitativní výzkum je prováděn prostřednictvím delšího, intenzivnějšího kontaktu se situacemi, jedinci nebo skupinami. Tyto situace jsou většíhou zcela běžného, banálního charakteru a reflektují každodenní život sledovaných objektů.

- Výzkumný pracovník se snaží vhlédnout na předmět dané studie, na jeho kontextovou logiku a také na explicitní a implicitní pravidla, která jsou stanovena v dané oblasti.

- Užívané metody získávání dat pro kvalitativní výzkum jsou poměrně málo standardizované. Hlavní nástroj je zde samotný výzkumný pracovník a data získaná pro kvalitativní výzkum jsou například poznámky z terénu, pozorování a rozhovorů, dále fotodokumentace, audio nebo video nahrávky, úřední dokumenty a kompletně vše, co pomáhá přiblížit život a fungování sledovaných osob.

- Výzkumník se snaží izolovat některá témata nebo projevy, ale většinou jsou nejprve ponechávány v kontextu s dalšími získanými daty.

- Primárním úkolem je objasnění, proč lidé v určitém prostředí nebo situaci jednají určitým způsobem, jakým způsobem a proč si vykládají určité situace a jak organizují svoje běžné každodenní interakce a aktivity.

- Získaná data jsou induktivně analyzována a interpretována. Pracovník kvalitativního výzkumu sesbíraná data neskládá do očekávaného konečného tvaru, ale konstruuje jistý obraz, který postupně během sběru dat a poznávání získává podrobnější a podrobnější rysy. Následně je schopen vytvořit podrobný popis svého pozorování a zaznamenávání.

Kvalitativnímu výzkumu bývá vytýkáno, že jeho výsledky a závěry jsou subjektivní a jen těžko jej lze dále replikovat. Z důvodu, že pracuje jen s malým počtem sledovaných osob, a to obvykle jen na jednom místě, nelze jeho výsledky zobecňovat. Výhodami kvalitativního výzkumu je hloubkové a podrobné zkoumání případu a jeho vývoj. Jsou v něm zohledňovány aktuální podmínky daného případu, lokální situace a i méně podstatné informace. V případě kvalitativního výzkumu je užíváno velkého počtu postupů k zajištění hodnověrnosti konečných výsledků.

## 6.2 Sociometrie

Sociometrie je jednou z metod pedagogické diagnostiky a pomocí sociometrie získáváme potřebná data a údaje potřebné pro pedagogickou praxi a pedagogický výzkum. Zakladatelem sociometrického výzkumu byl americký psychiatr rumunského původu Jacob L. Moreno (1889-1974), který vedle objevu sociometrie a jejích technik vyvinul i další techniky, a to psychodrama a sociodrama, které jsou užívány v rámci skupinové terapie.

Sociometrie slouží ke zmapování vztahů ve skupině, míry vlivu jednotlivých členů v ní a odhalení pozitivnách i negativních vztahů mezi jednotlivci. Dle Kohoutka (2009) *"Sociometrická metoda je způsob zkoumání neformální struktury a dynamiky skupiny, mezilidských vztahů a postojů, vzájemných sympatií a antipatií členů skupiny, sociopreferenčních vztahů, a to přímými i nepřímými sociometrickými a psychometrickými technikami"*. Za pomoci sociometrie tedy zkoumáme vnitřní strukturu a dynamiku sociální skupiny, sociální postoje a vztahy členů ve skupině, jejich sympatie a antipatie vůči sobě navzájem, dále vůdčí a podřízené

role, a také pomáhá rekognizovat jedince, kteří jsou ostatními zavrhování a izolování od zbytku skupiny. Sociometrie se tedy primárně zabývá neformálními vztahy ve skupině. Tyto vztahy popisuje a analyzuje za pomoci sociogramů, algebraických vzorců, statistických vzorců, nebo indexů a sociometrických matic.

Při interpretaci sociometrických dat můžeme postupovat dvěma způsoby. Prvním je kladení důrazu na pozici individuálního člena skupiny, tedy jednotlivce v sociometrické struktuře. Ve druhém případě je předmětem sociometrická struktura skupiny jako celek. Z dnešního pohledu sociologie a sociální psychologie je ve stejné míře využíváno obou těchto přístupů zkoumání, a stejně tomu je i v případě pedagogické diagnostiky, která využívá kombinaci těchto přístupů (Musil, 2003).

### 6.2.1 Sociometrický test

Jacob L. Moreno definoval několik sociometrickch technik, a to testy seznámení, vzájemného působení, spontánnosti, test rolí, terapeutický film, živé noviny, psychodrama, sociodrama nebo studium jednání v přirozených situacích. Nejvíce využívanou sociometrickou metodou však zůstává sociometrický test, který je určen k diagnostice skupinových vztahů. Chráska (2007) uvádí, že za pomoci sociometrického testu lze určit jak pozitivní výběr, tedy výběr na základě sympatií a preferencí (např. Se kterým ze spolužáků bys rád seděl v lavici?), tak i negativní výběr daný odmítáním či izolací (např. Se kterým ze spolužáků bys nerad seděl v lavici?). Sociometrický test dává každému jedinci ve skupině možnost volby, určit si partnery pro určité situace a aktivity. Metoda sociometrického testu zkoumá vzájemné sympatie a antipatie ve skupině a také její strukturu. Tedy vznik či existenci podskupin, míru vlivu jednotlivce a jiné skupinové charakteristiky. Sociometrický test je sestaven z jedné nebo několika otázek, které zadávají každému jedinci ve skupině zvolit ze skupiny jednoho nebo více jedinců, kteří jsou vhodní, či naopak nevhodní pro určité činnosti. Test je ve většině případů zadávám písemně, jeho zaměření závisí na cíli testu a vždy je zadáván všem členům skupiny.

V současnosti konstrukce sociometrického testu stále vychází z níže uvedených pravidel definovaných Jacobem L. Morenem (In Chráska, 2007):

- musí být vymezeny hranice, v nichž se test provádí
- nesmí být vymezen počet výběrů, které může dotazovaný jedinec určit
- jedinci maí být vyzváni, aby učinili výběr a odmítnutí dle specifického kritéria
- výsledky testu mají být podkladem k restrukturalizaci dané skupiny
- jednotlivé výběry musí být učiněny takovým způsobem, aby o nich ostatní členové skupiny netušili
- otázky musí být formulovány formou, která je pro dotazované srozumitelná

Dle konkrétní skupiny a situace můžeme volit nějaký z běžně dostupných testů, nebo vytvoříme vlastní sociometrický test. Každý z těchto způsobů má jisté výhody i nevýhody. U již hotových testů, které získáme prostřednictvím placených programů je výhodou jejich rychlé vyhodnocení. Nevýhodou však může být například zpoplatnění těchto testů, malá nebo i žádná možnost úpravy testu dle potřeb výzkumníka a konkrétní skupiny. Při konstrukci vlastního sociometrického testu je kladen důraz na správnou formulaci uvedených otázek, zohledňujeme v jejich sestavování věk jedinců a celkové zaměření testu. Pro příklad si uveďme otázku "*Kdybychom na školním výletě spali ve stanech, koho ze svých spolužáků bys vzal do svého stanu?*" (Řezáč, 1998). Právě formulace otázky je zásadní a umožňuje výzkumníkovi odhalit obsah motivace výběrů. Otázky je možné vždy později modifikovat tak, aby vždy vyhovovaly aktuálním požadavkům. Ty závisí na cíli výzkumu a konkrétni situaci ve skupině (Řezáč, 1998). Následně je také možné jedince vyzvat k doplnění otázky, a požádat je o stručné doplnění a zdůvodnění svých výběrů. U některých otázek je vhodné volit namísto textu obrázky znázorňující konkrétní situaci.

#### *6.2.1.1 Sociometrické metody ve třídě primární školy*

Řezáč (1998) uvádí, že díky metodám sociometrie se může učitel dobře orientovat v neformální struktuře pozic ve své třídě, lépe tuto strukturu pochopit a na základě těchto informací volit vhodné způsoby práce se skupinou a také srovnávat charakteristiky skupiny v průběhu času (školního roku nebo několika let).

Před začátkem samotného diagnostického šetření je nutné posoudit konkrétní sociometrický test, zda jeho celková stavba a formulace jednotlivých otázek odpovídá vývojovému období žáků, kterým bude předkládán. Dalším aspektem, který bychom měli před zadáním testu v případě primární školy zohledňovat, je specifičnost procesu utváření prvních sociálních vztahů ve skupině. Dle Hrabala (2002) právě na počátku školní docházky začíná skupina působit na jedince a jsou tak ovlivňovány skupinové hodnoty, skupinové normy, postoje a pravidla. Ty jsou určovány učitelem a žáci vnímají a hodnotí, jak stanovené normy a pravidla ostatní žáci naplňují. Braun (2014) dále konstatuje, že na primární škole jsou názory a postoje učitele žáky vnímány jako norma, a první diferenciace ve třídě je shodná s vnímáním třídy učitelem. Z toho vyplívá, že učitel má možnost ovlivňovat počáteční třídní hierarchii, a to je důkazem váhy pedagogického působení. Tento aspekt je nutné neopomínat během diagnostických a výzkumných činností ve třídě.

### 6.2.2 Způsoby zpracování dat

K vyhodnocování získaných sociometrických dat využíváme tří forem - sociogram, sociometrickou matici a sociometrické indexy. Všechny tyto formy si níže podrobněji rozebereme.

#### *6.2.2.1 Sociometrická matice*

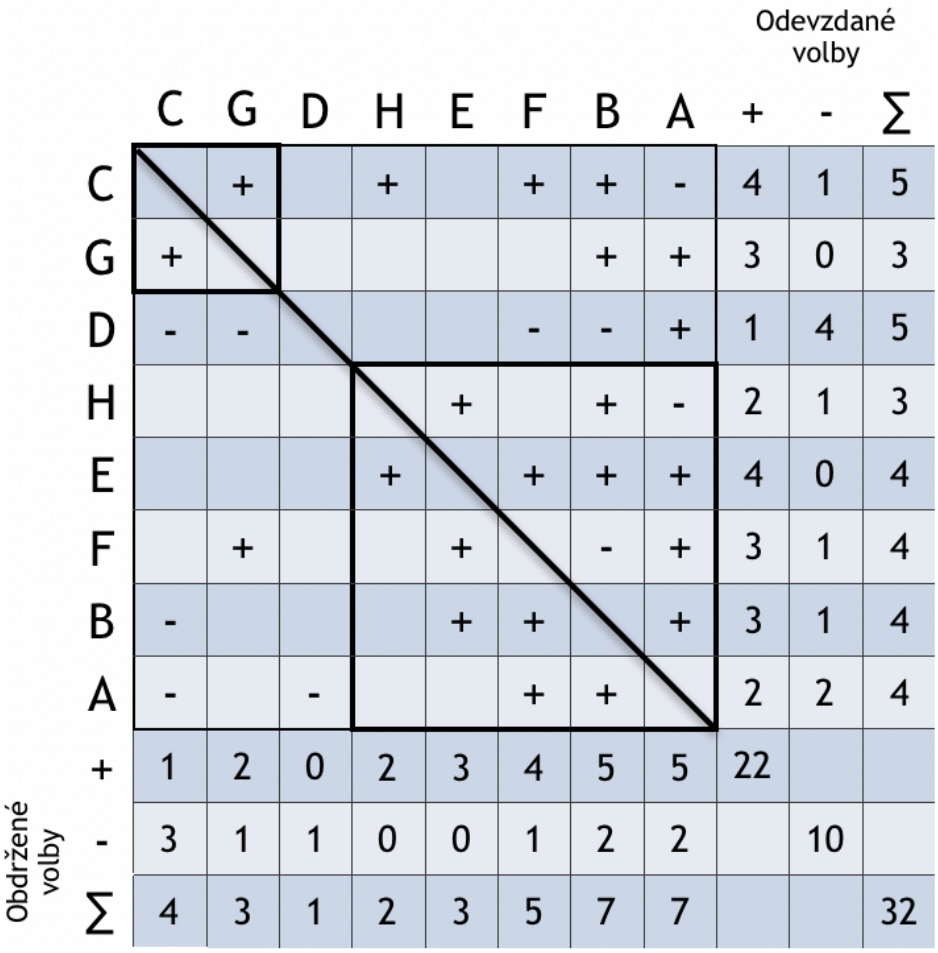
Sociometrická matice je základní operací, kterou provádíme se sociometrickými daty. Získaná data uspořádáváme do sociometrické matice, kterou dále dělíme na matici uspořádanou a matici neuspořádanou:

- **Neuspořádaná sociometrická matice** - při konstrukci neuspořádané matice nejprve všem členům sledované skupiny přiřadíme písmeno nebo číslici a uspořádáme je svisle a zároveň vodorovně ve shodném pořadí. Následně si do řádku zaznačujeme pomocí číslice nebo znaménka pozitivní a negativní volby. Tedy volby, které sledovaní jedinci uvedli v rámci zadaného sociometrického testu. Znaménko vždy evidujeme v řádku osoby, která volbu provedla a ve sloupci osoby, která tuto volbu obdržela. Řádky nám tedy ukazují, jak která osoba volila a kolikrát, a sloupce nám ukazují kdo a kolikrát byl volen. Posledním krokem je provedení sumace všech pozitivních a negativních voleb.

| | | | | | | | | | Odevzdané volby | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | F | G | H | + | - | ∑ |
| A | | ⊕ | - | - | | ⊕ | | | 2 | 2 | 4 |
| B | ⊕ | | - | | ⊕ | + | | | 3 | 1 | 4 |
| C | - | + | | | | + | ⊕ | + | 4 | 1 | 5 |
| D | + | - | - | | | - | - | | 1 | 4 | 5 |
| E | + | ⊕ | | | | ⊕ | | ⊕ | 4 | 0 | 4 |
| F | ⊕ | - | | | ⊕ | | + | | 3 | 1 | 4 |
| G | + | + | ⊕ | | | | | | 3 | 0 | 3 |
| H | - | + | | | ⊕ | | | | 2 | 1 | 3 |
| + | 5 | 5 | 1 | 0 | 3 | 4 | 2 | 2 | 22 | | |
| - | 2 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | | 10 | |
| ∑ | 7 | 7 | 4 | 1 | 3 | 5 | 3 | 2 | | | 32 |

Obdržené volby

*Obr. 5: Neuspořádaná matice (Chráska 2007)*




*Obr. 6: Uspořádaná matice (Chráska 2007)*

- **Uspořádaná sociometrická matice** - Dle Chrásky (2007) závisí konstrukce uspořádané matice na potřebách výzkumného pracovníka. Nejčastější postup uspořádané matice je takový, že se v neuspořádné matici zaměřujeme na vzájemné volby jednotlivých osob a poté graficky zvýrazníme podskupiny jedinců, kteří se volili navzájem. Uspořádaná sociometrická matice je dále podkladem pro konstrukci sociogramu.

### *6.2.2.2 Sociogram*

Sociogram je něco jako schéma nebo mapa znázorňující výsledky sociometrického zkoumání neformálních vztahů ve skupině. Sociogram zahrnuje nejen vztahy, ale i třídní klima a je z něj možné vyčíst třídní hierarchii. Chráska (2007) uvádí, že sociogram se standardně používá pro skupiny o 10-15 členech, protože v případě větší skupiny by sociogram nebyl dostatečně přehledný. Dle Kohoutka (2009) je možné pomocí sociometrie sledovat jednostranně pozitivní, oboustranně pozitivní, jednostranně negativní nebo oboustranně negativní výběry vztahů. Těmito druhy mohou být různé kombinace sympatie, antipatie nebo lhostejnosti. Tyto výběry značíme pomocí šipek následovně:

- **vzájemná lhostejnost** - není proveden žádný výběr

*Obr. 7: Vzájemná lhostejnost*

- **jednostranně pozitivní výběr** - značí se nepřerušovanou šipkou orientovanou směrem k pozitivně vybrané osobě

*Obr. 8: Vztah sympatie - lhostejnost*

*Obr. 9: Vztah lhostejnost - sympatie*

- **oboustranně pozitivní výběr** - značí se nepřerušovanou šipkou orientovanou směrem k oběma osobám

*Obr. 10: Vztah vzájemná sympatie*

- **jednostranně negativní výběr** - značí se přerušovanou šipkou orientovanou směrem k negativně vybrané osobě

*Obr. 11: Vztah antipatie - lhostejnost*

*Obr. 12: Vztah lhostejnost - antipatie*

- **oboustranně negativní výběr** - značí se nepřerušovanou šipkou orientovanou směrem k oběma osobám

*Obr. 13: Vzájemná antipatie*

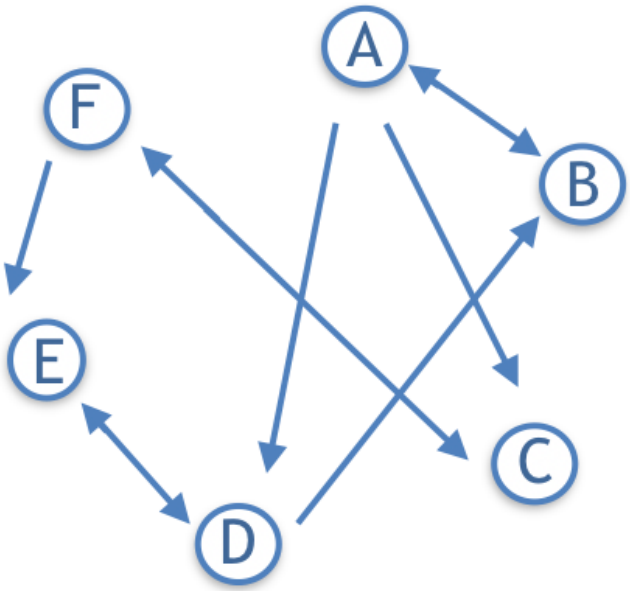
- **výběr sympatie a antipatie**

*Obr. 14: Vztah sympatie - antipatie*

*Obr. 15: Vztah antipatie - sympatie*

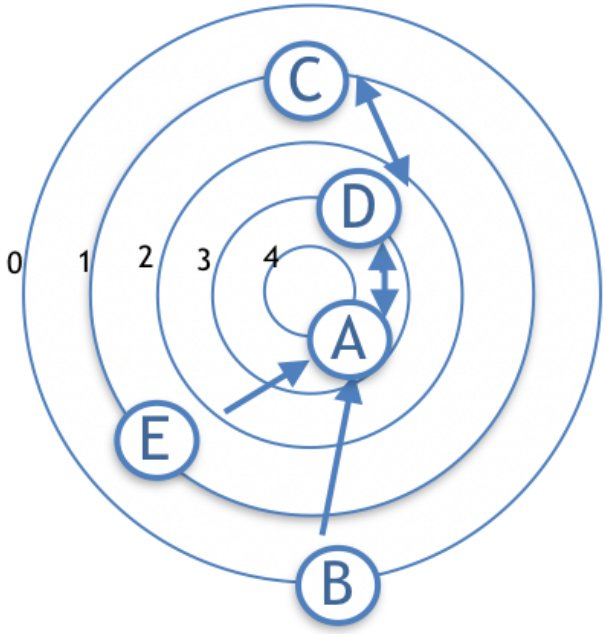
Sociogramy také dělíme dle uspořádání na uspořádané a neuspořádané, dále si uvedeme čtyři z nejpoužívanějších typů sociogramů (kruhový, terčový hierarchický, individuální):

- **Kruhový sociogram** [1] - je nejjednodušším sociogramem. Při konstrukci kruhového sociogramu znázorníme jednotlivé členy skupiny po obvodu kružnice a volby členů skupiny znázorníme pomocí šipek vně kruhu.



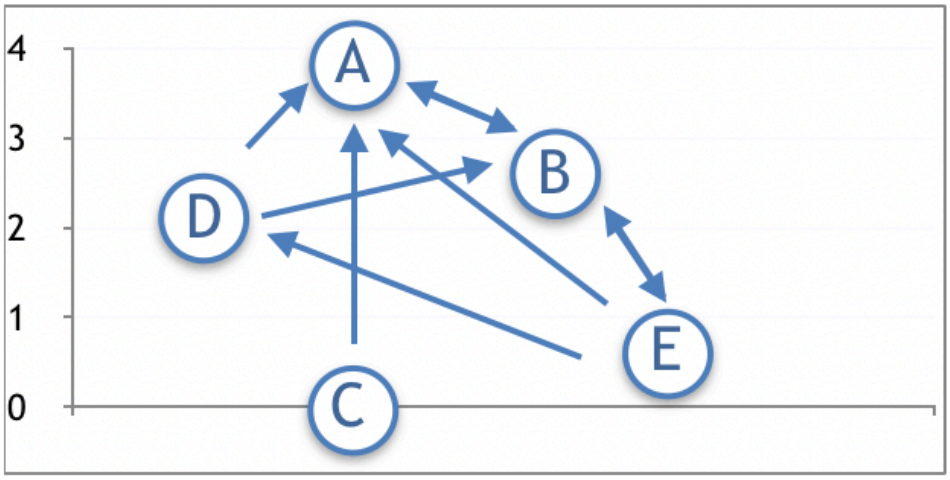

*Obr. 16: Kruhový sociogram*

- **Terčový sociogram** [2] - znázorňuje míru autority každého jedince pomocí umístění do odpovídající vzdálenosti od středu sociogramu, tzn. čím více pozitivních voleb jedinec získal, tím blíže bude jeho umístění středu kručnic, což vyjadřuje jeho míru neformální autority ve skupině.



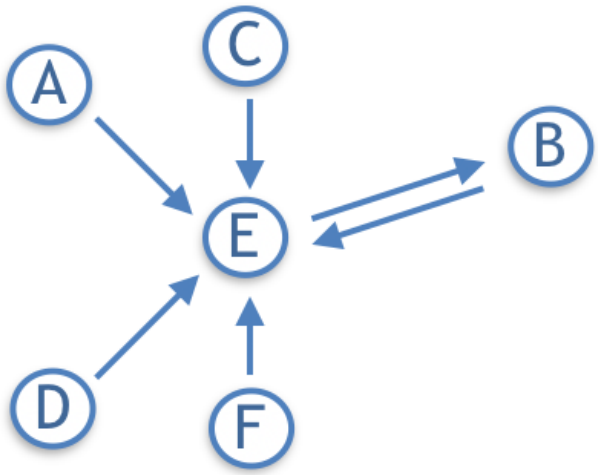

*Obr. 17: Terčový sociogram*

- **Hierarchický (osový) sociogram** [3] - je sestrojen na soustavě dvou pravoúhlých os, kde svislá osa nese počet obdržených voleb a vodorovná osa nese jednotlivé členy zkoumané skupiny. Hierarchický sociogram je možné využít pro pozitivní i negativní volby, ale musí byt pro oba typy vypracovaný odděleně. Výsledkem je přehled o vnitřní hierarchii ve skupině.




*Obr. 18: Hierarchický sociogram*

- **Individuální sociogram** [4] - znázorňuje vztah jednoho jedince k ostatním jedincům, které volil nebo naopak k těm, kteří volili jeho. Neznázorňuje tedy strukturu vztahů celé skupiny. Konstrukci provádíme tak, že do středu znázorníme zájmového jedince a okolo něj jím volené nebo jej volící jedince. Následně volby vyznačíme pomocí šipek jako v případě kruhového sociogramu.




*Obr. 19: Individuální sociogram*

Dalšími typy sociogramů jsou následující:

- **Dvojrozměrný (kovariační) sociogram** [5] - bývá používám ke znázornění pozice jedince v rámci skupiny. Na jeho pozici lze nahlížet z hlediska jeho oblíbenosti ve skupině nebo z hlediska jeho vlivu ve skupině (Chráska, 2007).

- **Strukturální sociogram** [6] - bere v úvahu menší skupiny vzájemně se volících jedinců. Při jeho konstrukci postupujeme tak, že nejprve do středu sociogramu znázorníme jedince s nejvyšším počtem voleb a okolo nich vyznačíme ty jedince, které spojuje vzájemná volby. Skupinky vzájemně se volených jedinců značíme plnou čarou nebo pomocí šrafování.

#### *6.2.3.3 Sociometrické indexy*

Sociometrické indexy jsou dalším způsobem vyhodnocování sociometrických dat. Vyjadřují individuální a také skupinové ukazatele, které jsou vyjádřeny kvalitou a to za pomoci výpočtu. Umožňují porovnávat jak jedince ve skupině nebo také více skupin. Sociometrické indexy využívné v pedagogické diagnostice rozdělujeme následovně:

##### *6.2.3.3.1 Individuální sociometrické indexy skupiny*

Charakterizují neformální postavení jedince v rámci skupiny, které souvisí se sociálním statusem jedince. Status zájmového jedince je vždy určen počtem voleb, které obdržel, oproti počtu voleb $N-1$, které maximálně mohl získat, kde $N$ je počtem členů skupiny. Pomocí individuálních indexů můžeme zjišťovat aktivitu jedince v následujících oblastech (Chráska, 2007):

- **Pozitivní sociometrický status volby $S_v$**

*vzorec:* $$S_v = p / N - 1$$

Kde ***p*** je počtem všech pozitivních obdržených voleb.

- **Negativní sociometrický status volby (status odmítnutí) $S_o$**

*vzorec:* $$S_o = n / N - 1$$

Kde ***n*** je počtem odmítnutí, které sledovaný jedinec obdržel.

- **Výsledný status $V$**

*vzorec:* $$V = S_v - S_o$$

- **Index expanzivity *E***

Tento index je možné použít pouze, pokud sociometrický test unožňoval neomezený počet voleb.

*vzorec:* $$E = v / N - 1$$

Kde ***v*** je počtem všech kladných i záporných voleb, které jedinec učinil.

#### *6.2.3.3.2 Skupinové sociometrické indexy skupiny*

Charakterizují sociální skupinu jako celek. Chráska (2007) uvádí tyto indexy:

- **Index pozitivní skupinové expanzivity $E_p$**

Je poměrem pozitivních obdržených voleb a poměr součtu výběrů k maximu možných.

*vzorec:* $$E_p = p_s / N$$

Kde $p_s$ je počtem kladných voleb provedených skupinou celkově a ***N*** počet členů skupiny.

- **Index negativní skupinové expanzivity $E_n$**

Je poměrem negativních obdržených voleb k maximálnímu počtu možných voleb.

*vzorec:* $$E_n = n_s / N$$

Kde ***n*** vyjadřuje počet provedených negativních voleb ve skupině a ***N*** je počtem členů skupiny.

- **Index skupinové koheze (soudržnosti) *K***

Je poměrem provedených voleb ve skupině k maximálnímu počtu vzájemných výběrů.

*vzorec:* $$K = d / (a \cdot N / 2)$$

Kde ***d*** je počtem vzájemných výběrů, ***N*** počtem jedinců ve skupině a ***a*** počtem povolených voleb.

- **Index skupinové koherence $K_o$**

Určuje míru vzájemmné vázanosti členů.

*vzorec:* $$K_o = d / p_s$$

Kde ***d*** je počtem všech vzájemných voleb a $p_s$ je počtem všech kladných voleb.

- **Index skupinové integrace $I_g$**

Díky němu je možné vyhodnotit zapojení členů ve skupině.

*vzorec:* $$I_g = 1 / N_i + N_o$$

Kde $N_i$ je počtem izolovaných jedinců a $N_o$ počtem jedinců opomenutých.

- **Index skupinové sociopreferenční izolace $I_z$**

Používá se k charakteristice počtu izolovaných, opomenutých jedinců.

*vzorec:* $$I_z = N_i + N_o / N$$

Kde $N_i$ je počtem izolovaných jedinců, $N_o$ počtem opomonutých jedinců a ***N*** je celkový počet jedinců ve skupině.

#### *6.2.3.3.3 Sociometrické indexy charakterizující strukturu podskupin*

Charakteristika podskupin a situace uvnitř podskupin. Chráska (2007) jako nejpodstatnější uvádí index vnitroskupinové preference:

- **Index vnitroskupinové preference $I_p$**

Hodnota indexu nám ukazuje, do jaké míry členové skupiny upřednostňují sebe před ostatními.

*vzorec:* $$I_p = x_1 \,.\, (N - N_1) \,/\, x_2 \,.\, (N_1 - 1)$$

Kde $x_1$ je počtem kladných výběrů, které odevzadali členové podskupiny členům této podskupiny, $N$ je počet členů ve skupině celkově, $N_1$ je počet členů v podskupině, $x_2$ je počtem kladných výběrů odevzdaných členy podskupiny mimo tuto podkupinu.

V případě, že hodnota $I_p$ bude větší než 1, členové sledované podskupiny upřednostňují sebe před ostatními členy podskupiny.

V případě, že je zjištěná hodnota menší než 1, jsou preferováni ostatní členové sledované podskupiny.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

# 7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Před samotným výzkumným šetřením byl na základě předpokladů skupinového chování a skupinových interakcí stanoven hlavní výzkumný cíl, z něhož vychází výzkumné otázky a dílčí cíle tohoto šetření. Pro zkoumání skupinové struktury a dynamiky byl zvolen postup metodologické triangulace, kdy byly použity tři výzkumné metody. Metoda pozorování, metoda anylýzy pedagogických dat doplněná o rozhovor a stěžejní metodou sběru dat tohoto výzkumu byla, jak už vypovídá předchozí kapitola, metoda sociometrie.

## 7.1 Cíl výzkumného šetření

Následující výzkumné šetření je podepřeno poznatky z vývojové a sociální psychologie, pedagogicko-psychologické diagnostiky, teorie sociometrie a sociologie výchovy. Zájmem jsou sociální vztahy vně malé sociální skupiny - školní třídy, a dále specifik sociálního vývoje jedince i celé skupiny, které jsou závislé na následujících předpokladech:

- Pozice a role žáků v sociální skupině, která je ovlivňována jejich mocí, charakterem, sociálním kreditem, sociální přitažlivostí i studijními výsledky.
- Sociální preference, tedy do jaké míry je sociální působení jedince na skupinu účinné a či je skupinou preferován nebo odmítán (Řezáč, 1998).
- Proměnlivost struktury vztahů ve skupině, která souvisí s proměnlivostí sociálních vztahů v mladším školním věku (Vágnerová, 2012).
- Existence podskupin v rámci skupiny.
- Existenci a strukturu podskupin i jednotlivých žáků můžeme stanovit za pomoci metody sociometrie (Chráska, 2007).
- Nadání žáka nekomplikuje jeho postavení ve třídě. (Pavlíková, 2011).

Výše uvedené předpoklady stanovují primární cíl tohoto výzkumného šetření:

Cílem výzmuného šetření je analyzovat a popsat dynamiku a strukturu sociálních vztahů uvnitř dvou vybraných sociálních skupin za pomoci metody sociometrie, a následně je porovnat.

## 7.2 Výzkumné otázky a dílčí cíle výzkumného šetření

Z uvedeného stanoveného cíle výzkumného šetření byly formulovány tyto výzkumné otázky:

- **Jak prostředí specializované třídy ovlivňuje postavení žáka ve skupině?**
- **Jak prostředí běžné školní třídy ovlivňuje postavení integrovaného žáka ve skupině?**
- **Má nadaný žák lepší skupinovou pozici ve specializovaném prostředí, než v prostředí běžné školní třídy?**
- **Jak se liší sociální pozice žáků s SPU ve skupinách X a Y?**

Z uvedených výzkumných otázek jsou následně definovány tyto dílčí cíle výzkumného šetření:

- **Určit sociální preference členů zkoumaných skupin.**
- **Určit a popsat sociometrickou strukturu a charakteristiky skupin X a Y.**
- **Zjistit existenci a složení neformálních podskupin v rámci skupin X a Y.**
- **Zjistit genderové složení nadaných žáků ve skupinách X a Y.**

## 7.3 Použité metody

Stěžejní výzkumnou metodou tohoto šetření byla metoda sociometrie. Mimo sociometrie byla pro doplnění použita metoda rozhovoru a pozorování, tedy postup metodologické triangulace. Triangulace je konceptem, který souvisí s procesem získávání výzkumných dat a je kombinací výzkumných metod, výzkumníků, zkoumaných osob atd. Cílem triangulace je dokázat, že předmět zkoumání je přesně popsán a identifikován, a že je důveryhodný. Triangulace je prostředkem k validalizaci metod v kvalitativním výzkumu. V tomto výzkumu byla konkrétně využita triangulace zdrojů dat, tedy zadání sociometrického dotazníku, pozorování a strukturovaný rozhovor s učiteli obou sledovaných tříd.

### 7.3.1 Rozhovory s učiteli a analýza pedagogické dokumentace

Cílem první fáze triangulace bylo zjištění potřebných faktických dat o sledovaných třídách, jako je počet žáků ve třídě, rozdělení dle pohlaví, vzdělávací výsledky žáků, výchovné problémy a opatření, stupně podpůrných opatření, diagnostikované mimořádné nadání žáků apod. K ověření a doplnění údajů z pedagogické dokumentace byly provedeny nestandardizované rozhovory s třídními učitelkami obou sledovaných tříd.

Všechny informace byly sdělovány v souladu se souhlasem zákonných zástupců žáků a v obou případech bylo při interpretaci údajů z pedagogické dokumentace i při rozhovorech postupováno v souladu s Nařízením Evropského parlamentu (EU) 2016/679 ze dne 27.dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (dále jen GDPR). V obou případech tedy byla zachována anonymita všech účastníků výzkumného šetření a nebyly popisovány a zveřejňovány takové údaje, které by mohly vést k identifikaci některého z účastníků těchto výzkumných šetření. Současně o tom byli účastníci výzkumného šetření také informováni.

### 7.3.2 Pozorování

Po analýze pedagogické dokumentace a rozhovorech následovalo pozorování, které probíhalo v přirozeném prostředí žáků a v jim přirozených situacích. Pozorování bylo zúčastněné a skryté, kdy pozorovatel vystupoval v roli vyučujícího a žáci o pozorování neměli tušení. Tento postup odpovídal nejlépe diagnostické činnosti učitele a výhodou tohoto postupu bylo přirozené chování žáků, které nebylo ovlivněno další přítomnou osobou ve výuce. Celkem se v obou sledovaných třídách uskutečnila tři takováto pozorování s dotací 3x 45 minut. Menší nevýhodou byla nemožnost okamžitého zaznamenávání probíhajících situací a jednání žáků.

V průběhu pozorování byly sledovány interakce během frontální výuky, ale pozornost byla kladena především na vypozorování jevů vypovýdajících o individuálních charakteristikách dané skupiny. Byly to situace, při kterých docházelo ke spontánnímu rozdělování do menších skupin a dvojicí během skupinové práce a soutěží a dalších neformálních skupin během přestávek ve vyučování, které vypovídají o neformální struktuře sledovaných skupin. V těchto skupinách se výrazněji mohly projevit interpersonální vztahy žáků a odhalit se tak skupinové pozice a role ve třídním kolektivu. Pozorováno tedy bylo postavení každého z jednotlivců v rámci skupinové práce, společné rozhodování, způsoby verbální a neverbální komunikace a také pozitivní i negativní fyzické kontakty (např. poplácání po zádech, pošťuchování). Dále byly pozorovány interakce jako spolupráce, konflikty nebo soupeření během samostatné práce, které vypovídaly o charakteru pracovního klimatu, hodnotách a postojích sledovaných skupin. Celkové posouzení všech těchto jevů nastínilo charakter neformálních vztahů ve sledovaných skupinách a vztazích mezi jednotlivci, a později tak doplňovalo získaná sociometrická data.

### 7.3.3 Sociometrie

Na základě údajů zjištěných analýzou pedagogických dat a pozorováním byl sestaven sociometrický test jehož otázky byly voleny s ohledem na výše uvedené výzkumné cíle a otázky výzkumného šetření. Pro každou ze sledovaných tříd byly testové otázky testu voleny a formulovány tak, aby zohledňovaly vývojové charakteristiky žáků. Pro školní třídu X, složenou z mimořádně nadaných dětí, byl test sestaven tak, aby byla navozena pro ně atraktivní situace, která je pro ně zároveň motivující. U druhé, běžné školní třídy Y, byly testové otázky pro žáky

formulovány způsobem, aby navozovaly jím dobře známou situaci a nevyžadovaly abstraktí myšlení. V obou verzích testu však byl zachován počet pozitivních a negativních voleb.

Z důvodu zachování anonymity bylo pro vyhodnocení výsledků testů každému ze žáků přiděleno označení složené z kombinace písmen a číslic. První písmeno odpovídalo sledované třídě (X nebo Y), druhé písmeno označovalo pohlaví žáka (H = hoch, D = dívka) a na třetí pozici byla číslice dle počtu žáků ve třídě. Označení chlapce ze třídy X tedy vypadá např. XH12.

# 8 VÝZKUMNÝ VZOREK

Smyslem výzkumé části této diplomové práce je posouzení kvality vztahů ve dvou školních třídách primární školy. Výzkumy byly realizovány ve 3. ročníku nadané třídy (dále škola X a třída X) a ve 3. ročníku běžné školní třídy (dále škola Y a třída Y) základní školy, a to od prosince roku 2018 do dubna roku 2019. Třídy byly vybírány tak, aby si žáci odpovídali věkem, žili v blízké lokalitě a počet žáků ve sledovaných třídách byl přibližně stejný.

## 8.1 Výběr vzorku X

Prvním výzkumným vzorkem byla zvolena základní škola X, nacházející se v Olomouckém kraji. Jedná se o plnoorganizovanou městskou školu, kterou navštěvuje více než 500 žáků. Toto školské zařízení disponuje také vlastní školní družinou, jídelnou a žáci mají možnost vybírat si z bohaté nabídky kroužků. Konktétně to jsou dramatický, jazykový, keramický, počítačový, šachový, sportovní a výtvarný kroužek.

Zaměření školy v rámci Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) je cílené na vzdělávání mimořádně nadaných žáků, a škola se snaží pro rozvoj svých žáků vytvářet maximálně vhodné podmínky. Žaci jsou do tříd specializovaných na vzdělávaní nadaných dětí zařazováni na základě doporučení Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), se kterou škola úzce spolupracuje, a také na základě souhlasu zákonného zástupce dítěte. Škola žákům nabízí i několik mimořádných variant vyučování jako je navštěvování i několika předmětů ve vyšším ročníku, či přeskočení ročníku.

Výuka nadaných žáků je organizována ve třídách s rozšířenou výukou ČJL a M a ve vyučovacím procesu jsou uplatňovány dvě základní strategie organizace a uspořádání obsahu výuky. První je akcelerace (urychlování), kdy je učivo modifikováno tak, aby žákům byl umožněn rychlejší progres v rámci vyučovaných předmětů. Druhou strategií školy je tzv. enrichment (obohacování), tedy prohlubování a rozšiřování učiva nad rámec standardyzovaných osnov, a dále také podněcování k oběvování vazeb a souvislostí probíraného

učiva a témat. Pro efektivnější výuku škola volí jisté úpravy vyučovacího procesu. Jedním z nich je samostatný vyučovací předmět Projektové vyučování, který je pro každý ročník dotován jednou vyučovací hodinou za týden, a také jsou využívány různé podnětné metody a formy výuky (např. inscenační metody, diskuse, heuristické metody, metody řešení problému, brainstorming, brainwriting, atd.)

## 8.2 Výběr vzorku Y

Druhý výzkumný vzorek reprezentuje základní škola Y, která je stejně jako škola X plnoorganizovanou městskou školou sídlící v Olomouckém kraji. Instituce zahrnuje základní školu, 4 mateřské školy a také školní družinu a školní jídelnu. Součástí školního areálu je také tělocvična s kapacitou 72 žáků. Kapacita školy je téměř 400 žáků a škola disponuje celkem 23 učebnami. Základní škola spolupracuje mimo jiné i s dětským lékařem, dětským zubním lékařem, PPP a SPC.

ŠVP školy není naopak od školy X zaměřen na konkrétní žáky, ale naopak se snaží být otevřena všem a klade důraz na individuální přístup a vytváření pozitivního klimatu, které dle školy je základem pro kvalitní vzdělávání. Přesně zde uvádí, že v okolí školy se nachází široké spektrum obyvatel a škola má za cíl být flexibilní a nabízet vzdělání každému dítěti.

Škola Y chce žákům nabídnou kvalitní výchovu a vzdělání, a také přípravu pro snadnější zvládání budoucích náročných životních situací. Dále si škola klade za cíl komplexní rozvoj znalostí a dovedností žáka a dále výuky cizích jazyků. Škola nabízí výuku dvou cizích jazyků, angličtiny a němčiny. Angličtina je vyučována již od 1. ročníku. Pedagigický tým učitelů prvního stupně je kvalifikovaný, aprobovaný a jeho složení je stabilní. Základní škola Y zajišťuje nadstandardní péči žákům se speciálními poruchani učení (dále SPU) ve všech stupních podpory, jejichž vedení je svěřeno do rukou odborných učitelů a speciálních pedagogů. Škola přijímá i nadané žáky, kteří jsou integrováni do běžných tříd a vzděláváni na základě IVP. Práce se všemi těmito žáky je vždy zajišťována v úzké spolupráci s PPP a SPC.

# 9 PRŮBĚH PRVNÍ ETAPY ŠETŘENÍ

Vlastní průzkum byl zahájen v prosinci 2018 pozorováním třídy X a třídy Y, rozhovory s třídními učitelkami a studiem pedagogické dokumentace těchto tříd. Na základě těchto úkonů následovala první aktualizace dílčích cílů tohoto výzkumného šetření a sestavení sociometrických testů na míru každé ze sledovaných tříd individuálně.

Vstupní údaje výzkumného šetření byly získávány studiem pedagogické dokumentace, a to třídní knihy, třídního výkazu, klasifikace žáků, zpráv PPP, IVP a dalších zpráv a záznamů o chování žáků. Tyto průvodní informace byly doplněny o rozhovory s třídními učitelkami sledovaných skupin - výzkumných vzorků X a Y.

## 9.1 Charakteristika třídy X

Ve 3. ročníku sledované třídy se nachází 16 žáků, přesně 11 chlapců a 5 dívek a je tedy poměrně genderově nevyvážená. Tři žáci v této třídě mají PPP diagnostikované mimořádné nadání v rozumové a sociální oblasti, ostatní jsou diagnostikováni jako nadaní žáci. Jeden z žáků má současně diagnostikované lehčí potíže typu ADHD a je mu přidělen osobní asistent. Třída je kompletně vzdělávána podle IVP.

Místnost ve které probíhá podstatná část vyučování této třídy působí příjemně jak svou výzdobou, tak především velkým množstvím světla v místnosti a již během prvních momentů je zde možné pocítit pozitivní klima. Díky nízkému počtu žáků třída nabízí i poměrně velký prostor pro skupinové a odpočinkové činnosti žáků jak během výuky, tak i během přestávek. Tento prostor je vymezen kobercem v zadní části třídy za lavicemi žáků. Žáci mají neustále k dispozici velké množství skupinových her k rozvíjení logického myšlení, paměti, procvičování učiva a také spoustu encyklopedií. Lavice pro žáky jsou uspořádány stanardně ve třech řadách s mírným nakloněním k tabuli, která nabízí jak klasicnou tabulovou plochu pro použití křídy, tak i magnetickou tabuli pro použití fixů a k promítání. Stěny a nástěnky ve třídě jsou vkusně

vyzdobeny výtvarnými pracemi žáků, výstupy projektového vyučování, specifickými třídními pravidly a normami a také dalšími vzdělávacími materiály.

Narozdíl od běžné praxe, kdy po prvních dvou letech přebírá od učitele elementaristy třídu jiný učitel, vyučuje tuto třídu stejná třídní učitelka již od první třídy. Třídní učitelka vyučuje všechny předměty stanovené rozvrhem, mimo anglický jazyk a jednu část třídy během hodin matematiky, na kterou se třída pravidelně rozděluje. Na hodiny matematiky se třída rozděluje z důvodu, že velká část žáků má dle posouzení PPP předpoklady pro rozvoj nadprůměrného logického myšlení a práce v polovičním počtu značně zkavlitňuje a zefektivňuje výuku matematiky.

Během stávajících tří let existence této třídní skupiny nebylo ve třídě potřeba řešit zásadnější problémy nebo kázeňské přestupky. Na základě vlastního pozorování chování žáků, je v případě kázeňských přestupků třídní kolektiv hodnocen jako velice konstantní a objevovala se především častá soutěživost a žárlivost pramenící z vysokých ambicí žáků. Jako celek žáci v této nadané třídě byli velice snaživí, pracovití a zvídaví. Žáci mají schopnost nadchnout se pro věc a pracovat velice zapáleně a s nadšením. Vždy je to ale podmíněno perfektní přípravou učitele, který pro žáky připravuje nové výzvy.

Dle třídní učitelky v třídním kolektivu výrazně dominují chlapci jak počtem, po intelektuální stránce, tak i schopnostmi prosazovat se. Menší skupina děvčat tvoří malou podskupinu, která se spíše drží stranou a je nevýrazná. Třídní učitelka tvrdí, že i když se jedná o třídu nadaných dětí, ne všichni žáci však se svým intelektem dostatečně pracují a rozvíjí jej. Dle jejího názoru jsou na vině především rodiče, kteří jejich *"nadání vnímají jako usnadnění práce a přidanou hodnotu vidí v tom, že jejich dítě se nemusí pro dobré známky tolik učit a vystačí si s tím, co probíráme ve škole"*.

### 9.1.1 Charakteristika jednotlivých žáků třídy X

Následující stručná základní charakteristika žáků byla sestavena na základě rozhovoru s třídní učitelkou sledované třídy. Jako celek u třídy vyzdvyhuje jejich vysoké ambice a upozorňuje, že třídu je velice náročné motivovat, protože běžné úkoly v pracovních sešitech a učebnicích jsou pro ně příliš snadné a nudné. Především chlapci vyžadují, aby se s nimi jednalo jako s dospělými a řešili i takové úkoly. *"Milují encyklopedie a různé zajímavosti, práci s čísly a logické úlohy. Rádi dávají najevo, že jsou jiní a používají spostu cizích slov. Ve třídě jsou výraznější chlapci a děvčata se spíše drží stranou a tolik se neprojevují."*

**Hoši:**

**XH1** - *"Diagnostikován pro mimořádné nadání v rozumové a sociální oblasti. Ostatními je respektovaný. V hodinách je pracovitý, má vysoké ambice. Rád pracuje samostatně, protože se bojí, že ostatní práci neudělají tak, jak by si přál."*

**XH2** - *"Bavič třídy, někdy nesoustředěný. Je ovlivněn očekávaním ambicózních rodičů a to jej často stresuje a projevuje se úzkostlivě. Má spostu mimoškolních aktivit až do večerních hodin a často bývá v hodinách unavený. Dochází na judo, plavání a i další sporty."*

**XH3** - *"XH3 je bystrý, sebevědomý a ambiciózní. Často tím vyvolává nelibost svých spolužáků. Matka je státní zástupkyní a otec, Brit pracuje jako kardiochirurg. Díky otci mezi spolužáky vyniká v angličtině, ale čeština, především diktáty, mu dělá problémy."*

**XH4** - "*Je velice pomalý a roztěkaný. Diagnostikován PPP, projevují se u něj určité prvky autistického spektra. Je k němu přidělena osobní asistentka, ale ve vědomí třídy je asistentkou pro celou třídu. Má výjimečné logické myšlení a matematické schopnosti. Často má svůj vlastní svět."*

**XH5** - *"Ve třídě nevyhlédává kontakt se spolužáky, je spíše nevrazný a nenápadný. V lavici sousedí s HX4 a ke konci vyučování téměř denně ztrácí pozornost. Je velice hodný ke spolužákům."*

**XH6** - *"Je dvojče XD2. Často zbrklý, nesamostatný a někdy i neurotický. Spolužáci s ním nemají problémy."*

**XH7** - *"Velice hovorný a přátelský ke spolužákům, kterým rád a často pomáhá. Především pomáhá sousedícímu XH6. Je samostatný a většina úkolů mu nedělá větší problémy."*

**XH8** - *"V kolektivu je XH8 oblíbený a bezkonfliktní. Velice samostatný."*

**XH9** - *"Je zodpovědný a pracovitý, ale snadno ovladatelný."*

**XH10** - *"XH10 je PPP diagnostikován jako žák s mimořádným nadáním v rozumové oblasti. Je velice bystrý a pracovitý. Výjimečně klidný, rozvážný a rozumný. Spolužákům vždy rád v čemkoliv pomůže a poradí. Je u něj patrné, že rodiče se hodně zajímají, mluví spolu a snaží se rozvíjet jeho nadání."*

**XH11** - *"PPP diagnostikován pro mimořádné nadání, někdy je až příliš ambiciózní a snaží se chovat a vyjadřovat jako dospělý. Stále vyžaduje nové a větší výzvy a dokazuje si tak svoji výjimečnost. Někdy se pokouší povyšovat se nad ostatní, dokonce i mě a potřebuje zarazit, jinak by si celé vyučování ukradl pro sebe a nic bychom nezvládli. Je velice hovorný a sebevědomý. Ostatní ho vnímají jako nejchytřejšího ve třídě a i on sebe takto vidí. Velice inteligentní - dochází na hodiny fyziky do 7. ročníku."*

**Dívky:**

**XD12** - *"Často si je sama sebou nejistá a nenápadná. Je ale zodpovědná, samostatná a k ostatním přátelská."*

**XD13** - *"Dvojiče XH6. Je tichá a přátelská. Ke spolužákům je milá a vstřícná. Pracuje zodpovědně, ale nikterak nevyniká."*

**XD14** - *"V kolektivu nerespektovaná a někdy i konfliktní. Často je pomalejší, hlavně při psaní, ale dohání to snahou."*

**XD15** - *"XD15 je zodpovědná a spolužáci ji mají rádi, ale ve třídě nijak nevyčnívá. Drží se holčičího kolektivu ve kterém je jedna z nejschopnějších."*

**XD16** - *"Mezi dětmi je oblíbená a pracuje zodpovědně. Rozumí si se všemi."*

Získané údaje přehledněji zachycují uvedené tabulky:

| ŽÁK | PRŮMĚRNÝ PROSPĚCH | SVP | DIAGNOSTIKOVANÉ NADÁNÍ | IVP | DUŠEVNÍ PORUCHA |
|---|---|---|---|---|---|
| XH1 | 1 | × | ✓ | ✓ | × |
| XH2 | 1,11 | × | ✓ | ✓ | × |
| XH3 | 1,22 | × | ✓ | ✓ | × |
| XH4 | 1,33 | × | ✓ | ✓ | ✓ |
| XH5 | 1,22 | ✓ | ✓ | ✓ | × |
| XH6 | 1,22 | × | ✓ | ✓ | × |
| XH7 | 1,11 | × | ✓ | ✓ | × |
| XH8 | 1,11 | × | ✓ | ✓ | × |
| XH9 | 1,22 | × | ✓ | ✓ | × |
| XH10 | 1,11 | × | ✓ | ✓ | × |
| XH11 | 1 | × | ✓ | ✓ | × |
| XD12 | 1,33 | × | ✓ | ✓ | × |
| XD13 | 1,22 | × | ✓ | ✓ | × |
| XD14 | 1,33 | × | ✓ | ✓ | × |
| XD15 | 1,22 | × | ✓ | ✓ | × |
| XD16 | 1,11 | × | ✓ | ✓ | × |

*Tab. 5: Individuální údaje žáků třídy X*

| | DÍVKY | HOŠI | CELKEM |
|---|---|---|---|
| POČET ŽÁKŮ | 5 | 11 | 16 |
| VÝBORNÝ PROSPĚCH | 0 | 2 | 2 |
| PRŮMĚRNÝ PROSPĚCH | 1,24 | 1,15 | 1,18 |
| PODPRŮMĚRNÝ PROSPĚCH | 4 | 5 | 9 |
| SVP | 0 | 0 | 0 |
| DIAGNOSTIKOVANÉ NADÁNÍ | 0 | 0 | 0 |
| EVIDENCE PPP | 5 | 11 | 16 |
| INTEGRACE | 0 | 1 | 1 |
| IVP | 5 | 11 | 16 |
| DUŠEVNÍ PORUCHA | 0 | 1 | 1 |

*Tab. 6: Sumarizace individuálních údajů třídy X*

Všichni žáci v této třídě mají tedy PPP diagnostikováné mimořádné nadání a jsou vzděláváni na základě IVP, žák YH4 má dále diagnostikovanou duševní poruchu v podobě poruch autistického spektra (dále jen PAS) a je v této třídě integrovaným žákem.

## 9.2 Charakteristika třídy Y

Třída Y je složena celkem z 15 žáků, a to 9 chlapců a 6 děvčat. V této třídě je jeden z žáků diagnostikovaný podpůrným opatřením 3. stupně pro nerovnoměrný vývoj, lehčí potíže typu ADHD a afektivní výbuchy. Jeho intelekt je ale v normě. Další z žáků v této třídě má diagnostikovány poruchy typu DYS a jeden ze žáků je diagnostikován PPP pro mimořádné nadání a je vzděláván podle IVP.

Prostory třídy jsou vzhledem k počtu žáků dostačující. Třída je dostatečně osvětlená umělým světlem a proniká dovnitř i dostatek denního světla. Ve třídě je umístěna klasická

křídová tabule a také interaktivní tabule. Stěny třídy zdobí velké množství výtvarných prací žáků. Odpočinková a herní zóna v zadní části třídy je vymezena kobercem, žáci ale nemají k dispozici žádné hry nebo knihy. Lavice ve třídě jsou uspořádány do tří řad a žádný z žáků nesedí jednotlivě. Všichni žáci sedí ve dvojici s jiným spolužákem a jeden z žáků má v lavici přítomného svého osobního asistenta.

Třídu od školního roku 2018/2019 převzala jiná třídní učitelka, ale již za prvních pár měsíců mají vytvořen blízký vztah a dle jejich slov víceméně bezproblémovou spolupráci. V historii tohoto třídního kolektivu se sice již vyskytly menší kázeňské přestupky, ale klima ve třídě je celkově přátelské a nekonfliktní. Dle současné třídní učitelky *"je celková kázeň ve třídě i spolupráce s dětmi velice dobrá, a to hlavně díky skvělé práci předchozí paní učitelky. Třídní kolektiv je jako celek velice dobrý, žáci se vzájemně mají rádi, podporují se a spolupracují."*

### 9.2.1 Charakteristika jednotlivých žáků třídy Y

Charakteristika žáků třídy Y byla také sestavena na základě rozhovoru s třídní učitelkou. *"I přes to že ve třídě jsou nadaní žáci i děti s SPU, tak tvoří skvělý kolektiv. Vzájemně se podporují a drží při sobě a díky tomu se mi s nimi lépe vychází a taky komunikuje."*

**Hoši:**

**YH1** - *"Je PPP diagnostikovaný jako nadaný žák. Jeho nadání v rozumové oblasti je znatelné především v hodinách matematiky, ale naopak potíže má v hrubé motorice a to i v běžných každodenních činnostech, jako je oblékání. V poslední době se u něj začínají objevovat projevy nekázně, jako je drzost a vzdorovitost."*

**YH2** - *"Má diagnostikovanou mentální retardací. Má krátkodobou paměť, která se projevuje zapomenutím pokynu do několika málo minut. Všechny úkoly tedy musí plnit okamžitě. Má podpůrné opatření 3. stupně a je u něj přítomen asistent pedagoga. Žák navštěvuje 1x týdně*

*hodinu Pedagogické intervence, která je vedena speciálním pedagogem působícím na škole."*

**YH3** - *"Romský chlapec s diagnostikovanou dyslexií a dysgrafií. PPP doporučuje zadávání zkrácených diktátů a čtených textů. Také navštěvuje hodiny Pedagogické intervence, kde s pomocí pedagoga procvičuje především čtení a psaní."*

**YH4** - *"YH4 je mluvčím třídy, je velice komunikativní a schopný samostatně řešit problémy. V kolektivu je oblíbený a často mu svěřuji úkoly vyžadující zodpovědnost."*

**YH5** - *"Má diagnostikovaný autismus a dyslálii. V kolektivu se mu žáci pro jeho logopedickou vadu neposmívají, ale spíše se na něj někdy zlobí, protože to vnímají jako záměrné chování. Je velice šikovný v psaném projevu, ale odmítá pomoc asistenta a chce být samostatný."*

**YH6** - *"Je mezi dětmi velice oblíbený, nemá rád konflikty a vyhýbá se jim. I v hodinách je hodný a vždy spolupracuje."*

**YH7** - *"Je v kolektivu nový. Přešel na naši školu od září a zatím je spíše problémový. Během přestávek vyvolává konflikty a řeším také jeho vysokou absenci."*

**YH8** - *"Je slabší a pomalejší, ale většinou se snaží vše zvládnout. Potřebuje učivo individuálně vysvětlit a chytne se."*

**YH9** - *"YH9 je moc hodný, má pomalé tempo a občas je takový trošku zamrzlý a pořád se mu musí vše opakovat. Ve třídě má kolem sebe ale hodně kamarádů."*

**YH10** - *"YH10 pomaleji reaguje nebo často něco špatně pochopí a potom špatně udělá. Ale během výuky nemá problémy a pracuje dobře."*

**YH11** - *"Je takový "mouchy snězte si mě". V hodinách se nikdy nehlásí a špatně reaguje."*

**YH12** - *"Hodně upovídaný, takže potřebuje často napomínat. Ale je šikovný a pracuje dobře."*

**Dívky:**

**YD13** - *"Je všemi dětmi oblíbená. V hodinách spolupracuje a je snaživá. Nikdy jsme nemusely řešit žádný problém."*

**YD14** - *"Jsou s YD13 nejlepší kamarádky. Také spolu sedí v lavici a nemám s tím problém, hezky spolupracují. Také je ve třídě velice oblíbená."*

**YD15** - *"Romská holčička. Je velice snaživá, šikovná na matematiku, ale problémy jí dělá čeština. S dětmi má dobré vztahy."*

**YD16** - *"V hodinách je často hlučná a vykřikuje. Mezi dětmi je hádavá. Zadané úkoly ale vždy plní a má je většinou správně."*

**YD17** - *"Je velice hodná a šikovná. K dětem je přátelská a nikdo s ní nemá problémy."*

**YD18** - *"Stejně jako YD13 a YD14 je moc hodná, v hodinách pracuje zodpovědně a děti ji mají rády."*

**YD19** - *"Připojila se ke třídě od tohoto školního roku a zatím moc nezapadla. Ostatní mají dojem, že je pořád kontroluje a během přestávek s ní nevyhledávají kontakt."*

**YD20** *"Stará se o YH5, chlapce s autismem a dyslálií. Hodně mu pomáhá a i v hodinách je moc šikovná."*

Získané údaje přehledněji zachycují uvedené tabulky:

| ŽÁK | PRŮMĚRNÝ PROSPĚCH | SVP | DIAGNOSTIKOVANÉ NADÁNÍ | IVP | DUŠEVNÍ PORUCHA |
|---|---|---|---|---|---|
| YH1 | 1 | × | ✓ | ✓ | × |
| YH2 | 1,67 | ✓ | × | ✓ | ✓ |
| YH3 | 2 | ✓ | × | ✓ | × |
| YH4 | 1,11 | × | × | × | × |
| YH5 | 1,67 | ✓ | × | ✓ | ✓ |
| YH6 | 1,22 | × | × | × | × |
| YH7 | 2,11 | × | × | × | × |
| YH8 | 1,78 | × | × | × | × |
| YH9 | 1,22 | × | × | × | × |
| YH10 | 1,33 | × | × | × | × |
| YH11 | 1,56 | × | × | × | × |
| YH12 | 1,22 | × | × | × | × |
| YD13 | 1,11 | × | × | × | × |
| YD14 | 1,11 | × | × | × | × |
| YD15 | 1,56 | × | × | × | × |
| YD16 | 1,33 | × | × | × | × |
| YD17 | 1,22 | × | × | × | × |
| YD18 | 1,22 | × | × | × | × |
| YD19 | 1,56 | × | × | × | × |
| YD20 | 1,22 | × | × | × | × |

*Tab. 7: Individuální údaje žáků třídy Y*

| | DÍVKY | HOŠI | CELKEM |
|---|---|---|---|
| POČET ŽÁKŮ | 8 | 12 | 20 |
| VÝBORNÝ PROSPĚCH | 0 | 1 | 1 |
| PRŮMĚRNÝ PROSPĚCH | 1,29 | 1,49 | 1,41 |
| PODPRŮMĚRNÝ PROSPĚCH | 2 | 5 | 7 |
| SVP | 0 | 3 | 3 |
| DIAGNOSTIKOVANÉ NADÁNÍ | 0 | 1 | 1 |
| EVIDENCE PPP | 0 | 4 | 4 |
| INTEGRACE | 0 | 3 | 3 |
| IVP | 0 | 4 | 4 |
| DUŠEVNÍ PORUCHA | 0 | 2 | 2 |

*Tab. 8: Sumarizace individuálních údajů třídy Y*

V této třídě má žák YH1 diagnostikované nadání, jako žáci s SVP a současně integování žáci budou v dalším textu označováni žáci YH2, YH3, YH5 a jako žáci s duševní poruchou budou označováni žáci YH2 a YH5. Zajímavé je, že všichni zmínění žáci jsou chlapci.

## 9.3 Aktualizace dílčích cílů výzkumného šetření

Po analýze pedagogické dokumentace a rozhovorech s třídními učiteli obou tříd byla provedena aktualizace dílčích cílů tohoto výzkumného šetření. Již stanovené dílčí cíle byly tedy doplněny o následující cíl:

- **Zjistit, zda žáci s nadprůměrnými studijními výsledky mají vyšší postavení v rámci struktury třídy X a třídy Y.**

# 10 SOCIOMETRIE

Po provedené aktualizaci dílčích cílů následovalo samotné sociometrické šetření. Na samotném začátku bylo v obou sledovaných třídách provedeno seznámení žáků s dobrovolností jejich účasti a nezávazností a anonymitou zjištěných výsledků. Žáci byli také obeznámeni s nutností vyplňovat zadané dotazníky samostatně a pravdivě na základě jejich vlastního úsudku. Dále se žáci seznámili s obsahem jednotlivých testových položek a správným způsobem jejich vyplňování. Samotné vyplňovaní sociometrických dotazníků žáci provedli samostatně a volili pouze mezi všemi spolužáky svojí třídní skupiny (i nepřítomnými). Celkový průběh zadávaní testu proběhl bez komplikací a následovalo zpracovávání výledků testů a popis a vyhodnocování jeho výsledků.

## 10.1 Sociometrická matice

Z údajů, které byli získány sociometrickými testy byly vytvořeny neuspořádané sociometrické matice třídy X a třídy Y. První sloupec a řádek obsahuje vždy jednotlivé žáky třídy, kde jsou pro větší přeheldnost chlapci a děvčata rozlišení i barevně. Řádky představují provedené volby a sloupce obdržené volby každého z žáků. V jednotlivých řádcích jsou zaznamenávány znaménka pozitivních (+) a negativních (-) provedených voleb v rámci každé ze sledovaných tříd. Vzájemné pozitivní i negativní volby byly vždy zakroužkovány ( ⊕ / ⊖ ). Poslední tři slupce a řádky náleží sumarizaci provedených a obdržených voleb. V matici je uveden individuální slupec a řádek pro pozitivní volby, pro negativní volby a také pro sumarizaci veškerých provedených a obdržených voleb každého z žáků.

Níže uvedené neuspořádané sociometrické matice tříd X a Y poskytly přesnější vhled do sociopreferenčních vztahů vně sledovaných skupin a také na kvalitu a množsví těchto vztahů. Tyto neuspořádané matice byly podkladem k vytvoření uspořádaných matic a k výpočtům sociometrických indexů.

| | XH 1 | XH 2 | XH 3 | XH 4 | XH 5 | XH 6 | XH 7 | XH 8 | XH 9 | XH 10 | XH 11 | XD 12 | XD 13 | XD 14 | XD 15 | XD 16 | + | - | Σ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| XH 1 | | (+) | | - | - | - | (+) | (+) | | (+) | | | | - | | | 4 | 4 | 8 |
| XH 2 | (+) | | | | (+) | (-) | (+) | (+) | | + | + | | | - | | | 6 | 2 | 8 |
| XH 3 | - | | | + | - | | + | (+) | + | | + | | | - | | | 5 | 3 | 8 |
| XH 4 | + | + | - | | - | + | + | (+) | + | + | (-) | | + | (-) | (-) | + | 9 | 5 | 14 |
| XH 5 | + | (+) | + | + | | | + | | + | (+) | + | | | (-) | | - | 8 | 2 | 10 |
| XH 6 | + | (-) | | | | | + | (+) | (+) | | + | | | - | | | 5 | 2 | 7 |
| XH 7 | (+) | (+) | - | - | - | - | | (+) | (+) | - | (+) | | + | | | | 6 | 5 | 11 |
| XH 8 | (+) | (+) | (+) | (+) | + | (+) | (+) | | (+) | (+) | (+) | | - | | | | 10 | 1 | 11 |
| XH 9 | + | | - | - | | | (+) | (+) | | - | | | | | | | 3 | 3 | 6 |
| XH 10 | (+) | | - | - | (+) | - | (+) | (+) | | | + | | + | - | | + | 7 | 4 | 11 |
| XH 11 | + | - | - | (-) | - | | (+) | (+) | + | | | | | - | | + | 5 | 5 | 10 |
| XD 12 | + | + | | | | + | | + | | | | | (+) | - | (+) | + | 7 | 1 | 8 |
| XD 13 | - | | | - | | | | | | | | (+) | | - | (+) | + | 3 | 3 | 6 |
| XD 14 | + | | | (-) | (-) | + | + | | | | | + | + | | + | + | 7 | 2 | 9 |
| XD 15 | + | | - | (-) | + | + | | | | | + | (+) | (+) | - | | + | 7 | 3 | 10 |
| XD 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| + | 12 | 6 | 2 | 3 | 4 | 5 | 11 | 10 | 7 | 5 | 8 | 3 | 6 | 0 | 3 | 7 | 92 | | |
| - | 2 | 2 | 6 | 8 | 6 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 11 | 1 | 1 | | 45 | |
| Σ | 14 | 8 | 8 | 11 | 10 | 9 | 11 | 10 | 7 | 7 | 9 | 3 | 7 | 11 | 4 | 8 | | | 137 |

*Obr. 20: Neuspořádaná matice - třída X*

Žáci třídy X provedli v rámci sociometrického testu celkem 137 voleb, z nichž bylo 92 voleb pozitivních a 45 negativních. Největší počet voleb udělil žák XH4. Celkově to bylo 14 voleb a z toho bylo 9 voleb pozitivních. Na druhou stranu však žák XH4 (integorvaný žák, viz. kapitola 9.1.1) obdržel od svých spolužáků celkem 8 negativních voleb z celkových 11. To byl

druhý největší počet obdržených negativnách voleb v této skupině. Větší počet negativnich voleb obdržela jen žákyně XD14, která překvapivě neobdržela jedinou pozitivní volbu a veškeré obdržené volby byly negativní. Celkově jich obdržela 11 a její postavení ve třídě tedy zůstává předmětem dalšího šetření.

Žák XH1 obdržel volbu od všech svých spolužáků, kteří sociometrický test vypracovávali, a tedy s žádným ze spolužáků jej nepojí vzájemná lhostejnost. Od žáků XH4, XH5, XH6 a XD14 obdržel XH1 kladnou volbu, ale on sám jim udělil volbu zápornou. Zajímavé dále je, že kromě žáka XH1, který provedl stejný počet kladných a záporných voleb, provedl každý žák větší počet voleb pozitivních. Obzvlášt žák XH5 provedl 8 kladných voleb a jen 2 negativní a žák XH8 provedl dokonce 10 kladných voleb a jen jedinou negativní. To ve svém dotazníku zdůvodňoval argumenty jako *"nikoho, všechny bych rád pozval"* nebo *"mohl to udělat kdokoliv"* což ukazuje jeho vnímání skupiny jako kolektivu. Zároveň tento žák obdržel 10 pozitivních voleb a žádnou volbu negativní, je tedy evidentní, že skupinou je přijímán velice pozitivně. Další žáci s výrazně větším počtem pozitivních voleb a nízkým počtem záporných voleb byli žáci XH1 a XH7.

Vzájemná lhostejnost panovala mezi žákem XH9 a žáky XH2, XD12 a XD16. Žáci XH3 a XH4 udělili kladnou volbu žákům XH7 a XH9, ale sami od nich obdrželi shodně záporné volby.

| | YH 1 | YH 2 | YH 3 | YH 4 | YH 5 | YH 6 | YH 7 | YH 8 | YH 9 | YH 10 | YH 11 | YH 12 | YD 13 | YD 14 | YD 15 | YD 16 | YD 17 | YD 18 | YD 19 | YD 20 | + | - | Σ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| YH 1 | | - | - | + | ⊕ | | ⊖ | | | | - | - | ⊕ | + | + | | | | | | 5 | 5 | 10 |
| YH 2 | | | + | ⊕ | + | ⊕ | ⊕ | | | ⊕ | | | + | | | ⊖ | | | ⊖ | | 7 | 2 | 9 |
| YH 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YH 4 | - | ⊕ | - | | ⊕ | ⊕ | - | | - | ⊕ | - | + | - | ⊕ | - | + | + | ⊖ | | ⊖ | 8 | 9 | 17 |
| YH 5 | ⊕ | - | | ⊕ | | ⊕ | - | | - | | | + | | | | | | | | | 4 | 3 | 7 |
| YH 6 | + | ⊕ | - | ⊕ | ⊕ | | - | | + | ⊕ | | + | | | | | | | | | 7 | 2 | 9 |
| YH 7 | ⊖ | ⊕ | + | + | + | + | | | + | | + | | | | | | | | ⊖ | | 7 | 2 | 9 |
| YH 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YH 9 | + | + | - | + | | | | | | | - | - | + | + | | | | | | | 5 | 3 | 8 |
| YH 10 | + | ⊕ | - | ⊕ | + | ⊕ | - | | + | | + | + | - | ⊖ | ⊖ | | + | - | | ⊖ | 9 | 7 | 16 |
| YH 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YH 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YD 13 | ⊕ | - | - | + | + | + | - | | - | + | - | + | | ⊕ | ⊕ | ⊕ | + | - | | ⊕ | 11 | 6 | 17 |
| YD 14 | - | - | - | ⊕ | - | - | - | | - | ⊖ | - | - | ⊕ | | ⊕ | ⊕ | - | - | | ⊕ | 5 | 12 | 17 |
| YD 15 | - | + | - | + | - | - | - | | - | ⊖ | | - | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | + | ⊕ | | ⊕ | 8 | 8 | 16 |
| YD 16 | - | ⊖ | - | - | - | - | - | | - | - | | - | ⊕ | ⊕ | ⊕ | | + | ⊕ | | ⊕ | 6 | 10 | 16 |
| YD 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YD 18 | | | - | ⊖ | + | + | - | | - | + | | | + | + | ⊕ | ⊕ | - | | | + | 8 | 5 | 13 |
| YD 19 | - | ⊖ | - | + | + | - | ⊖ | | - | - | | - | + | + | - | - | | - | | + | 5 | 11 | 16 |
| YD 20 | - | - | - | ⊖ | - | | - | | - | ⊖ | - | | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | + | - | - | | 5 | 11 | 16 |
| + | 5 | 6 | 2 | 11 | 9 | 7 | 1 | 0 | 3 | 5 | 2 | 5 | 9 | 9 | 6 | 6 | 6 | 2 | 0 | 6 | 100 | | |
| - | 7 | 7 | 12 | 3 | 4 | 4 | 12 | 0 | 9 | 5 | 6 | 6 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 6 | 3 | 2 | | 96 | |
| Σ | 12 | 13 | 14 | 14 | 13 | 11 | 13 | 0 | 12 | 10 | 8 | 11 | 11 | 10 | 9 | 8 | 8 | 8 | 3 | 8 | | | 196 |

*Obr. 21: Neuspořádaná matice - třída Y*

Ve třídě Y žáci provedli celkem 196 voleb, z čehož počet pozitivních a negativních voleb byl téměř totožný a to 100 voleb pozitivních a 96 negativních. Největší počet voleb provedli žáci YH4, YH13 a YH14, kteří současně také velký počet voleb obdrželi, a většina z těchto

obdržených voleb byla u všech těchto tří žáků pozitivní. Největší počet negativních voleb obdržel žák YH3 a YH7 a to celově 12. V případě žáka YH7 je pravděpodobná spojitost s jeho nedávným příchodem do kolektivu stejně jako u dívky YD19, která je v kolektivu nová a obdržela 3 negativní volby a žádnou pozitivní. V případě vysokého počtu obdržených záporných voleb žáka YH3 je pravděpodobná spojitost s jeho diagnostikovanými dys poruchami a jeho romským původem (viz. charakteristika žáka v kapitole 9.2.1). Nadaný žák YH1 obdržel celkem 12 voleb a z toho 7 bylo negativních. Žák YH8 neobdržel jedinou volbu.

Ve srovnání tříd X a Y je zajímavý především rozdíl v poměru provedených pozitivních a negativních voleb žáků, kdy ve třídě X žáci provedli 67% pozitivních voleb a jen 33% negativních voleb. Za to ve druhé sledované třídě Y žáci provedli 51% pozitivních voleb a 49% voleb negativních.

Pro zjištění struktury sociálních vztahů uvnitř sledovaných skupin X a Y byly dále vytvořeny uspořádané sociometrické matice:

| | XH 10 | XH 1 | XH 8 | XH 7 | XH 9 | XH 2 | XH 3 | XH 4 | XH 5 | XH 6 | XH 11 | XD 14 | XD 16 | XD 12 | XD 13 | XD 15 | + | - | Σ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| XH 10 | | ⊕ | ⊕ | + | | | - | - | ⊕ | - | + | - | + | | + | | 7 | 4 | 11 |
| XH 1 | ⊕ | | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | | - | - | - | | - | | | | | 4 | 4 | 8 |
| XH 8 | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | + | ⊕ | ⊕ | | | | - | | 10 | 1 | 11 |
| XH 7 | - | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | ⊕ | - | - | - | - | ⊕ | | | | + | | 6 | 5 | 11 |
| XH 9 | - | + | ⊕ | ⊕ | | | - | - | | | | | | | | | 3 | 3 | 6 |
| XH 2 | + | ⊕ | ⊕ | ⊕ | | | | | ⊕ | ⊖ | + | - | | | | | 6 | 2 | 8 |
| XH 3 | | - | ⊕ | + | + | | | + | - | | + | - | | | | | 5 | 3 | 8 |
| XH 4 | + | + | ⊕ | + | + | + | - | | - | + | ⊖ | ⊖ | + | | + | ⊖ | 9 | 5 | 14 |
| XH 5 | ⊕ | + | | + | + | ⊕ | + | + | | | + | ⊖ | - | | | | 8 | 2 | 10 |
| XH 6 | | + | ⊕ | + | + | ⊖ | | | | | + | - | | | | | 5 | 2 | 7 |
| XH 11 | | + | ⊕ | ⊕ | + | - | - | ⊖ | - | | | - | + | | | | 5 | 5 | 10 |
| XD 14 | | + | | + | | | | ⊖ | ⊖ | + | | | + | + | + | + | 7 | 2 | 9 |
| XD 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| XD 12 | | + | + | | | + | | | | + | | - | + | | ⊕ | ⊕ | 7 | 1 | 8 |
| XD 13 | | - | | | | | | - | | | | - | + | ⊕ | | ⊕ | 3 | 3 | 6 |
| XD 15 | | + | | | | | - | ⊖ | + | + | + | - | + | ⊕ | ⊕ | | 7 | 3 | 10 |
| + | 5 | 12 | 10 | 11 | 7 | 6 | 2 | 3 | 4 | 5 | 8 | 0 | 7 | 3 | 6 | 3 | 92 | | |
| - | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 8 | 6 | 4 | 1 | 11 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 45 | |
| Σ | 7 | 14 | 10 | 11 | 7 | 8 | 8 | 11 | 10 | 9 | 9 | 11 | 8 | 3 | 7 | 4 | | | 137 |

*Obr. 22: Uspořádaná matice - třída X*

V uspořádané sociometrické matici třídy X jsou znázorněny dvě skupiny, které představují dvě podskupiny vzájemně se volených žáků skupiny X. Větší podskupina je tvořena šesti chlapci

a menší podskupinu tvoří tři dívky. Toto zjištění potvrzuje i tvrzení třídní učitelky, že *"Holky se spíše separují od zbytku třídy a tráví většinu času pospolu"*. Podskupiny zaznamenané v uspořádané matici třídy X budou dále podrobněji analyzovány v uvedených sociogramech.

| | YH 2 | YH 10 | YH 6 | YH 4 | YH 5 | YH 1 | YH 3 | YH 7 | YH 8 | YH 9 | YH 11 | YH 12 | YD 17 | YD 19 | YD 20 | YD 18 | YD 16 | YD 15 | YD 14 | YD 13 | + | - | Σ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| YH 2 | | ⊕ | ⊕ | ⊕ | + | | + | ⊕ | | | | | | ⊖ | | | ⊖ | | | + | 7 | 2 | 9 |
| YH 10 | ⊕ | | ⊕ | ⊕ | + | + | - | - | | + | + | + | + | | ⊖ | - | | ⊖ | ⊖ | - | 9 | 7 | 16 |
| YH 6 | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | ⊕ | + | - | - | | + | | + | | | | | | | | | 7 | 2 | 9 |
| YH 4 | ⊕ | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | - | - | - | | - | - | + | + | | ⊖ | ⊖ | + | - | ⊕ | - | 8 | 9 | 17 |
| YH 5 | - | | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | | - | | - | | + | | | | | | | | | 4 | 3 | 7 |
| YH 1 | - | | | + | ⊕ | | - | ⊖ | | | - | - | | | | | | + | + | ⊕ | 5 | 5 | 10 |
| YH 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YH 7 | ⊕ | | + | + | + | ⊖ | + | | | + | + | | | ⊖ | | | | | | | 7 | 2 | 9 |
| YH 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YH 9 | + | | | + | | + | - | | | | - | - | | | | | | | + | + | 5 | 3 | 8 |
| YH 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YH 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YD 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| YD 19 | ⊖ | - | - | + | + | - | - | ⊖ | | - | | - | | | + | - | - | - | + | + | 5 | 11 | 16 |
| YD 20 | - | ⊖ | | ⊖ | - | - | - | - | | - | - | | + | - | | - | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | 5 | 11 | 16 |
| YD 18 | | + | + | ⊖ | + | | - | - | | - | | | - | | + | | ⊕ | ⊕ | + | + | 8 | 5 | 13 |
| YD 16 | ⊖ | - | - | - | - | - | - | - | | - | | - | + | | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | ⊕ | ⊕ | 6 | 10 | 16 |
| YD 15 | + | ⊖ | - | + | - | - | - | - | | - | | - | + | | ⊕ | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | ⊕ | 8 | 8 | 16 |
| YD 14 | - | ⊖ | - | ⊕ | - | - | - | - | | - | - | - | - | | ⊕ | - | ⊕ | ⊕ | | ⊕ | 5 | 12 | 17 |
| YD 13 | - | + | + | + | + | ⊕ | - | - | | - | - | + | + | | ⊕ | - | ⊕ | ⊕ | ⊕ | | | | |
| + | 6 | 5 | 7 | 11 | 9 | 5 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 5 | 6 | 0 | 6 | 2 | 6 | 6 | 9 | 9 | 100 | | |
| - | 7 | 5 | 4 | 3 | 4 | 7 | 12 | 12 | 0 | 9 | 6 | 6 | 2 | 3 | 2 | 6 | 2 | 3 | 1 | 2 | | 96 | |
| Σ | 13 | 10 | 11 | 14 | 13 | 12 | 14 | 13 | 0 | 12 | 8 | 11 | 8 | 3 | 8 | 8 | 8 | 9 | 10 | 11 | | | 196 |

*Obr. 23: Uspořádaná matice - třída Y*

Uspořádaná sociometrická matice třídy Y ukázala také dvě podskupiny žáků, kteří se vzájemně volili. A stejně jako u třídy X jsou tyto podskupiny genderově homogenní. I tyto skutečnosti budou dále analyzovány podrobněji v sociogramech.

## 10.2 Sociogramy

Pro zmapování struktury sociálních vztahů ve skupině X a skupině Y byly s ohledem na stanovené výzkumné otázky tohoto šetření zvoleny a následně sestrojeny tyto typy sociogramů:

- **Strukturální sociogram** - byl zvolen pro diagnostiku struktury skupin X a Y a jejich neformálních podskupin.
- **Hierarchický osový sociogram** - byl zvolen pro diagnostiku skupinové hiararchie. Pro každou ze sledovaných tříd byly sestrojeny dva hierarchické sociogramy, z čehož jeden se zaměřuje na oblast udělených kladných voleb a druhý na oblast udělených záporných voleb.
- **Individuální sociogram** - celkově byly sestrojeny čtyři siciogramy ve skupině X, a to pro dva žáky s nejlepším prospěchem XH1 a XH11, pro žáka s PAS XH4 a žákyni s nejvíce obdrženými zápornými volbami XD14. Ve třídě Y byly individuální sociogramy sestrojeny pro nadaného žáka YH1 a žáky s SVP YH2, YH3 a YH5.

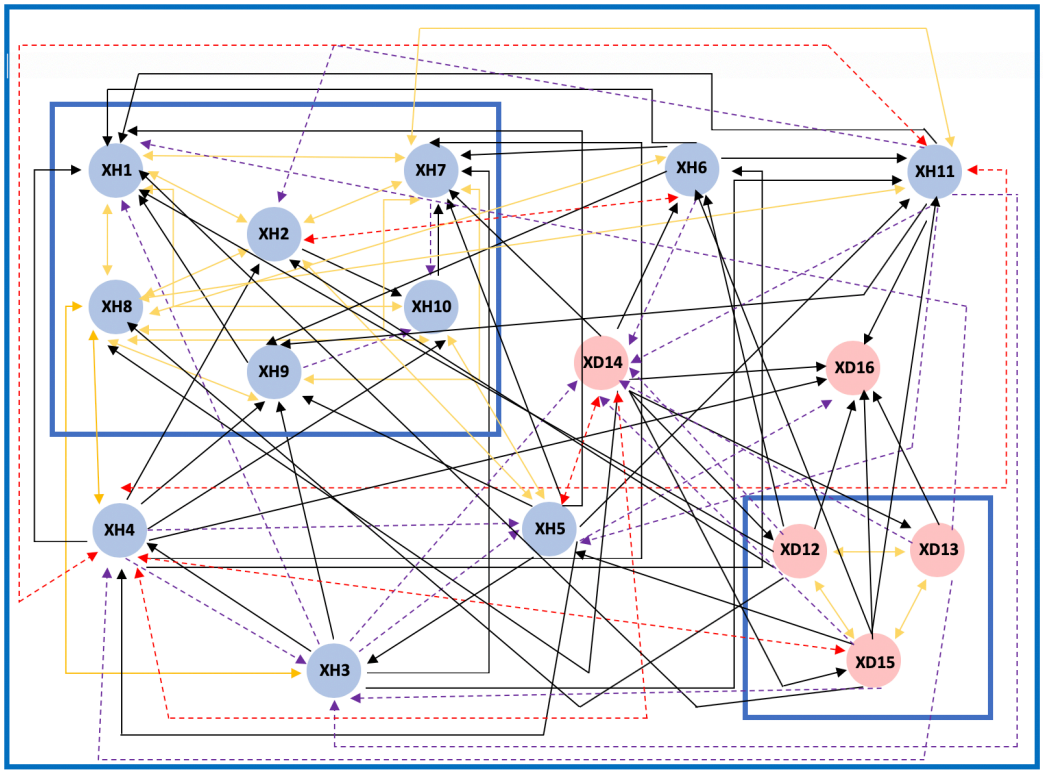
Všechny uvedené sociogramy reflektují data, která byla získána sociometrickým testem provedeným ve skupinách X a Y, a která byla vyhodnocena výše uvedenými sociometrickými maticemi. Chlapci jsou v jednotlivých sociogramech znázorněni modrým kroužkem a dívky růžovým kroužkem. Vždy je uvedena i zkratka žáka. Kladné volby znázorňují jednostranné černé šipky, vzájemné kladné volby žluté oboustranné šipky, záporné volby přerušované fialové šipky a vzájemné záporné volby představují oboustranné, přerušované, červené šipky.

### 10.2.1 Strukturální sociogramy

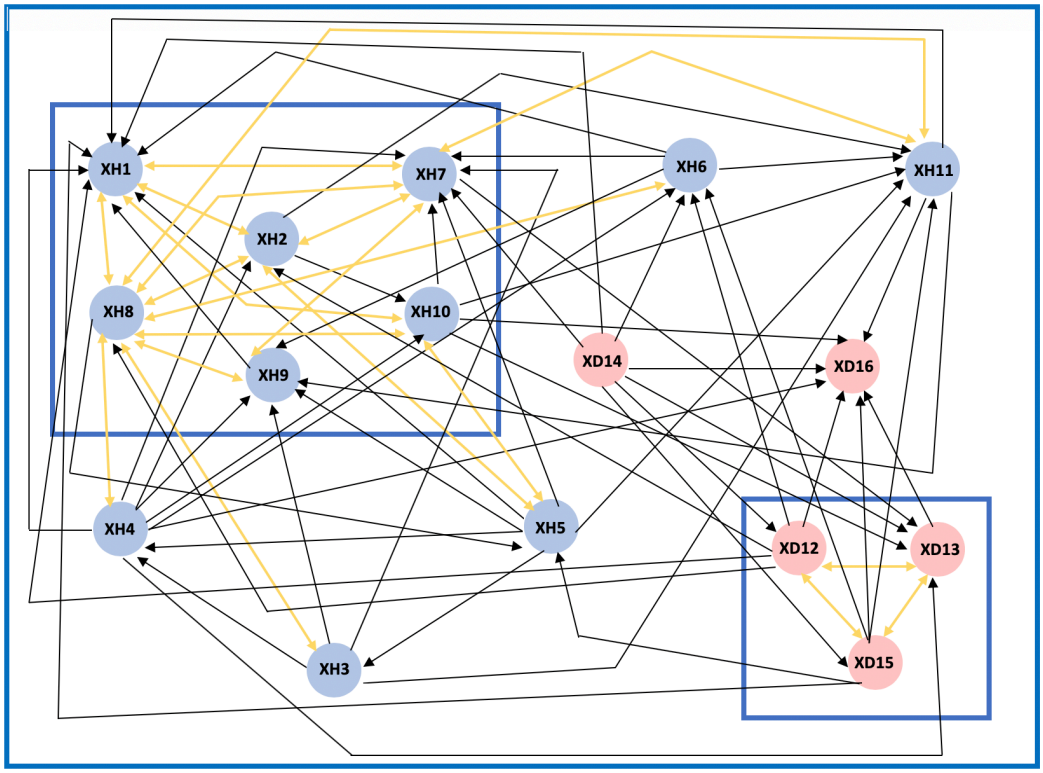
Níže uvedené strukturální sociogramy byly sestrojeny pro skupinu X a Y z důvodu, aby mohla být diagnostikována struktura skupin a třídních podskupin. Pro větší přehlednost byly sociogramy vyhotoveny pro veškeré udělené volby v rámci obou tříd a také individuálně pro kladné a záporné volby.

#### *10.2.1.1 Strukturální sociogramy - skupina X*

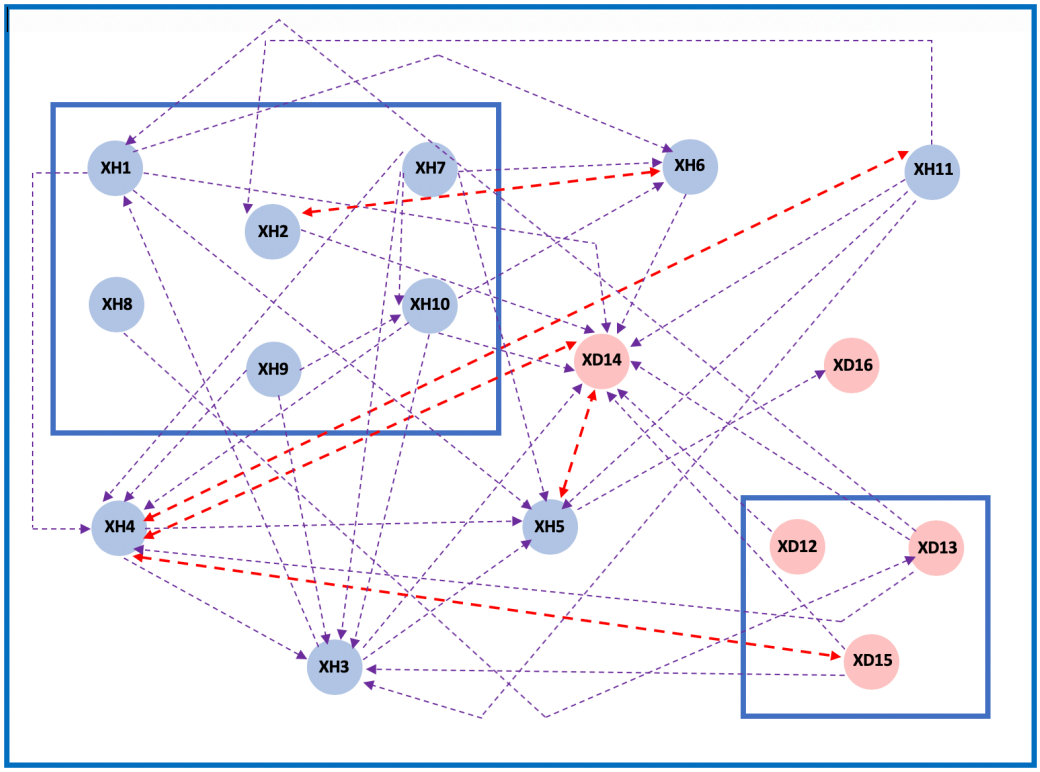
Strukturální sociogram skupiny X (Obr. 24) stejně jako uspořádaná matice skupiny X (Obr. 22) vyobrazuje dvě neformální podskupiny této sociální skupiny. Sociogram ovšem přehledněji zobrazuje vzájemnou provázanost a diferenciaci vztahů ve skupině X. První, menší podskupina je tvořena třemi dívkami XD12, XD13 a XD15. Nejintenzivnější vztahy jsou patrné mezi žáky XH1, XH2, XH7, XH8, XH9 a XH10, kteří tvoří nejpočetnější podskupinu této třídy a je tvořena jen chlapci. Vzhledem k sociopreferenčním volbám, které tento sociogram zachycuje, se lze domnívat, že právě z jádra této podskupiny vychází sociální normy a postoje celé skupiny a na základě teoretických poznatků lze předpokládat, že právě z této podskupiny plyne nejvýraznější vliv na třídní klima a celkový výkon třídy. Z tohoto důvodu můžeme předpokládat, že by správné pedagogické působení na tuto podskupinu mělo pozitivně ovlivňovat žádoucí sociální kompetence v socializačním procesu celé skupiny. Druhá, menší podskupina je od zbytku třídy poněkud separovaná a jádrem skupiny opomíjená. Vzájemné pozitivní vztahy mají žákyně spíše jen samy mezi sebou. Tato skupina udělila pozitivní volby i dívce XD16 a negativní volby. Zajímavé dále je, že dívka XD14 udělila pozitivní volby všem třem těmto dívkám, ale ony jí shodně udělily zápornou volbu. Stejně tak byla XD14 hodnocena i zbytkem skupiny a obdržela pouze negativní volby. Proto je její postavení v kolektivu poněkud komplikované a tato skutečnost naznačuje potřebu pedagogického zásahu do postavení XD14 ve skupině. Jednotícím prvkem ve skupině je žák XH8, který obdržel jen kladné volby a sociogram odhalil jeho značný pozitivní a sjednocující vliv na celou třídu. Celkově v této třídě převládaly kladné volby a stejně tak tomu bylo i mezi podskupinami, kde také převládaly kladné volby.




*Obr. 24: Strukturální sociogram - třída X*




*Obr. 25: Strukturální sociogram - třída X (oblast kladných voleb)*



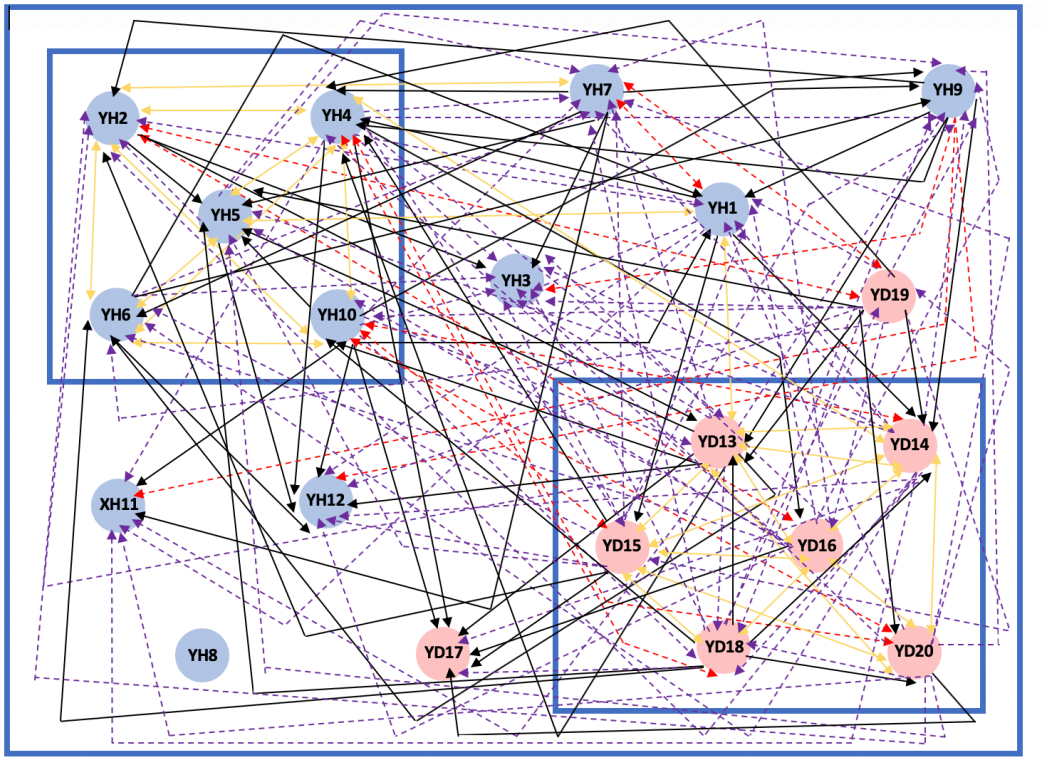

*Obr. 26: Strikturální sociogram - třída X (oblast záporných voleb)*

### *10.2.1.2 Strukturální sociogramy - skupina Y*

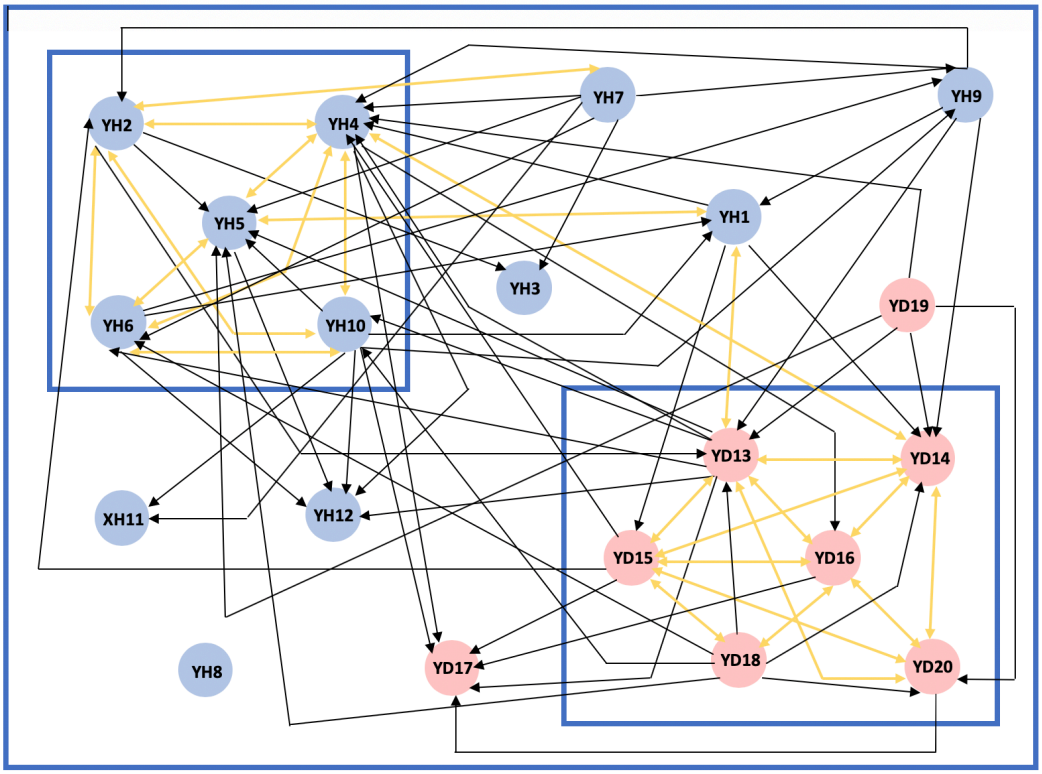
Strukturální sociogram skupiny Y byl také vyhotoven na základě uspořádané matice skupiny Y (Obr. 23). I přes to, že byl počet udělených pozitivních a negativních voleb téměř totožný, sociogram odhaluje vysokou míru negativních vztahů ve skupině. Ve skupině nebyl jediný žák hodnocen pouze kladnými volbami. Mezi žáky, kterým byla udělena volba nebyl jediný žák, který by obdržel jen kladné volby. Nejmenší počet udělených negativních voleb obdržela dívka YD14. Žák YH8 neobdržel jedinou volbu, což naznačuje, že je kolektivu lhostejný a zaujímá v něm roli černé ovce.

I v této skupině můžeme vidět dvě neformální podskupiny. Stejně jako v případě skupiny X, je jedna z podskupin tvořena jen chlapci a druhá z podskupin pouze dívkami. První z těchto podskupin tvoří pět chlapců, a to YH2, žák s mentální retardací, žák YH4, YH5 s diagnostikovanými PAS a dyslálií, žák YH6 a YH10. Třetí žák s SVP, YH3 a nadaný žák YH1

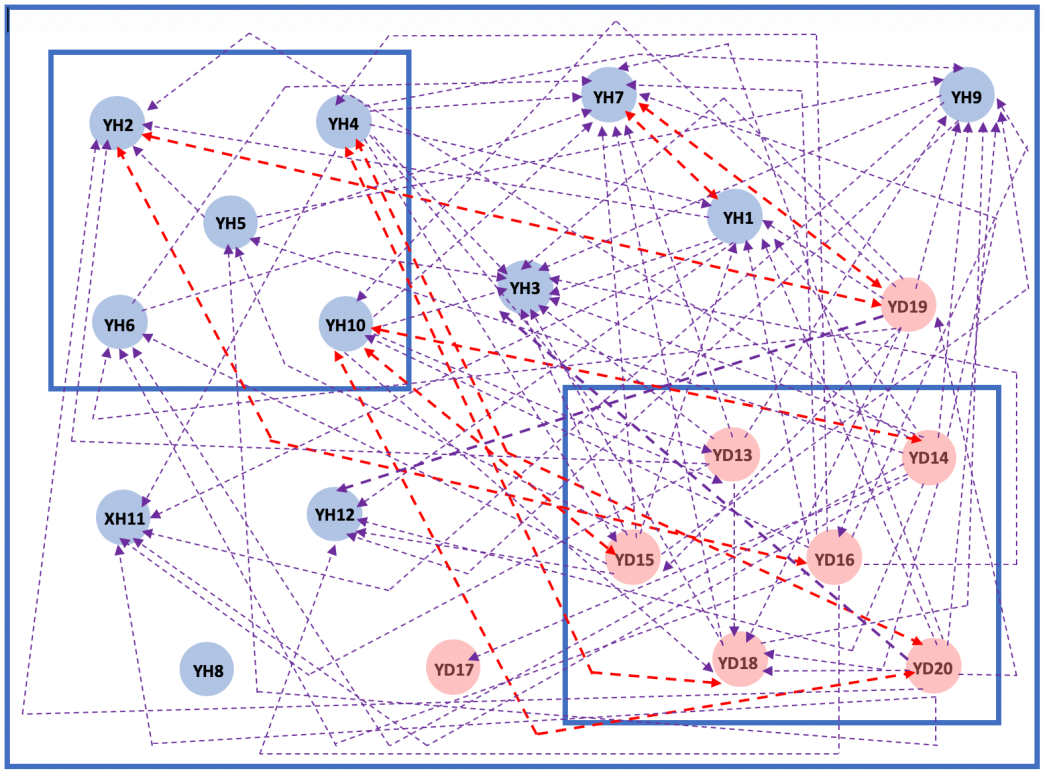
jsou mimo tuto podskupinu. Podskupinu dívek tvoří YD13, YD14, YD15, YD16, YD18 a YD20. Pozitivní volby udělovala tato skupina i dívce YD17. Dívka YD19 obdržela jen negativní volby. Sovislost je pravděpodobně s jejím krátkým působením v kolektivu, což potvrzuje i tvrzení školy, kdy třídní učitelka tvrdí, že *"zatím moc nezapadla"*. Podobné postavení v kolektivu sociogram ukázal i v případě žáka YH7, který je v kolektivu také nový a stejně tak u něj škola upozornila, že kolektiv jej prozatím příliš nepřijal.




*Obr. 27: Strukturální sociogram - třída Y*




*Obr. 28: Strukturální sociogram - třída Y (kladné volby)*




*Obr. 29: Strukturální sociogram - třída Y (záporné volby)*

### 10.2.2 Hierarchické osové sociogramy

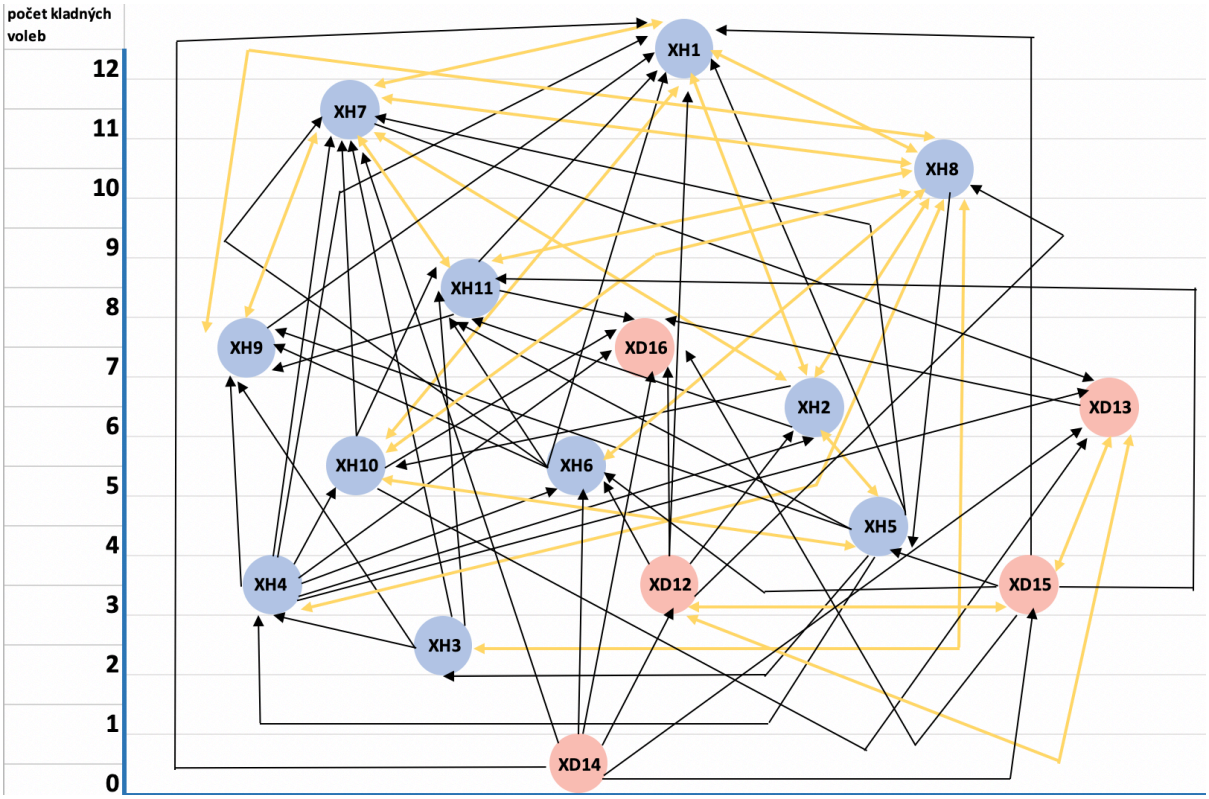
Následující hierarchické sociogramy byly vyhodoveny individuálně pro oblast kladných a oblast záporných voleb v rámci skupiny X a skupiny Y.

#### *10.2.2.1 Hierarchické osové sociogramy - skupina X*

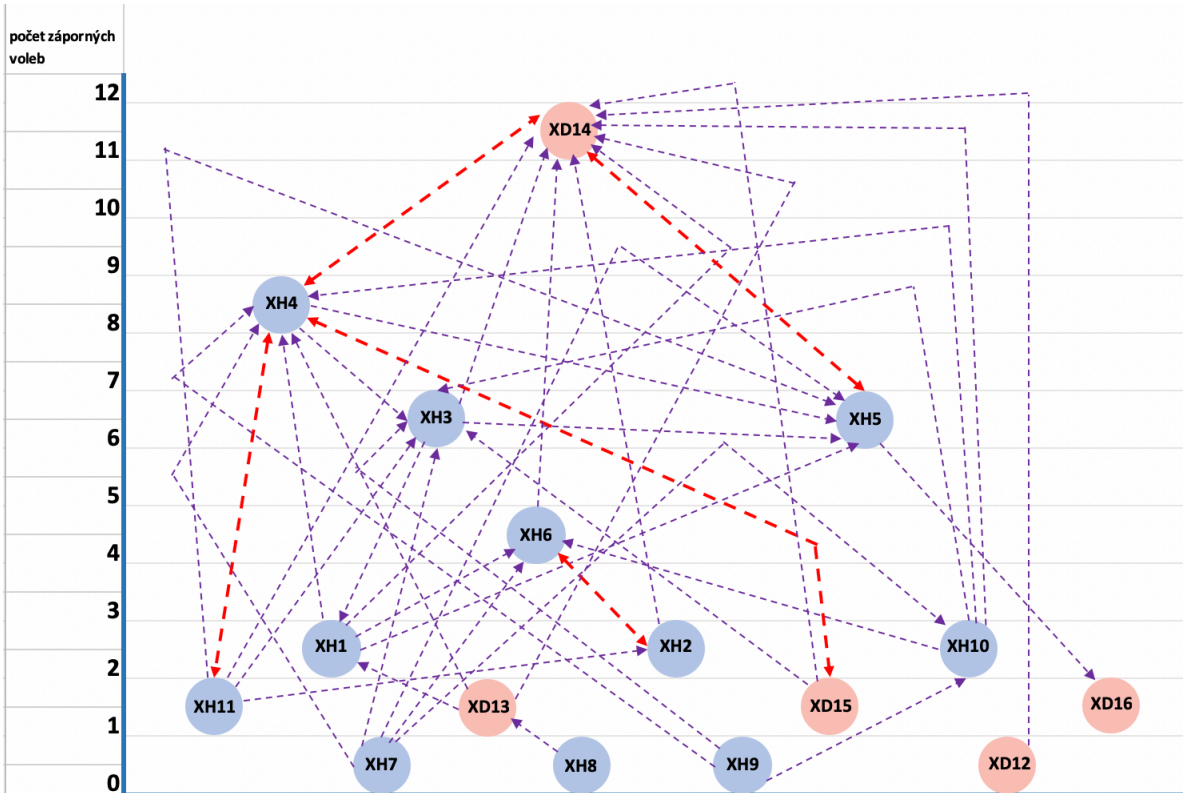
První sociogram (Obr. 30) zaměřený na oblast kladných voleb udělených v rámci skupiny X ukazuje, že pro oblast kladných voleb v této skupině má nejvyšší postavení žák XH1, ke kterému směřují čtyři vzájemné volby a osm jednostraných pozitivních voleb. Druhý sociogram (Obr. 31) ukazuje, že žák XH1 obdržel jen 2 zápornéné volby. Výsledky testu potvrzují tvrzení třídní učitelky, že žák je kolektivem respektovaný.

Druhý nejvyšší obdržený počet kladných voleb získal žák XH7, a to 11 kladných voleb. V druhém sociogramu, zabývajícím se zápornými volbami, neobdržel jedinou volbu stejně jako chlapci XH8 a XH9 , kteří také neobdrželi jedinou zápornou volbu a obdrželi vysoký počet kladných voleb (10, 7). Žákyně XD12 také neobdržela jedinou zápornou volbu, ale kladných voleb obdržela již méně, a to přesně 3 kladné volby.

Pokud se zaměříme na nejvyšší počet obdržených negativních voleb, jednoznačně zde vyniká žákyně XD14, která obdržela celkem 11 záporných voleb. V případě obdržených kladných voleb neobdržela jedinou. V těchto výsledcích se lze opřít i ve tvrzení školy, protože třídní učitelka uvedla, že XD14 je *"V kolektivu nerespektovaná a někdy i konfliktní."* Druhý nejvyšší počet záporných voleb získal žák XH4, získal celkem 8 záporných voleb, ale také získal 3 kladné volby, prototo jeho postavení v kolektivu není srovnatelné s XD14. Kromě XD14 však všechny dívky v této skupině obdržely maximálně 1 zápornou volbu. U ostatních žáků byl počet obrdžených kladných a záporných voleb podobný a umístění těchto žáků se v obou sociogramech nepohybovalo na krajních hodnotách.




*Obr. 30: Hierarchický osový sociogram - třída X (oblast kladných voleb)*

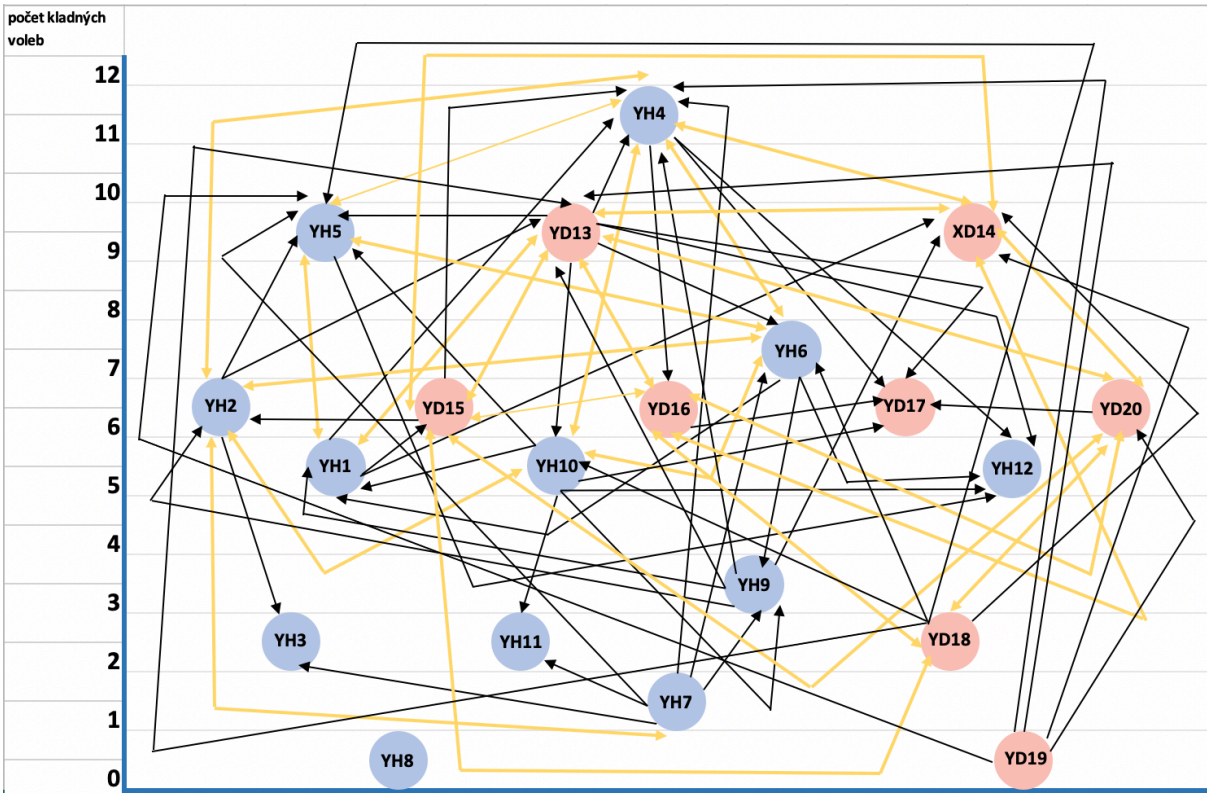



*Obr. 31: Hierarchický osový sociogram - třída X (oblast záporných voleb)*

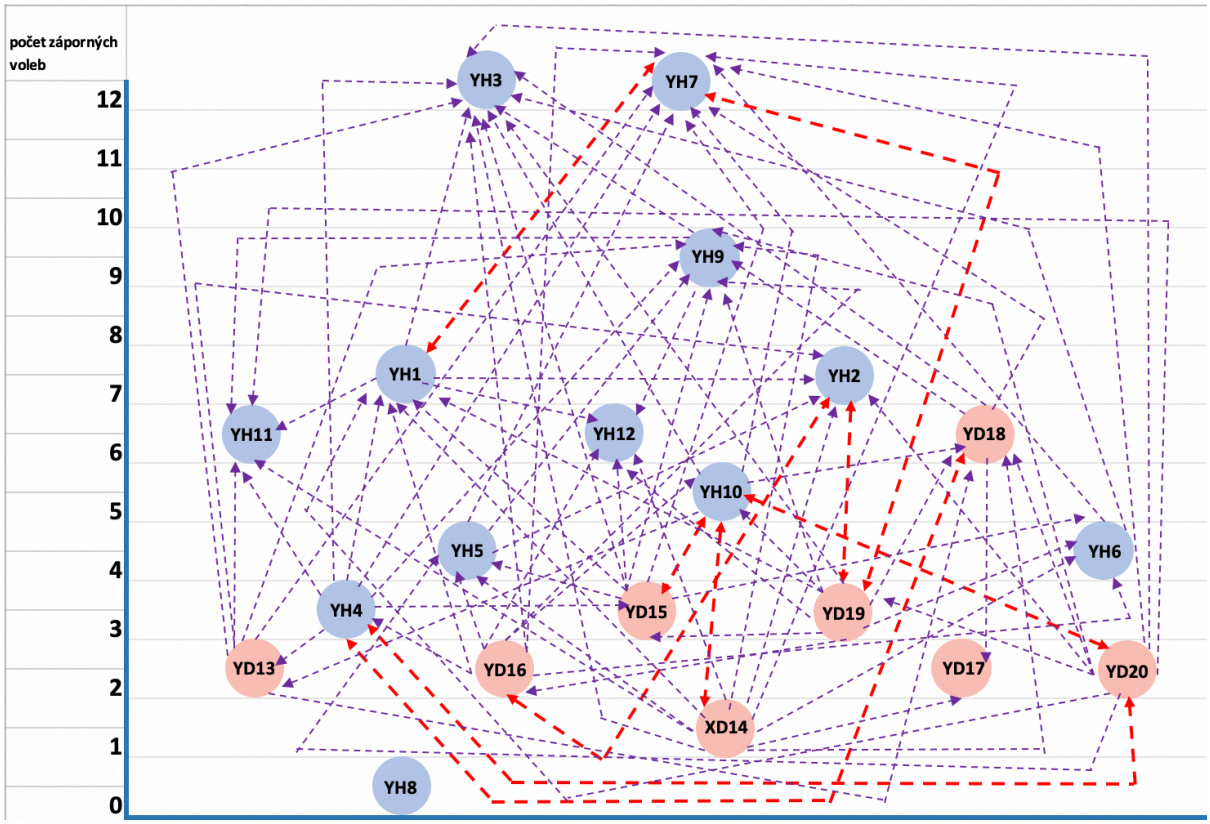
#### *10.2.2.2 Hierarchické osové sociogramy - skupina Y*

Dle sociogramu zpracovaného pro oblast kladných voleb ve skupině Y (Obr. 32) náleží nejvyšší pozice chlapci YH4, který obdržel celkově 11 kladných voleb a z toho 5 bylo oboustranných. Většina žáků jej volila jako nejvhodnějšího kandidáta k reprezentaci třídy a pro jednání za celou třídu s vedením školy. V rámci této oblasti získal celkem 6 voleb z 16 možných. Tímto se plně potvrdilo tvrzení školy, kdy i třídní učitelka uvedla, že *"YH4 je mluvčím třídy, je velice komunikativní a schopný samostatně řešit problémy. V kolektivu je oblíbený a často mu svěřuji úkoly vyžadující zodpovědnost."* Počet získaných negativních voleb byl 3.
Druhý největší počet kladných voleb obdrželi žáci YH5, YD13 a YD14. YH5 je chlapec s PAS a dyslálií a obdržel od spolužáků 9 kladných voleb. Současně ale obdržel i 6 záporných voleb. Stejný počet kladných voleb obdržely žákyně YD13 a YD14, které také obdržely i nízký počet záporných voleb a to přesně 2 záporné volby obdržela YD13 a 1 zápornou volbu obdržela YD14.

V oblasti obdržených negativních voleb se nejvýše v sestrijeném hierarchickém sociogramu (Obr. 33) umístili žáci YH3 a YH7. Oba žáci obdrželi shodně 12 negativních voleb. Kladných voleb obdržel žák YH3 jen 2 a žák YH7 pouze jedinou. Druhý nejvyšší počet obdržených záporných voleb spolužáci udělili chlapci YH9. Obdržel 9 záporných voleb a pouze 3 kladné volby. V jeho případě se výsledky testu neshodují s tvrzením třídní učitelky, která uvedla, že *"Ve třídě má kolem sebe ale hodně kamarádů."*




*Obr. 32: Hierarchický osový sociogram - třída Y (oblast kladných voleb)*




*Obr. 33: Hierarchický osový sociogram - třída Y (oblast záporných voleb)*

### 10.2.3 Individuální sociogramy

Následně uvedené individuální sociogramy zachycují vztah zájmových jedinců k ostatním členům jeho skupiny, které tito jedinci volili a těch, kteří volili je. Volby mezi jedinci byly stejně jako v předchozích sociogramech znázorněny čtyřmi typy šipek.

#### *10.2.3.1 Individuální sociogramy - třída X*

Pro třídu X byly konstruovány individuální sociogramy pro čtyři žáky této skupiny. Zájmovými jedinci ve skupině X byli XH1 a XH11, kteří byli vybráni z důvodu nejlepšího prospěchu ve třídě, dále žák s diagnostikovanými PAS XH4 a žákyně XD14, která obdržela nejvyšší počet záporných voleb a žádnou volbu pozitivní.

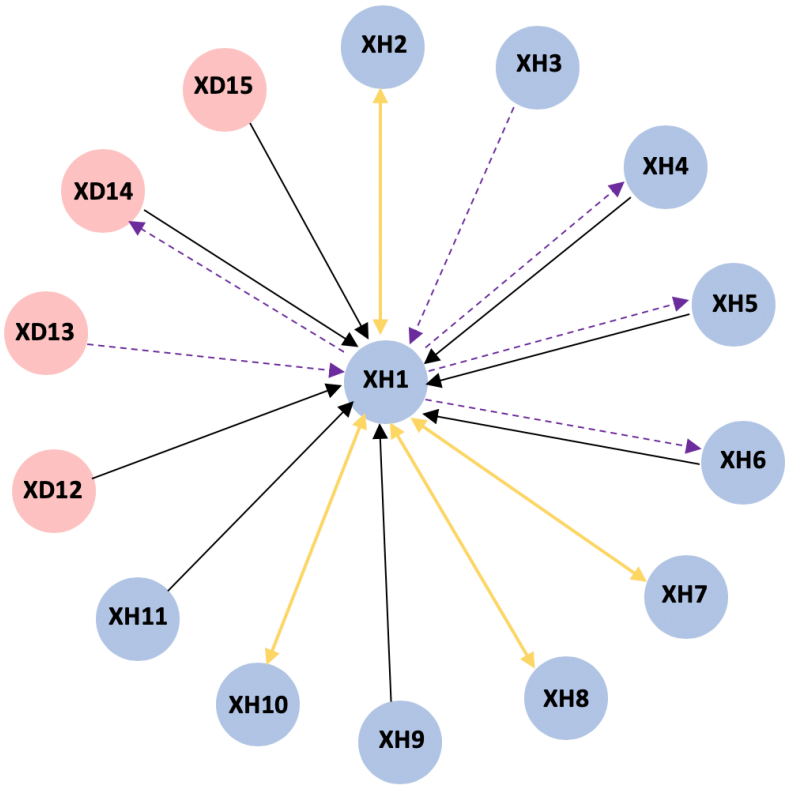
10.2.3.1.1 Žák XH1

**Diagnóza:** Mimořádné nadání v oblastech rozumových schopností, matematických schopností a dovedností, strategie myšlení a práce s učivem a dílčích kognitivních funkcích.

**Věk žáka:** 9 let

**Třída:** 3. ročník plnoorganizované základní školy, třída zaměřená na vzdělávání mimořádně nadaných žáků

**Vzdělávací program:** ŠVP školy, IVP




*Obr. 34: Individuální sociogram - žák XH1*

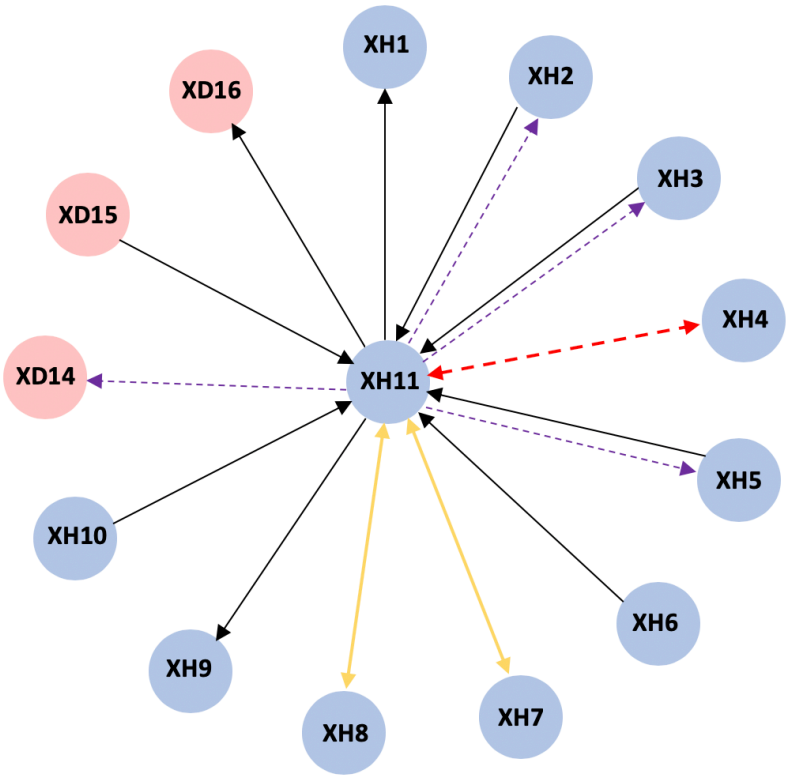
10.2.3.1.2 XH11

**Diagnóza:** Mimořádné nadání v oblastech rozumových schopností, matematických schopností a dovedností. Strategie myšlení a práce s učivem a dílčích kognitivních funkcích, vysoká motivace, mimořádné výkony ve školní i mimoškolní oblasti.

**Věk žáka:** 8 let

**Třída:** 3. ročník plnoorganizované základní školy, třída zaměřená na vzdělávání mimořádně nadaných žáků

**Vzdělávací program:** ŠVP školy, IVP




*Obr. 35: Individuální sociogram - žák XH11*

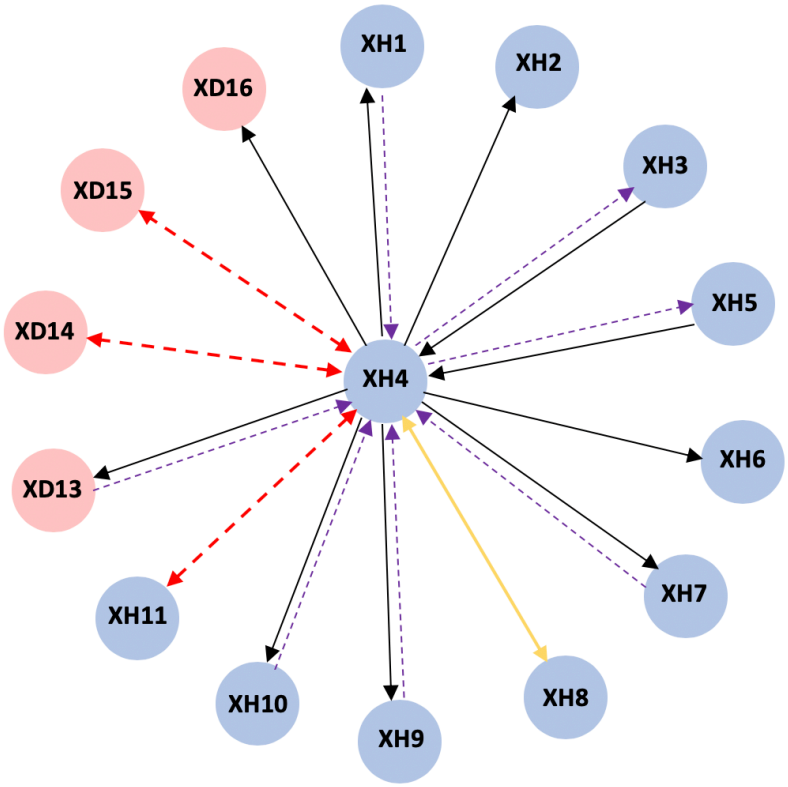
10.2.3.1.3 XH4

**Diagnóza:** Mimořádné nadání v oblastech rozumových schopností, matematických schopností a dovedností a v oblasti tvořivosti. Specifické strategie myšlení. PAS.

**Věk žáka:** 8 let

**Třída:** 3. ročník plnoorganizované základní školy, třída zaměřená na vzdělávání mimořádně nadaných žáků

**Vzdělávací program:** ŠVP školy, IVP




*Obr. 36: Individuální sociogram - žák XH4*

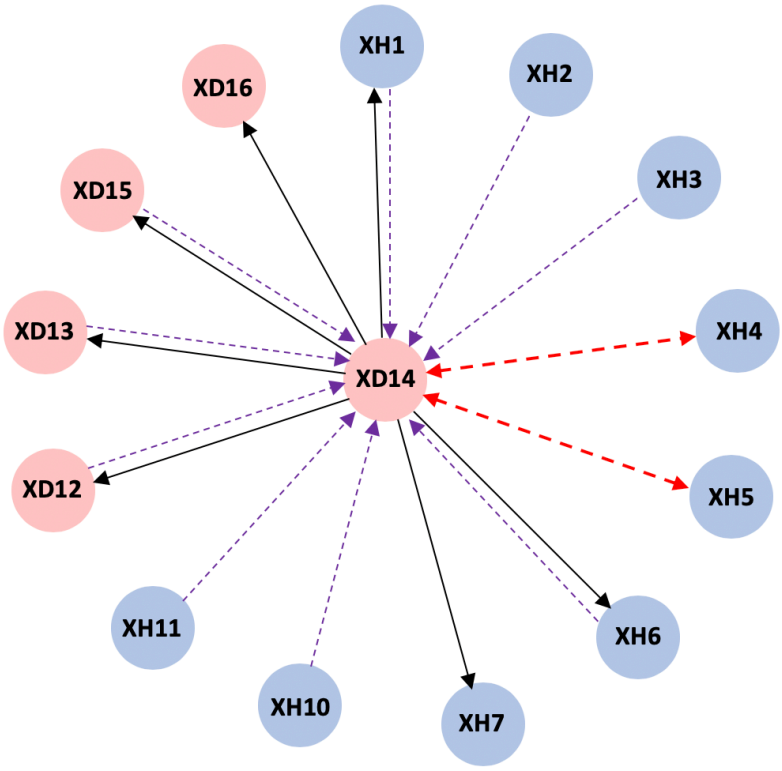
10.2.3.1.4 XD14

**Diagnóza:** Mimořádné nadání v oblastech rozumových schopností, matematických schopností a dovedností a v oblasti tvořivosti. Specifické strategie myšlení.

**Věk žáka:** 9 let

**Třída:** 3. ročník plnoorganizované základní školy, třída zaměřená na vzdělávání mimořádně nadaných žáků

**Vzdělávací program:** ŠVP školy, IVP




*Obr. 37: Individuální sociogram - žák XD14*

### *10.2.3.2 Individuální sociogramy - třída Y*

Pro třídu Y byly také konstruovýny čtyři individuální sociogramy. Zájmovými žáky byl nadaný žák YH1, dále dle tvrzení školy nejvíce oblíbený žák YH2, žák YH3 s diagnostikovanou dyslexií a dysgrafií a dále žák YH5 s diagnostikovanými poruchami autistického spektra a dyslálií.

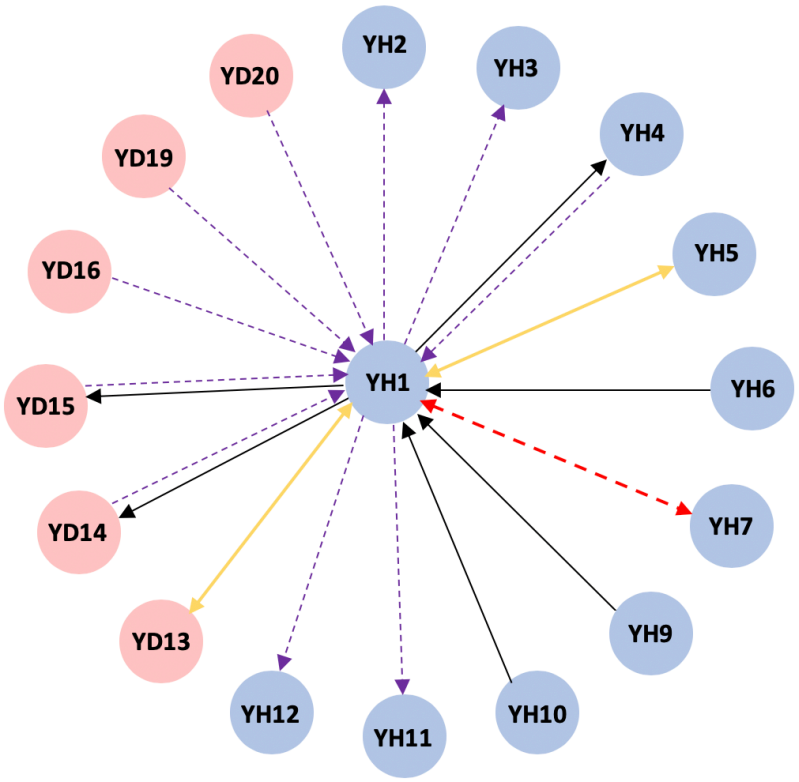
10.2.3.2.1 YH1

**Diagnóza:** Mimořádné nadání v oblastech rozumových schopností, matematických schopností a dovedností a v oblasti tvořivosti.

**Věk žáka:** 9 let

**Třída:** 3. ročník plnoorganizované běžné základní školy

**Vzdělávací program:** IVP




*Obr. 38: Individuální sociogram - žák YH1*

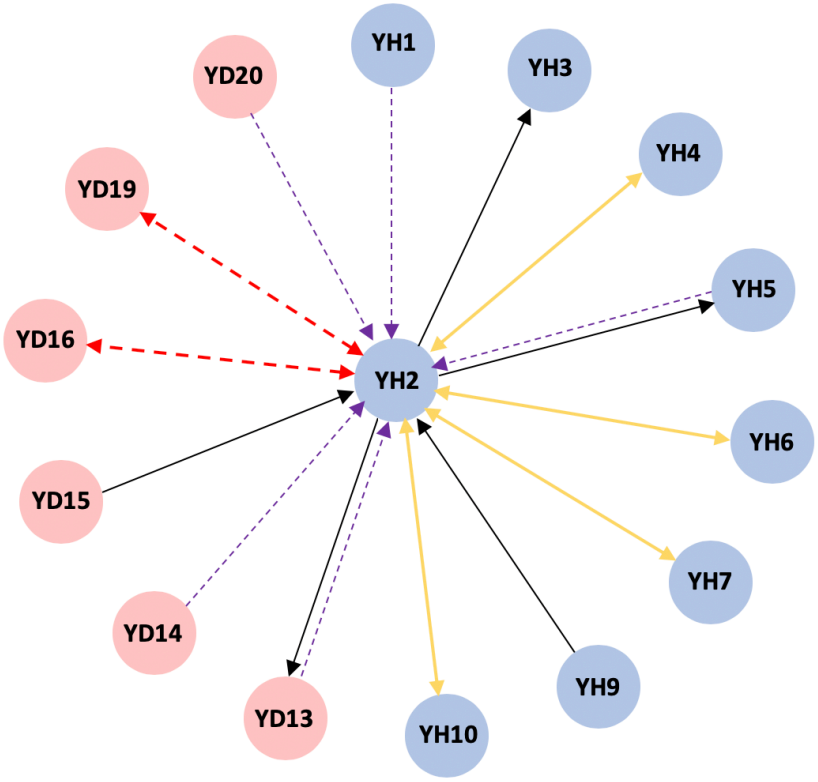
10.2.3.2.2 YH2

**Diagnóza:** Mentální retardace a krátkodobá paměť.

**Věk žáka:** 9 let

**Třída:** 3. ročník plnoorganizované běžné základní školy

**Vzdělávací program:** IVP




*Obr. 39: Individuální sociogram - žák YH2*

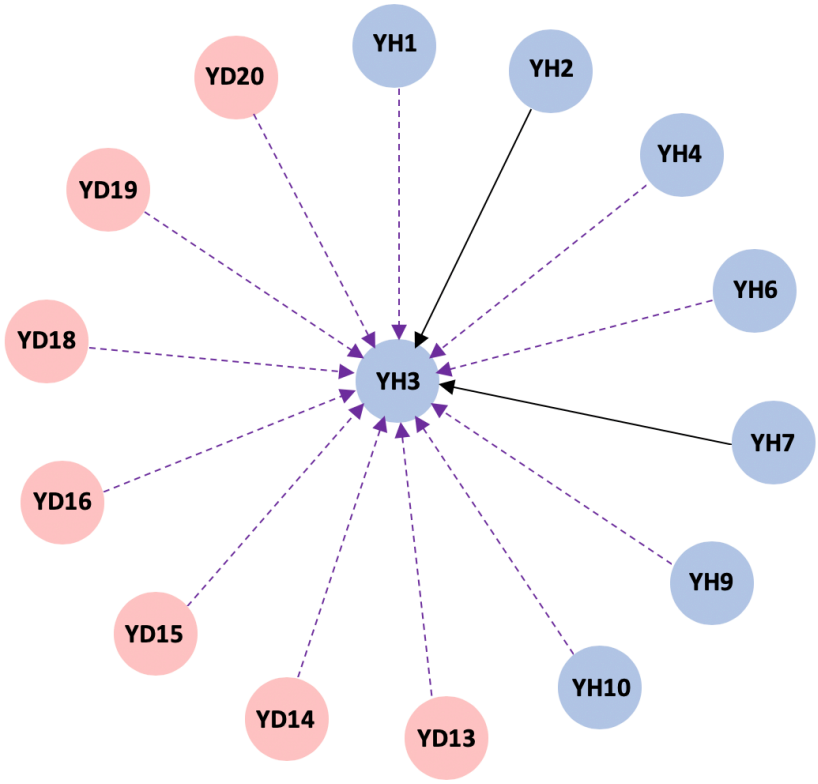
10.2.3.2.3 YH3

**Diagnóza:** Diagnostikovaná dyslexie a dysgrafie.

**Věk žáka:** 9 let

**Třída:** 3. ročník plnoorganizované běžné základní školy

**Vzdělávací program:** IVP




*Obr. 40: Individuální sociogram - žák YH3*

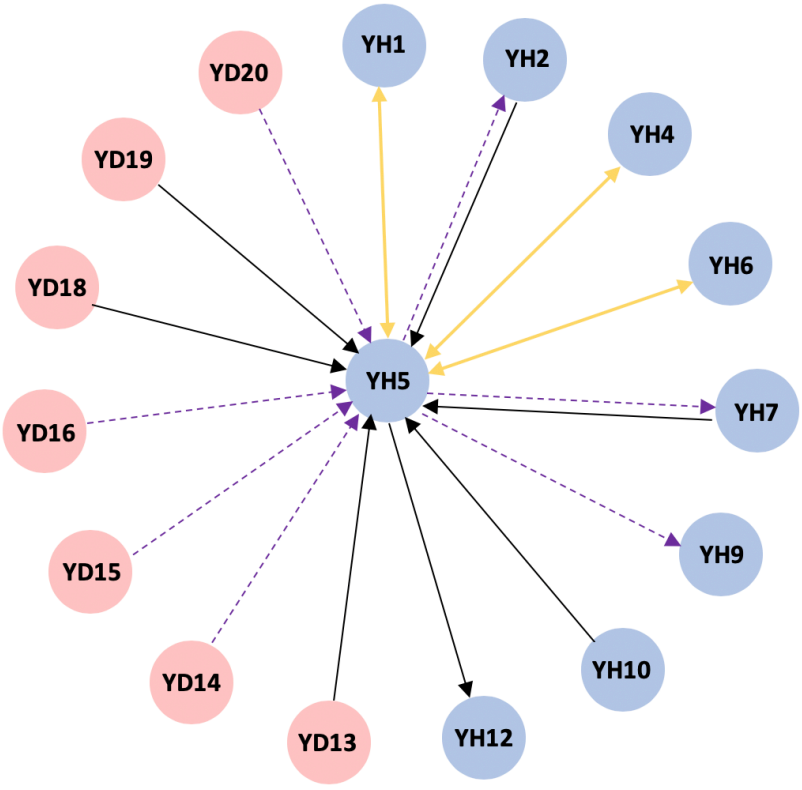
10.2.3.2.4 YH5

**Diagnóza:** PAS a dyslálie.

**Věk žáka:** 8 let

**Třída:** 3. ročník plnoorganizované běžné základní školy

**Vzdělávací program:** IVP




*Obr. 41: Individuální sociogram - žák YH5*

## 10.3 Sociometrické indexy

Další text uvádí tabulku skupinových indexů, a to index skupinové interakce, skupinové koheze a skupinové integrace (tab. 7 a tab. 9). Další tabulky ukazují individuální sociometrické indexy. Jedná se o index expanzivity, pozitivní a negativní statusy voleb a výsledný status (tab. 8 a tab. 10). Pro výpočty všech těchto sociometrických indexů skupiny X a Y byly použity postupy uvedené v podkapitole 6.2.3.3.

### 10.3.1 Sociometrické indexy - třída X

#### *10.3.1.1 Skupinové sociometrické indexy - třída X*

Měřená hodnota pozitivní expanzivity třídy X byla 5,75. V případě indexu negativní expanzivity byla hodnota přibližně poloviční, a to 2,8. Míra soudržnosti skupiny, měřená indexem koheze byla naměřena v hodnotě 0,35. Index koherence, vzájmené vázanosti členů skupiny v hodnotě 0,46. Stupeň zapojení členů do sociální skupiny byl měřen indexem integrace, jeho hodnota byla 0,5. Posledním měřeným indexem byl index sociopreferenční izolace, který charakterizuje počet jedinců opomenutých a jedinců izolovaných. Hodnota tohoto indexu byla 0,13.

| INDEX | POZITIVNÍ EXPANZIVITY | NEGATIVNÍ EXPANZIVITY | KOHEZE | KOHERENCE | INTEGRACE | SOCIO-PREFERENČNÍ IZOLACE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **HODNOTA** | 5,75 | 2,8 | 0,35 | 0,46 | 0,5 | 0,13 |

*Tab. 9: Skupinové sociometrické indexy - třída X*

### *10.3.1.2 Individuální sociometrické indexy - třída X*

Následující tabulka přehlědně zobrazuje individuální sociometrické indexy jednotlivých členů skupiny X. První sloupec uvádí indexy obdržených pozitivních voleb. Průměrná hodnota ve třídě X byla 0,38. Ve druhém sloupci jsou uvedeny hodnoty negativního statusu voleb vypočítaných dle počtu odmítnutí. Průměrná hodnota statusu odmítnutí ve třídě X byla 0,17, tedy méně než poloviční od předchozího průměrného statusu pozitivních voleb. Tyto hodnoty přesněji uvádí třetí sloupec, kdy průměrný výsledný status má hodnotu 0,21. Poslední sloupec zobrazuje index expanzivity, tedy index všech provedených voleb. Jeho průměrná hodnota byla 0,57.

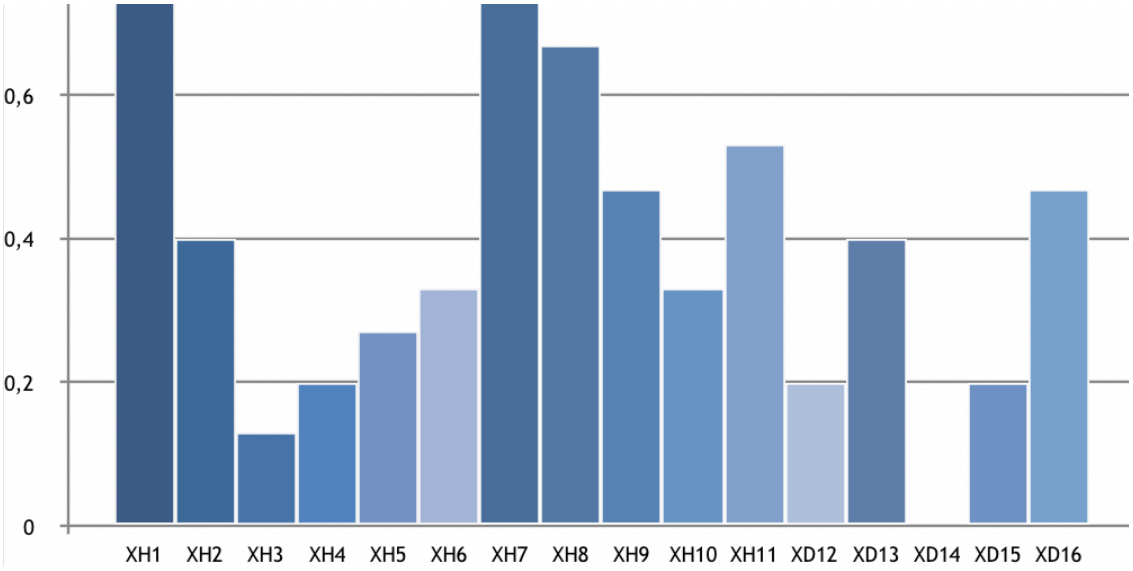
| | POZITIVNÍ STATUS VOLBY | NEGATIVNÍ STATUS VOLBY | VÝSLEDNÝ STATUS | INDEX EXPANZIVITY |
|---|---|---|---|---|
| **XH1** | 0,8 | 0,13 | 0,67 | 0,93 |
| **XH2** | 0,4 | 0,13 | 0,27 | 0,53 |
| **XH3** | 0,13 | 0,4 | -0,27 | 0,53 |
| **XH4** | 0,2 | 0,53 | -0,33 | 0,73 |
| **XH5** | 0,27 | 0,4 | -0,13 | 0,67 |
| **XH6** | 0,33 | 0,27 | 0,06 | 0,6 |
| **XH7** | 0,73 | 0 | 0,73 | 0,73 |
| **XH8** | 0,67 | 0 | 0,67 | 0,67 |
| **XH9** | 0,47 | 0 | 0,47 | 0,47 |
| **XH10** | 0,33 | 0,13 | 0,2 | 0,47 |
| **XH11** | 0,53 | 0,01 | 0,52 | 0,6 |
| **XD12** | 0,2 | 0 | 0,2 | 0,2 |
| **XD13** | 0,4 | 0,01 | 0,39 | 0,47 |
| **XD14** | 0 | 0,73 | -0,73 | 0,73 |
| **XD15** | 0,2 | 0,01 | 0,19 | 0,27 |
| **XD16** | 0,47 | 0,01 | 0,46 | 0,53 |
| **PRŮMĚRNÁ HODNOTA** | **0,38** | **0,17** | **0,21** | **0,57** |

*Tab. 10: Individuální sociometrické indexy - třída X*

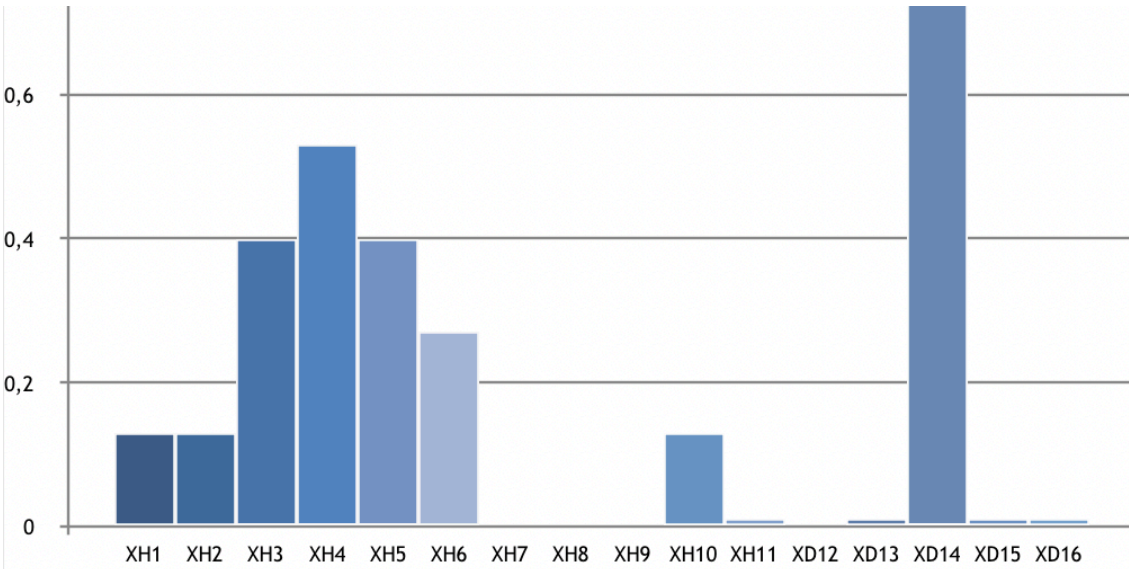
| | POZITIVNÍ STATUS VOLBY | NEGATIVNÍ STATUS VOLBY | VÝSLEDNÝ STATUS | INDEX EXPANZIVITY |
|---|---|---|---|---|
| **XH7** | 0,73 | 0 | 0,73 | 0,73 |
| **XH1** | 0,8 | 0,13 | 0,67 | 0,93 |
| **XH8** | 0,67 | 0 | 0,67 | 0,67 |
| **XH11** | 0,53 | 0,01 | 0,52 | 0,6 |
| **XH9** | 0,47 | 0 | 0,47 | 0,47 |
| **XD16** | 0,47 | 0,01 | 0,46 | 0,53 |
| **XD13** | 0,4 | 0,01 | 0,39 | 0,47 |
| **XH2** | 0,4 | 0,13 | 0,27 | 0,53 |
| **XH10** | 0,33 | 0,13 | 0,2 | 0,47 |
| **XD12** | 0,2 | 0 | 0,2 | 0,2 |
| **XD15** | 0,2 | 0,01 | 0,19 | 0,27 |
| **XH6** | 0,33 | 0,27 | 0,06 | 0,6 |
| **XH5** | 0,27 | 0,4 | -0,13 | 0,67 |
| **XH3** | 0,13 | 0,4 | -0,27 | 0,53 |
| **XH4** | 0,2 | 0,53 | -0,33 | 0,73 |
| **XD14** | 0 | 0,73 | -0,73 | 0,73 |
| **PRŮMĚRNÁ HODNOTA** | **0,38** | **0,17** | **0,21** | **0,57** |

*Tab. 11: Individuální sociometrické indexy - třída X (uspořádání dle hodnot výsledného statusu)*

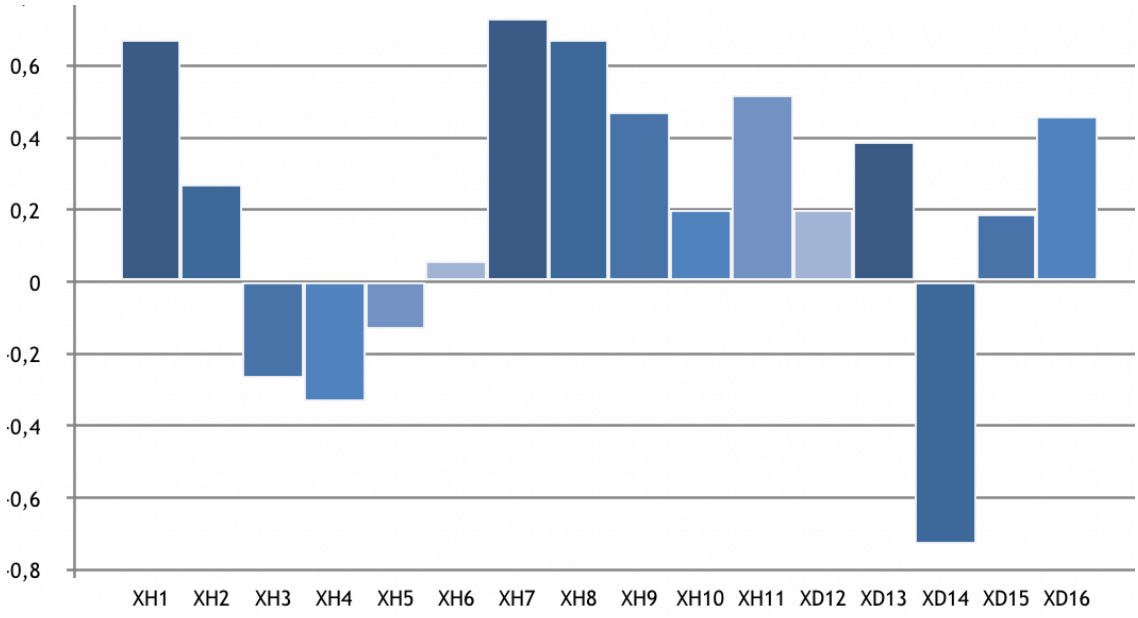
Následující grafy přehledněji ukazují hodnoty vypočítané v rámci indexu pozitivního statusu volby, negativního statusu volby a výsledného statusu. Jediným žákem, jehož index se v rámci výsledného statusu pohybuje v záporné hodnotě je žákyně XD14. Nejvyšší hodnoty výsledného statusu jsou u žáků XH1, XH7 a XH8.




*Obr. 42: Graf znázorňuje pozitivní status voleb ve třídě X*




*Obr. 43: Graf znázorňuje negativní status voleb ve třídě X*




*Obr. 44: Graf znázorňuje výsledný status voleb ve třídě X*

### 10.3.2 Sociometrické indexy - třída Y

#### *10.3.2.1 Skupinové sociometrické indexy - třída Y*

Hodnota pozitivní skupinové expanzivity ve skupině Y byla vypočítána na hodnotě 5. Rozdíl první a druhé hodnoty, hodnoty skupinové negativní expanzivity nebyl výrazný. Vypočítaná hodnota negativní expanzivity ve skupině Y byla tedy poměrně vysoká, a to 4,8. Soudržnost skupiny Y má hodnotu 0,25 a její koherence, tedy vzájemná vázanost členů skupiny má hodnotu 0,48. Hodnota skupinové integrace byla na hodnotě 0,14 a skupinové sociopreferenční izolace na hodnotě 0,35.

| INDEX | POZITIVNÍ EXPANZIVITY | NEGATIVNÍ EXPANZIVITY | KOHEZE | KOHERENCE | INTEGRACE | SOCIO-PREFERENČNÍ IZOLACE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **HODNOTA** | 5 | 4,8 | 0,25 | 0,48 | 0,14 | 0,35 |

*Tab. 12: Skupinové sociometrické indexy - třída Y*

#### *10.3.2.2 Individuální skupinové indexy - třída Y*

Stejně jako u skupiny X, ukazuje následující tabulka v případě skupiny Y hodnoty individuálních indexů žáků skupiny Y. Jednotlivé hodnoty pozitivního statusu volby jsou uvedeny v prvním sloupci této tabulky. Průměrná hodnota statusu se ve skupině Y pohybuje na hodnotě 0,27. Stejně tak jsou ve druhém sloupci uvedeny hodnoty negativního statusu voleb. Průměrná hodnota tohoto indexu byla totožná jako u předchozího indexu, tedy 0,27. Průměrný výsledný status, uvedený ve třetím sloupci byl tedy v hodnotě 0. Hodnoty indexu expanzivity, uvedené v posledním sloupci a vyjadřující index všech provedených voleb měl průměrnou hodnotu 0,52.

| | POZITIVNÍ STATUS VOLBY | NEGATIVNÍ STATUS VOLBY | VÝSLEDNÝ STATUS | INDEX EXPANZIVITY |
|---|---|---|---|---|
| **YH1** | 0,26 | 0,37 | -0,11 | 0,63 |
| **YH2** | 0,32 | 0,37 | -0,05 | 0,68 |
| **YH3** | 0,11 | 0,63 | -0,52 | 0,74 |
| **YH4** | 0,6 | 0,16 | 0,44 | 0,74 |
| **YH5** | 0,47 | 0,21 | 0,26 | 0,68 |
| **YH6** | 0,37 | 0,21 | 0,16 | 0,58 |
| **YH7** | 0,1 | 0,63 | -0,53 | 0,68 |
| **YH8** | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **YH9** | 0,16 | 0,47 | -0,31 | 0,63 |
| **YH10** | 0,26 | 0,26 | 0 | 0,53 |
| **YH11** | 0,11 | 0,32 | -0,21 | 0,42 |
| **YH12** | 0,26 | 0,32 | -0,06 | 0,58 |
| **YD13** | 0,47 | 0,11 | 0,36 | 0,58 |
| **YD14** | 0,47 | 0,05 | 0,42 | 0,53 |
| **YD15** | 0,32 | 0,16 | 0,16 | 0,47 |
| **YD16** | 0,32 | 0,11 | 0,21 | 0,42 |
| **YD17** | 0,32 | 0,11 | 0,21 | 0,42 |
| **YD18** | 0,11 | 0,32 | -0,21 | 0,42 |
| **YD19** | 0 | 0,16 | -0,16 | 0,16 |
| **YD20** | 0,32 | 0,11 | 0,21 | 0,42 |
| **PRŮMĚRNÁ HODNOTA** | **0,27** | **0,27** | **0** | **0,52** |

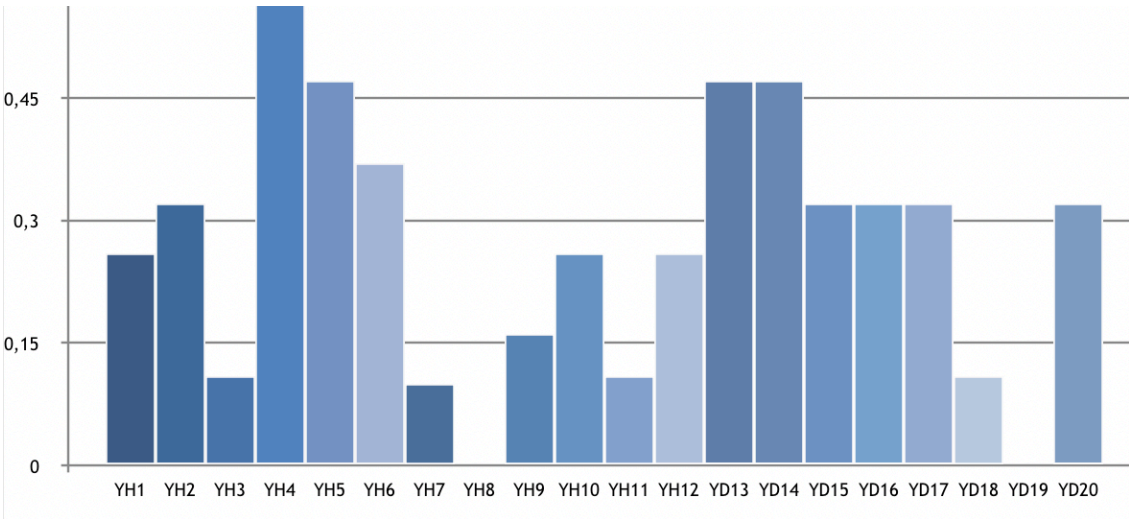
*Tab. 13: Individuální sociometrické indexy - třída Y*

| | POZITIVNÍ STATUS VOLBY | NEGATIVNÍ STATUS VOLBY | VÝSLEDNÝ STATUS | INDEX EXPANZIVITY |
|---|---|---|---|---|
| **YH4** | 0,6 | 0,16 | 0,44 | 0,74 |
| **YD14** | 0,47 | 0,05 | 0,42 | 0,53 |
| **YD13** | 0,47 | 0,11 | 0,36 | 0,58 |
| **YH5** | 0,47 | 0,21 | 0,26 | 0,68 |
| **YD16** | 0,32 | 0,11 | 0,21 | 0,42 |
| **YD17** | 0,32 | 0,11 | 0,21 | 0,42 |
| **YD20** | 0,32 | 0,11 | 0,21 | 0,42 |
| **YH6** | 0,37 | 0,21 | 0,16 | 0,58 |
| **YD15** | 0,32 | 0,16 | 0,16 | 0,47 |
| **YH8** | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **YH10** | 0,26 | 0,26 | 0 | 0,53 |
| **YH2** | 0,32 | 0,37 | -0,05 | 0,68 |
| **YH12** | 0,26 | 0,32 | -0,06 | 0,58 |
| **YH1** | 0,26 | 0,37 | -0,11 | 0,63 |
| **YD19** | 0 | 0,16 | -0,16 | 0,16 |
| **YD18** | 0,11 | 0,32 | -0,21 | 0,42 |
| **YH11** | 0,11 | 0,32 | -0,21 | 0,42 |
| **YH9** | 0,16 | 0,47 | -0,31 | 0,63 |
| **YH3** | 0,11 | 0,63 | -0,52 | 0,74 |
| **YH7** | 0,1 | 0,63 | -0,53 | 0,68 |
| **PRŮMĚRNÁ HODNOTA** | **0,27** | **0,27** | **0** | **0,52** |

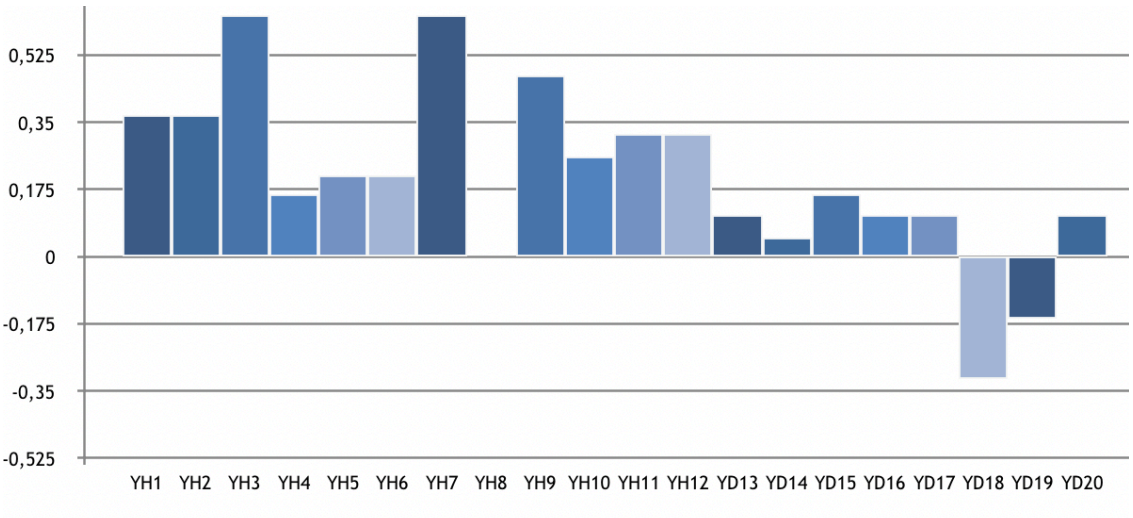
*Tab. 14: Individuální sociometrické indexy - třída Y*

*(uspořádání dle hodnot výsledného statusu)*

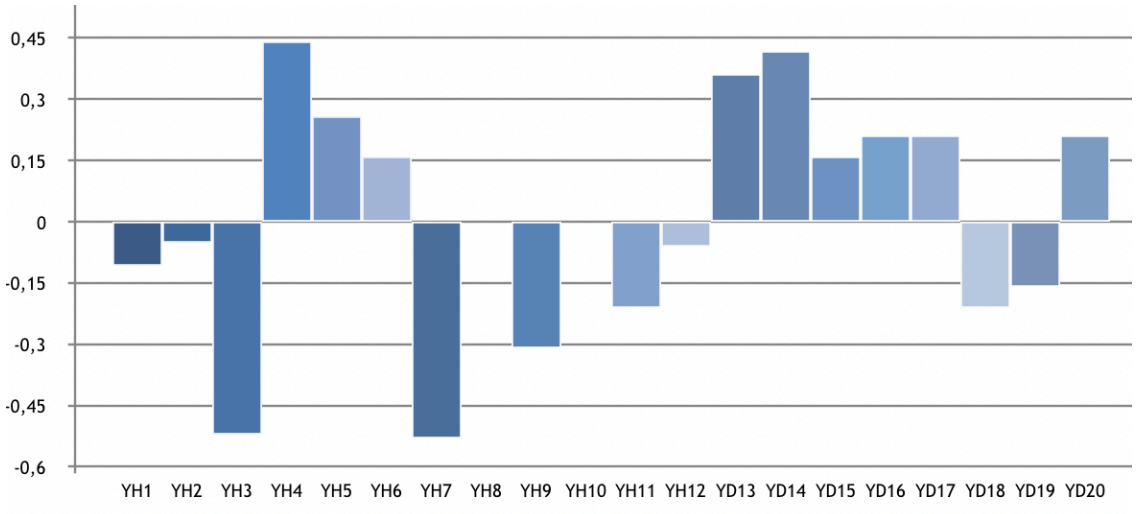
V následujících grafech jsou uvedeny individuální hodnoty indexu pozitivního statusu, negativníhi statusu a výsledného statusu voleb žáků ve třídě Y. Překvapivé je, že z celkového počtu 20 žáků, se u 9 žáků pohybuje index výsledného statusu volby v záporných hodnotách. Nejnižší hodnoty byly u žáků YH3 a YH7. Naopak nejvyšší hodnota výsledného statusu byla vypočítána u žáků YH4, YD13 a YD14.




*Obr. 45: Graf znázorňuje pozitivní status voleb ve třídě Y*




*Obr. 46: Graf znázorňuje negativní status voleb ve třídě Y*




*Obr. 47: Graf znázorňuje výsledný status voleb ve třídě Y*

# 11 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem tohoto kvalitativního výzkumného šetření bylo zpracování studie zkoumající sociální postavení žáků s SVP v prostředí běžné školní třídy v rámci individuální integrace a v prostředí třídy specializované na vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Cílem tedy bylo zjistit a porovnat socioedukační vztahy žáků s SVP ve dvou rozdílných prostředích.

Faktory, které byly brány v potaz při výběru výzkumných vzorků byly kromě prostředí (specializovaná třída, běžná školní třída) také totožná diagnóza, věk a ročník žáků, okolí a velikost školy.

Za pomoci metody triangulace bylo analyzováno postavení žáků v kolektivu třídy běžné základní školy a třídy specializované na vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Výzkumy probíhaly ve třetích ročnících a v rámci triangulace byla použita metoda rozhovoru s třídními učitelkami a analýza pedagogické dokumetace, metoda pozorování a jako hlavní, metoda sociometrie. Sociometrické dotazníky byly předkládány celkem 16 žákům specializované třídy zákadní školy a 20 žákům běžné třídy základní školy. Účast žáků byla podmíněna souhlasem ředitelů škol a třídních učitelů s přislíbením zajištění anonymity všech žáků účastnících se výzkumného šetření.

Výsledky tohoto šetření se staly podkladem pro popis reálných vztahových podmínek v integrovaném školním prostředí a specializovaném školním prostředí. Rozhovory s třídními učitelkami žáků byly zaměřeny na celkové vztahy a atmosféru ve třídách, tak také na konkrétní individuální charakteristiku každého z žáků. Data získaná za pomoci sociometrické metody pomohla získat informace, kteří žáci s SVP jsou ostatními preferováni či odmítáni, či naopak kteří žáci preferují či odmítají žáky s SVP. Tyto vztahové podmínky podrobněji ukazují uvedené sociogramy zaměřené jak na celou třídu, tak jen na vybrané žáky.

## 11.1 Zodpovězení výzkumných otázek

Vzhledem ke stanovenému cíli "Analyzovat a popsat dynamiku a strukturu sociálních vztahů uvnitř dvou vybraných sociálních skupin za pomoci metody sociometrie, a následně je porovnat." byly stanoveny i výzkumné otázky a ty jsou zde následně zodpovězeny:

- **Jak prostředí specializované třídy ovlivňuje postavení žáka ve skupině?**

Z dat získaných ze sociometrických dotazníků a doplňujících rozhovorů s třídní učitelkou, byly analyzovány sociopreferenční vztahy ve sledované třídní skupině X. Aby byla zajištěna objektivnost dat, obsahovaly sociometrické testy pozitivně i negativně formulované otázky.

Na základě výsledků sociometrického šetření lze konstatovat, že v prostředí třídy specializované na vzdělávání nadaných žáků jsou výrazněji lépe skupinou přijímáni žáci s vysokým intelektem a výbornými studijními výsledky. Žáci celkově v dotaznících oceňovali u spolužáků kladné vlastnosti související s rozumovou stránkou osobnosti a stylem práce žáka. Žáci uváděli například: "umí si věci zorganizovat", "má velkou slovní zásobu", "je chytrý", "hodně spolupracuje", "umí dobře komunikovat s lidmi", "dobře rozhoduje, kdo co bude dělat", "je spolehlivý", "je hodně pracovitý". Naopak postavení žáka XH4 s PAS bylo v kolektivu výrazně horší, než u žáků s nejlepším třídním prospěchem (XH1, XH11). Například žák XH11 si vysoký sociální status udržuje i přes tvrzení třídní učitelky, že "*Někdy se pokouší povyšovat se nad ostatní, dokonce i mě…*".

Z výsledů testu se tedy můžeme domnívat, že postavení žáka v prostředí třídy specializované pro vzdělávání nadaných žáků je podmíněno studijními výsledky žáků.

- **Jak prostředí běžné školní třídy ovlivňuje postavení integrovaného žáka ve skupině?**

Stejně tak ve třídě Y byly sociopreferneční vztahy ve třídě analyzovány ze získaných sociometrických dat a informací poskytnutých třídní učitelkou. Stejně tak otázky testu byly formulovány pro získání pozitivních i negativních voleb.

Výsledky sociometrického šetření ve třídě Y ukázaly, že SVP v prostředí běžné třídy neovlivňuje postavení žáka v kolektivu. Mezi žáky, jejichž výsledný status se pohyboval nad hodnotou 0,15 je také žák YH5 s diagnózou PAS a dyslálie. Na druhé straně žák YH3 (diagnostikovaná dysgrafie a dyslexie) se pohybuje ve skupině žáků s výsledným statusem pod -0,15. Výsledný status žáků YH1 (diagnostikované mimořádné nadání) a YH2 (mentální retardace) se v případě této třídy pohyboval mírně pod průměrnou hodnotou třídy. Sociometrické šetření tedy ukázalo, že diagnostikované mimořádné nadání, mentální či zdravotní postižení neovlivňuje sociální kredit žáka ve skupině Y. Tyto charakteristiky tedy neovlivňovaly žáky při udělování pozitivních či negativních voleb, a žáci se spíše rozhodovali na základě osobních charakteristik a sympatií.

Sociometrický výzkum v prostředí běžné školní třídy ukázal, že postavení žáka v kolektivu není ovlivněno nadáním žáka, jeho studijními výsledky či postižením.

- **Má nadaný žák lepší skupinovou pozici ve specializovaném prostředí, než v prostředí běžné školní třídy?**

Cílem této výzkumné otázky bylo zodpovědět, zda postavení žáků s totožnou diagnózou mimořádného nadání v prostředí specializované třídy a v prostředí běžné školní třídy je odlišné, a které z nich je pro vzdělávání nadaného žáka vhodnější. V případě skupiny X jsme se opět zaměřili na postavení nejlépe klasifikovaných žáků a to z důvodu, že všichni žáci v této třídě mají mimořádné nadání diagnostikováno PPP.

V prostředí specializované třídy X se oba sledování žáci XH1 a XH11 v tabulce výsledných skupinových indexů umístili v první čtveřici. Žák XH1 obdržel pouze 2 negativní volby a celkem 12 pozitivních, což bylo nejvíce v celém kolektivu. Tyto pozitivní volby jeho spolužáci opírali

o argumenty jako že má organizační schopnosti, je komunikativní, má velkou slovní zásobu, je pracovitý a také vtipný a kamarádský. V rámci výsledků skupinových indexů se umístil na první příčce ve skupině X.

Žák XH11 obdržel pouze jednu negativní volbu a dále 8 voleb kladných. Ve srovnání hodnot výsledných skupinových indexů měl žák XH11 čtvrtý nejvyšší výsledek.

V případě skupiny Y sledovaný žák YH1 obdržel 5 pozitivních voleb a 7 voleb negativních. Hodnota výsledného statusu u tohoto žáka byla -0,11 a byla to až čtrnáctá hodnota z celkových dvaceti.

Na základě informací uvedených v předchozím textu, které jsou podloženy výzkumným šetřením můžeme tvrdit, že žáci s diagnostikovaným mimořádným nadaním budou lépe přijímani v kolektivu třídy specializované na vzdělávání nadaných žáků a tedy je toto prostředí pro nadaného žáka vhodnější. Dále se na základě těchto výsledků můžeme domnívat, že v prostředí specializované třídy má prospěch vliv na postavení žáka v kolektivu a ostatní žáci mu přikládají větší význam, načež v prostředí běžné třídy nikoliv.

- **Jak se liší sociální pozice žáků s SPU ve skupinách X a Y?**

Tato otázka odpovídá, zda je pozice žáků s SPU odlišná v prostředí běžné školní třídy a třídy specializované ke vzdělávání nadaných žáků. A případně jak se tyto pozice liší. V případě třídy X byl zájmovým žákem XH4, a v případě třídy Y žáci YH2, YH3 a YH5.

Postavení žáka XH4 (PAS) v kolektivu nadaných žáků bylo na předposlední pozici určené výsledným statusem pozitivních a negativních voleb. Tento žák obdržel celkově 3 kladné volby a 8 voleb negativních. Jeho výsledný status byl v záporné hodnotě -0,33 a horší hodnotu tohoto statusu měla jen YD14. Mezi uvedenými argumenty negativních voleb bylo, že žák YH4 není pracovitý, v hodinách nedává pozor a mluví mimo téma, pracuje jen sám za sebe a také že s ním je nuda a je pomalý.

V druhém sledovaném kolektivu byla pozice žáka YH3 (diagnostikovaná dyslexie a dysgrafie) nápodobná jako v předchozím případě. Žák YH3 obdržel pouze 2 kladné volby a 12 voleb negativních. Výsledný status byl -0,52 a jednalo se také o předposlední pozici v rámci kolektivu. Častými uvedenými argumenty bylo, že žák YH3 bere ostatním jejich věci, mluví sprostě nebo že se nechová hezky. Pozice žáka YH2 (diagnostikovaná mentální retardace a krátkodobá paměť) byla dle výsledného statusu s hodnotou -0,05 na 12. pozici z celkových 20. Počet negativních a pozitivních voleb byl zde tedy poměrně vyrovnaný a to 6 voleb kladných a 7 záporných. Dále žák YH5 (PAS a dyslálie) měl hodnotu výsledného statusu 0,26, což byla celkově 4. nejvyšší skupinová hodnota indexu výsledného statusu. Tento žák získal celkem od svých spolužáků 9 kladných voleb a 4 záporné volby.

V případě kolektivu X je pozice žáka s SPU poměrně jednoznačná a jeho pozice se pohybuje na samém okraji kolektivu. Naopak v případě třídy Y nelze obecně určit postavení žáků s SPU v kolektivu běžné školní třídy. Důvodem je různorodé postavení napříč kolektivem všech tří zájmových žáků. Pro spolehlivé srovnání nám bohužel chybí porovnání pozic více žáků s SPU v rámci kolektivu třídy specializované pro vzdělávání nadaných žáků, ale dle uvedených komentářů se lze domnívat, že by pozice eventuálních dalších žáků byla podobná, protože žáci v nadaném prostředí oceňují jako nejdůležitější hodnoty intelekt, komunikativní a organizační schopnosti, pracovitost či chování a jednání ve vyučování. Naopak skupina Y hodnotila spolužáky více než z intelektuální a pracovní stránky z hlediska osobnostních rysů a sympatií.

## 11.2 Zodpovězení dílčích cílů

Ze stanoveného cíle výzkumného šetření a z něj plynoucích výzkumných otázek byly definovány dílčí cíle výzkumného šetření. Všechny tyto dílčí cíle byly zodpovězeny v průběhu této práce a zde následuje jejich krátké shrnutí a doplnění:

- **Určit sociální preference členů zkoumaných skupin.**

Dle poznatků získaných v průběhu výzkumného šetření můžeme uvést, že v prostředí specializovaného prostředí nadaných žáků jsou sociální preference kladeny na intelektuální stránku jedince, míru jeho znalostí, komunikativní dovednosti a míru pracovního nasazení. Jsou tedy položeny na racionálím základu vnímání jedince.

V případě běžné školní třídy je situace odlišná a sociální preference žáků se opírají o emocionální stránky. Kdy žáci preferovali vlastnosti jako být přátelský, pomáhat nebo být zábavný.

- **Určit a popsat sociometrickou strukturu a charakteristiky skupin X a Y.**

Skupinové role žáků v prostředí kolektivu byli vyhodnoceny a přiřazeny na základě zpracování sociometrických testů obou sledovaných skupin.

U skupiny X lze zcela jistě označit za černou ovci kolektivu žákyni XD14, kterou spolužáci označili jako agresivní, nespolehlivou, nerespektující názory ostatních a dále například, že myslí sama na sebe, nevychází s kolektivem a další argumenty. Třídním izolovaným žákem je žák YH4 a jistými vůdci kolektivu XH1, XH7 a XH8.

Ve skupině Y je jasným vůdcem skupiny žák YH4. Dalšími oblíbenci ve třídě jsou YH5, YD13 a YD14. Třídním izolátem je žák YH8, který neobdržel jedinou volbu a je kolektivem tedy zcela opomíjený. Za agresory můžeme na základě vyhodnocení sociometrických testů ozančit YH3 a YD19. Třídní černou ovcí je žák YH7.

- **Zjistit existenci a složení neformálních podskupin v rámci skupin X a Y.**

Existenci a složení podskupin v kolektivu skupiny X nám přehledně ukazuje uvedený strukturální sociogram (Obr. 24). První, větší podskupina je tvořena 6 chlapci. Všichni tito chlapci mají v rámci skupiny vysoký sociální status, který ukazují jejich hodnoty indexu výsledného statusu, které jsou 0,2 a vyšší. Tuto podskupinu tedy můžeme označit jako vedoucí podskupinu třídy. Žák XH11 i přes vysokou oblibu do této podskupiny nepatří a ve skupině funguje především sám za sebe. Druhou, ovšem výrazně méně sociálně silnou podskupinou je skupina tří dívek. Genderově je tedy kolektiv rozdělen a vliv v této třídě pramění z chlapecké podskupiny.

Podskupiny v rámci skupiny Y také výše znázorňuje strukturální sociogram (Obr. 27). Stejně jako v druhé třídě, i zde je složení podskupin genederově rozděleno. Počtem a vlivem však tyto skupiny již tolik rozdílné nejsou. Jejich vliv na skupinu lze dle výsledků sociometrických indexů hodnotit jako shodný a žáky tvořící tyto podskupiny považujeme za nejsilnější jádro kolektivu.

V případě třídy Y se lze domnívat, že ovládnutí podskupin zajistí učiteli podchycení vlivu na celou skupinu. Naopak u skupiny X se takto vyjádřit nemůžeme, protože zde figuruje postava žáka XH11, který funguje jako určitá třetí vlivná podskupina v kolektivu.

- **Zjistit genderové složení nadaných žáků ve skupinách X a Y.**

Ve skupině X, která je složena výhradně z nadaných žáků převažují chlapci. Z celkových 16 žáků tuto nadanou třídu navštěvuje 11 chlapců a 5 dívek. Procentuální zastoupení tedy je 69% chlapci a 31% dívky.

V případě skupiny Y nemůžeme tuto otázku zodpovědět, protože ji navštěvuje jediný nadaný žák.

- **Zjistit, zda žáci s nadprůměrnými studijními výsledky mají vyšší postavení v rámci struktury třídy X a třídy Y.**

Pro zodpovězení tohoto dílčího cíle byly porovnány hodnoty průměrného prospěchu a hodnoty indexu výsledného statusu každého žáka s hodnotou průměrného třídního prospěchu a průměrného třídního indexu výsledného statusu.

Ve třídě X z celkového počtu 16 žáků se alespoň jedna z hodnot pohybovala nad třídním průměrem u 9 žáků a z toho 6 žáků mělo obě hodnoty nadprůměrné vzhledem k třídnímu průměru. Přepočítáno na procenta to znamená, že 56,3% žáků třídy X má v rámci třídy nadprůměrný prospěch nebo nadprůměrnou hodnotu indexu výsledného statusu. Z těchto žáků má nadprůmérné obě hodnoty 66,7%. Dle těchto čísel můžeme tvrdit, že nadprůměrné studijní výseldky ve třídě X určují i vyšší postavení ve skupině.

Třída Y je složena celkem z 20 žáků a z toho se alespoň jedna z hodnot pohybovala nad třídním průměrem u 14 žáků. Nadprůměrné obě hodnoty z toho měla jen přesná polovina žáků. V procentuálním přepočtu se alespoň jedna z hodnot pohybovala nad třídním průměrem u 70% žáků, ale obě hodnoty nad třídním průměrem byly naměřeny jen u 50% z těchto žáků. Nemůžeme tedy potvrdit, že by nadprůměrné studijní výsledky ve třídě Y zaručovaly i lepší postavení v kolektivu.

# ZÁVĚR

Tato diplomová práce s názvem Struktura a dynamika skupin žáků primární školy se zabývala celkovou strukturou třídního kolektivu v prostředí běžné školní třídy a v prostředí třídy specializované na vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Dvě vybrané třídy byly zvoleny tak, aby si co nejvíce odpovídaly co do velikosti a umístění školy, složení třídního kolektivu a také věku žáků. Primárním zájmem bylo určit a porovnat pozice žáků s SVP v prostředí jejich třídního kolektivu. Sledovanými žáky s SVP byli jak žáci s diagnostikovaným mimořádným nadaním, tak také žáci s diagnostikovaným mentalním, či zdravotním postižením. Tato práce dále zkoumala, zda a jak prostředí běžné školní třídy a specializované třídy ovlivlivňuje postavení těchto žáků v kolektivu, jaké mají tyto skupiny sociální preference a zda se liší.

Teoretická část této práce se snaží přehledně poskytnout základní informace o problematice sociálních vztahů uvnitř sociálních skupin a jejich struktuře, a následně také popisuje a vysvětluje princip použitých metod, a to hlavně primární metody sociometrie. Všechny informace uvedené v teoretické části byli zjištěny prostřednictvím analýzy české i zahraniční odborné literatury.

Empirická část podrobně popisuje celkový průběh výzkumného šetření v prostředí třídy specializované pro vzdělávaní nadaných žáků a v prostředí běžné školní třídy od samotného stanovení výzkumného cíle, výběru a popisu výzkumných vzorků, až po samotný průběh a vyhodnocení výzkumu. Ke zodpovězení všech bodů výzkumného šetření byl nejprve formulován výzkumný cíl “Analyzovat a popsat dynamiku a strukturu sociálních vztahů uvnitř dvou vybraných sociálních skupin za pomoci metody sociometrie a následně je porovnat”. Pro zodpovězení tohoto cíle byly stanoveny výzkumné otázky a z nich dále plynoucí dílčí cíle. K samotnému výzkumu byla použita metoda triangulace skládající se z metody rozhovoru a analýzy, pozorování a klíčové metody sociometrie provedené formou sociometrického testu. Během jednotlivých fází výzkumu byly analyzovány vztahy mezi žáky, jejich sociální preference, struktura a hyerarchie obou sledovaných skupin. Dále také existence a složení neformálních podskupin v rámci obou sledovaných skupin.

Díky zodpovězení výzkumných otázek byl naplněn hlavní cíl tohoto výzkumného šetření a můžeme usuzovat, že v kolektivu specializované třídy jsou sociální preference, sympatie a postavení v kolektivu určovány především studijními výsledky a pracovními schopnostmi žáků, ale naopak v kolektivu běžné třídy sympatie určují spíše emocionálně pozitivní rysy osobnosti. Jako vhodnější prostředí pro vzdělávání nadaného žáka bylo dle jeho postavení v kolektivu posouzeno specializované prostředí, ale naopak pro vzdělávání žáků s SPU bylo vhodnější zvolit zařazení žáka do prostředí běžné školní třídy. Závěrem lze říci, že skupina žáků běžné školní třídy lépe přijímá a lépe dokáže tolerovat jisté nedostatky, ale skupina žáků běžné školní třídě více přikládá hodnotu a uznává dobré studijní výsledky, inteligenci a pracovitost.

Diagnostické postupy, poznatky a především závěry této diplomové práce, které ukázaly odlišné měřítko hodnot v obou sledovaných skupinách, udavájí jisté doporučení pro zařazování žáků s SVP do pro ně vhodnějšího kolektivu a mohou sloužit jako jistý podklad pro zkoumání či řešení případů s obdobnou problematikou.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY


BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, cvičení, metody a hry. Praha: Portál, 2001.

BRAUN, R. Pedagogicko-psychologická diagnostika. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-656-7.

BRAUN, R.: Školní třída a co o ní víme?. In CHARVÁT, M, HAASE, J. *A nebo… : sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.-6.únor 2007*. 1. vyd. Olomouc : Albert, 2007. ISBN 80-7326-117-0.

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DONALD, David, LAZARUS, Sandy, LOLWANA, Peliwe. Educational Psychology in Social Context. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa, 2014. ISBN-10: 0199054401, ISBN-13: 978-0199054401.

DOPITA, Miroslav. Školní třída jako sociální skupina. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. Dostupné online: old.pdf.upol.cz/fileadmin/user.../PdF/.../Dopita_25_9_2014_FF.doc [19.2.2019]

FRASER, Barry J. Classroom environment. Dover, N.H.: Croom Helm, c1986. ISBN 0709910576. GOLEMAN, Daniel. Emotional intelligence. Newport Beach, CA: Books on Tape, 1996. ISBN 9780913369173.

GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

HAVRÁNKOVÁ, Olga. Skupinová práce. In: MATOUŠEK, Oldřich. Metody a řízení sociální práce. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.

HAYES, Nicky. Základy sociální psychologie. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.

HAYES, Nicky. Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-983-6.

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HERMOCHOVÁ, Soňa. Teambuilding. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1155-9.

HUŠKA, T.: *Inkluzívní škola*. Příbram : PBtisk, s.r.o., 2007. JANDERKOVÁ, Dita. Slovník základních pojmů z pedagogiky, psychologie a metodologie. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. ISBN 978-80-7375-372-6. 978-80-7367-647-6.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KAŠPÁRKOVÁ, J. Vnitřní vztahy ve škole. In: HRUBÁ, J., ŠEVČÍKOVÁ, M. (eds.) Kulaté stoly ke vzdělávací politice. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2451-3.

KOHOUTEK, R. Stručný úvod do sociometrie. 2009. Dostupné online: http://rudolfkohoutek.blog.cz/0901/sociometrie [6.3.2019]

KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŽNAR, Jan. Skupinová dynamika: (Teorie a výzkum). Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-632-3.

KRATOCHVÍL, Stanislav. Skupinová psychoterapie v praxi. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-347-8. KURT, Lewin', FamousPsychologists.org,(2014) https://www.famouspsychologists.org/kurt-lewin/ [5.2.2019]

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

LINHARTOVÁ, Dana. Psychologie pro učitele. Vyd. 2., nezměn. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-222-4.

MANNOVÁ, Jitka. Školní třída a role třídního učitele. Praha: Univerzita Karlova Praha, 2009. 24.1.2019, Dostupné online: https://www.zkola.cz/rodice/socpatologjevy/sikana/Documents/SeminarniPraceSMP.pdf

MINISTERSTVO VNITRA ČR. Co je GDPR. 2018. 31.3.2019. Dostupné online: https://www.mvcr.cz/gdpr/clanek/co-je-gdpr.aspx

MUSIL, Jiří V. Sociometrie v psychologické kognici: nástroj sociální kompetence učitele. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2003. ISBN 80-238-8935-4.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NOVÁČKOVÁ, Jana. Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.

NOVOTNÁ, Eliška. Sociologie sociálních skupin. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 120 s. ISBN 978-80-247-2957-2.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Psychologie pro pedagogy: sociální a pedagogická psychologie. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-676-5.

PAVLÍKOVÁ, Michaela. Nadaný žák na 1. stupni základní školy. Diplomová práce, 2011. 30.3.2019, Dostupné online: https://is.muni.cz/th/c2kv8/.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6.,aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009.

ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

SHARRY, John. Solution-focused groupwork. Thousand Oaks, Calif.: SAGE, 2001. ISBN 076196780X.

SOCHŮRKOVÁ, Iveta. Klima třídy z pohledu žáků s vysokým a nízkým sociometrickým statusem. Brno: Masarykova univerzita, 2006. Dostupné online:https://is.muni.cz/th/vpxjh/bakalarska_prace.pdf [31.1.2019]

SPOUSTA, Vladimír. Základní výchovné činnosti třídního učitele. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0552-1.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠOLC, Petr. Skupinová dynamika a práce se školní třídou. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-792-5.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie* 1. Praha : Unitisk, s.r.o., 1997. ISBN 382-191-97.

VANĚK, Jan. K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy. Praha: SPN, 1972. Pedagogická teorie a praxe.

VOSÁTKOVÁ, Eva. Skupinová dynamika podpůrné skupiny (Diplomová práce). Brno: 2010.

VYKOPALOVÁ, Hana. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc, 1992.

ZATLOUKAL, Leoš, Od skupinové dynamiky ke skupinovým procesům. 2016. Dostupné online: https://leoszatloukal.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=531538 [8.2.2019]

VÁLKOVÁ, Adéla, Why kids who ace school suffer in life. 2019. Dostupné online: https://blog.usejournal.com/why-kids-who-ace-school-suffer-in-life-54fdcdee171 [31.5.2019]

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA HODONÍN, Slovník odborných výrazů a zkratek. Dostupné online: http://www.ppphodonin.cz/doc/Slovnik.pdf [6.6.2019]iq význam

# SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

| | |
|---|---|
| ADHD | Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) |
| CNS | Centrální nervová soustava |
| ČJL | Český jazyk a literatura |
| DYS | Předpona značící obtížnost, poruchu, či vadnost |
| EU | European Union (Evropská unie) |
| GDPR | General Data Protection Regulation (Obecné nařízení o ochraně osobních údajů) |
| IQ | Inteligenční kvocient |
| IVP | Individuální vzdělávací plán |
| M | Matematika |
| PAS | Poruchy autistického spektra |
| PPP | Pedagogicko-psychologická poradna |
| SPC | Speciálně pedagogické centrum |
| SPU | Specifické poruchy učení |
| SVP | Speciální vzdělávací potřeby |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Sociometrický dotazník - třída X

Příloha č.2: Sociometrický dotazník - třída Y

Příloha č. 1: **Sociometrický dotazník - třída X**

**Představ si, že zakládáš vlastní firmu. Jako její majitel máš spoustu pravomocí, o spoustě věcí rozhoduješ a také máš velkou zodpovědnost za firmu i její zaměstance. Aby tvá firma dobře fungovala, budeš potřebovat spolupracovníky. Zaměstnance, kteří ti budou pomáhat s vedením firmy, ale také zaměstnance na jednoduchou práci. Přečti si pečlivě otázky a napiš, kdo z tvých spolužáků by se danou pozici nejvíce hodil. U některých otázek musíš také uvést důvod, proč si určitého spolužáka vybral.**

---

1. Stojíš o to, aby u tebe ve firmě pracoval jeden člověk, ale má nabídky i od jiných firem . Budeš mu tedy muset nabídnout vyšší plat. **Kdo by to byl a proč?**

   ……
   ……

2. Jednou z nejdůležitějších pozic ve tvé firmě je ředitel. Měl by mít autoritu všech zaměstnanců. **Koho by si mezi svými spolužáky vybral?**

   ……
   ……

3. Napiš, koho nechceš ve své firmě zaměstnat **a proč.**

   ……
   ……

4. Musíš si zvolit člověka, který bude tvým osobním asistentem. Musí proto být velmi komunikativní, dobře organizovat činnosti a být zodpovědný. **Koho ze svých spolužáků si vybereš?**
   **Má ještě nějaké důležité vlastnosti pro tuto pozici?**

   ……
   ……

5. Potřebuješ obsadit pozici tiskového mluvčího. Měl by se umět slušně vyjadřovat a reagovat na otázky. **Koho si zvolíš?**

……
……

6. Ve firmě se stala vážná nehoda z nedbalosti některého zaměstnance. Neví se ale, kdo chybu udělal. **Koho budeš podezírat, že to mohl být a proč?**

……
……

7. Budeš pořádat oslavu otevření firmy. **Kdo ze zaměstnanců se nejlépe postará o zábavu?**

……
……

8. Potřebuješ ještě obsadit nenáročné a nedůležité pozice. **Koho na tyto pozice vybereš a proč? Můžeš zvolit více spolužáků.**

……
……

9. Donesla se ti informace, že některý ze zaměstnanců špatně vychází s týmem kolegů a nespolupracuje. **Kdo si myslíš, že to bude a proč?**

……
……

10. Také se ti doneslo, že jeden ze zaměstnanců nerespektuje názory ostatních a vše chce rozhodovat jen sám. **Kdo myslíš, že to je a proč?**

……
……

11. Odjíždíš na víkend na hory a máš dvě volná místa. **Komu ze svých zaměstnanců (spolužáků) napídneš, aby s tebou jel a proč? Můžeš napsat maximálně dvě jména.**

……

……

12. Komu na hory určitě výlet na hory nenabídneš **a proč?**

……

……

Příloha č. 2: **Sociometrický dotazník - třída Y**

1. Představ si, že pořádáš svoji narozeninovou oslavu. Napiš jména spolužáků, které na svoji oslavu pozveš.

   ……
   ……

2. Napiš jména spolužáků, které na svoji oslavu pozvat **nechceš**. Můžeš napsat více jmen.

   ……
   ……

3. Vaše třída jede na školní výlet. S kým ve třídě bys **nechtěl** jet na tento výlet?

   ……
   ……

4. Vedle kterého spolužáka nebo spolužačky **chceš** sedět v autobuse cestou na výlet?

   ……
   ……

5. S kým ze spolužáků bys na výletě **chtěl** bydlet na pokoji? Mlůžeš napsat více jmen.

   ……
   ……

6. S kým ze spolužáků bys na pokoji bydlet **nechtěl**? Můžeš napsat více jmen.

   ……
   ……

7. Koho ze třídy bys vybral, aby zastupoval vaši třídu při jednání s panem ředitelem školy? Napiš jedno jméno.

   ……
   ……

# ANOTACE

| | |
|---|---|
| **Jméno a příjmení** | Monika Komárková |
| **Katedra** | Primární a preprimární pedagogiky |
| **Vedoucí práce** | Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D. |
| **Rok vydání** | 2019 |
| **Název práce CS** | Struktura a dynamika skupin žáků primární školy |
| **Název práce EN** | Structure and dynamics of pupil's groups in primary education |
| **Anotace práce CS** | Diplomová práce je zaměřena na diagnostiku sociálních vztahů a vnitřní struktury dvou vybraných skupin žáků včetně žáků s SVP za pomoci metody sociometrie a dalších doplňujících metod. Teoretická část se zaměřuje na specifika sociální skupiny, její strukturu, dynamiku a na použitou výzkumnou metodu sociometrie. |
| **Anotace práce EN** | The thesis is focused on the diagnostics of social relations and the internal structure of two selected pupils groups including pupils with special education needs by sociometry method and other complementary methods. The theoretical part is focused on the specifics of social groups, theirs structure, dynamics and on selected research method called sociometry. |
| **Klíčová slova CS** | Primární vzdělávání, sociální skupina, sociální interakce, školní třída, mimořádně nadaný žák, SVP, SPU, skupinová struktura, skupinová dynamika, sociometrie, sociometrické metody |
| **Klíčová slova EN** | Primary education, social group, social interaction, school class, gifted children, special educational needs, special learning disabilities, structure of groups, dynamics of groups, sociometry, sociometric methods |
| **Přílohy vázané k práci** | Příloha č.1: Sociometrický dotazník - třída X<br>Příloha č. 2: Sociometrický dotazník - třída Y |
| **Rozsah práce** | 165 101 znaků |
| **Jazyk práce** | český |