

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. & Bc. Nikola Frkalová

**Sociomapping jako možný nástroj pro zjišťování sociálních vztahů v prostředí
třídního kolektivu na 1. a 2. stupni základní školy**

**Sociomapping as a possible tool for discovering social relations in the classroom
environment at primary and lower-secondary school**

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Kamila Urban, PhD.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Kamile Urban, PhD., za její velkou ochotu, pomoc a cenné rady.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24.7.2022

.....
Mgr. & Bc. Nikola Frkalová

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá prostředím školní třídy z pohledu třídního klimatu. Školní třída představuje jedinečný sociální systém, v němž probíhá celá řada nejrůznějších sociálních interakcí. Dále se věnuje tomu, jaká je souvislost mezi třídním klimatem a žákovským well-beingem a v neposlední řadě se zaměřuje na význam komunikace, která je neodmyslitelnou součástí sociálních vztahů ve školním prostředí. Ve výzkumné části dochází k porovnání již zaběhnutých dotazníkových metod (SORAD, Klima školní třídy), které se využívají pro diagnostiku třídních kolektivů s metodou sociomapování. Výsledky ukazují, že tato metoda má ve školním prostředí své opodstatněné místo a má smysl ji využívat.

Klíčová slova

školní třída; prostředí; atmosféra; klima školní třídy; well-being žáků; komunikace; SORAD; sociomapování

Abstract

This diploma thesis deals with the environment of the classroom from the perspective of the classroom climate. The school classroom is a unique social system in which a wide variety of social interactions take place. It also focuses on the connection between classroom climate and student well-being, and last but not least, it emphasises the importance of communication, which is an essential part of social relationships in the school environment. In the research part, established questionnaire methods (SORAD, Classroom climate), that are used to diagnose classes with the sociomapping method, are compared. The results show that this method has its place in the school environment and it is advisable to use it in future research.

Keywords

Classroom; Environment; Atmosphere; School classroom climate; Student well-being; Communication; SORAD; Sociomapping

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 8 |
| Literárně přehledová část..... | 10 |
| 1. Školní třída..... | 11 |
| 2. Školní třída jako sociální skupina..... | 12 |
| 2.1. Sociální vztahy uvnitř školní třídy..... | 14 |
| 2.1.1. Popularita vs. odmítnutí..... | 15 |
| 3. Prostředí –Atmosféra – Klima | 17 |
| 3.1. Prostředí..... | 17 |
| 3.2. Atmosféra..... | 18 |
| 3.3. Klima | 19 |
| 3.3.1. Možné přístupy ke zkoumání klimatu v prostředí školy..... | 20 |
| 3.4. Školní klima..... | 21 |
| 3.5. Třídní klima | 22 |
| 3.6. Měření klimatu a diagnostika třídních kolektivů..... | 24 |
| 4. Well-being žáků..... | 29 |
| 4.1. Klima v souvislosti s well-beingem žáků | 30 |
| 5. Význam komunikace ve školní třídě | 34 |
| 5.1. Bariéry v komunikaci..... | 36 |
| 5.2. Komunikace v online prostředí..... | 38 |
| Výzkumná část..... | 41 |
| 6. Výzkumný problém, cíle výzkumu a hypotézy | 42 |
| 7. Metody..... | 45 |
| 7.1. Design výzkumného projektu | 45 |
| 7.2. Metody získávání dat | 45 |
| 7.2.1. SORAD; sociometrická ratingová metoda | 45 |
| 7.2.2. Dotazník pro žáky Klima školní třídy..... | 46 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 7.2.3. | Sociomapování..... | 47 |
| 7.3. | Průběh výzkumu | 47 |
| 7.4. | Výzkumný soubor..... | 48 |
| 7.5. | Etika výzkumu | 50 |
| 8. | Výsledky | 51 |
| 8.1. | Statistické vlastnosti využitých metod..... | 51 |
| 8.2. | Souvislost parametrů v metodě SORAD se sociomapováním..... | 53 |
| 8.3. | Prediktory celkové životní spokojenosti..... | 55 |
| 8.4. | Rozdíl mezi pohlavími..... | 56 |
| 8.5. | Rozdíl mezi jednotlivými třídami | 59 |
| 9. | Diskuse..... | 64 |
| 9.1. | Sběr dat | 67 |
| 9.2. | Specifický „sociomapovací“ způsob sběru dat u nejmladších školáků..... | 67 |
| 9.3. | Sběr dat s využitím sociomapování a možné limity | 68 |
| 9.3.1. | Možný směr dalšího bádání | 69 |
| 9.4. | Sběr dat s využitím sociometrické ratingové metody SORAD a možné limity .. | 70 |
| 9.5. | Sběr dat s využitím dotazníku: Klima školní třídy a možné limity | 71 |
| | Závěr | 72 |
| | Seznam použité literatury | 73 |
| | Seznam grafů | 85 |
| | Seznam tabulek | 86 |
| | Seznam zkratek | 87 |
| | Příloha 1 | I |
| | SORAD – sociometrický ratingový dotazník | I |
| | Příloha 2 | II |
| | Dotazník Klima školní třídy | II |
| | Příloha 3 | III |
| | Sociomapování – příklad sociomapy; Současná frekvence komunikace | III |

Úvod

Škola má nezastupitelný význam v životě každého člověka. Školní třída představuje malou sociální skupinu, která se svým vznikem řadí k formálním, institucionálně založeným skupinám, v níž probíhá celá řada nejrůznějších sociálních interakcí a postupně se vytvářejí různé neformální vztahy, které se v průběhu času proměňují. Na počátku povinné školní docházky žáci inklinují k tvorbě skupin stejného pohlaví, které se zároveň shodují v oblastech zájmu. Období povinného vzdělávání je obvykle zakončeno hlubšími a bouřlivějšími přátelskými vztahy (Thorová, 2015).

Vrstevnická skupina nabízí prostor pro pochopení, porozumění, emoční prožívání, naplňování vlastních potřeb a výrazně ovlivňuje její členy. Podporuje rozvoj osobnosti každého žáka. Dochází k diferenciaci a projevení vlastností, které je možné zpozorovat v rámci nejrůznějších sociálních interakcí. Postupem času se zvyrazňují rozdíly mezi jednotlivými žáky, což způsobuje celou řadu konfliktních situací. Význam vrstevnické skupiny v průběhu školních let nabývá na důležitosti. Pomáhá jedincům s hledáním osobní identity, autentičnosti a vlastních hodnot (Langmeier & Krejčířová, 1998). Protože vrstevnická skupina představuje zásadní význam v životě žáka, je velmi důležité, aby byla v popředí zájmu psychologického bádání.

Tato diplomová práce se ve své literárně přehledové části nejprve zaměřuje na školní třídu. Představuje různé pohledy, kterými je možné na školní třídu nahlížet, ale převážně se snaží sjednotit poznatky z oblasti sociálních vztahů. Stěžejní část práce je věnována pojetí třídního klimatu v souvislosti s well-beingem žáků. Představuje nejrůznější výzkumy, které se zaměřují na faktory ovlivňující školní pohodu. Značná část práce je věnována také jedinečnosti komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu. Tato teoretická část je zakončena představením nejrůznějších metod, které se využívají při posouzení vztahů v třídním kolektivu.

Výzkumná část práce je zaměřena na diagnostiku třídních kolektivů od 4. do 9. třídy základní školy. Na vzájemných volbách je založen sociometrický-ratingový dotazník SORAD, který umožňuje zjistit, jak je to se vztahy uvnitř třídního kolektivu skrze vnímání vlivu a sympatie. V dotazníku Klima školní třídy se žáci vyjadřují k tomu, jak ve třídě vnímají oblast vztahů se spolužáky a vzájemnou spolupráci. Tyto dvě metody se v současnosti k diagnostice třídních kolektivů již využívají.

Novou diagnostickou metodou by se mohlo stát *sociomapování*, které se hojně využívá k analýze vztahů v týmech. Sociomapování je založené na otázkách směřujících ke komunikaci. Žáci se vyjadřují k frekvenci a příjemnosti komunikace. Zjišťuje se, jak často komunikují se svými spolužáky, a zároveň, jak často by s nimi chtěli komunikovat. Také se zkoumá, jak jim je komunikace s jednotlivými členy vrstevnické skupiny příjemná.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda existuje souvislost mezi parametry, které měří dotazník SORAD a dotazník Klíma školní třídy s parametry měřenými v sociomapování. Dále se snaží zjistit, zda má užívání sociomapování význam ve školním prostředí, a zároveň chce přispět k validizaci této metody.

V celé práci jsou všechny zdroje citovány dle citační normy APA, 7. edice. Dle této normy jsou prezentována i veškerá numerická data (American Psychological Association, 2020).

Literárně přehledová část

V literárně přehledové části jsme se nejprve zaměřili na školní třídu, která představuje významné sociální prostředí v životě žáka. Sociální vztahy uvnitř třídního kolektivu se s věkem proměňují, od prvních projevů kamarádství po důvěrná přátelství. V kolektivu je možné najít žáky, kteří jsou oblíbení, a také ty, kteří jsou vrstevnickým okolím odmítáni. Kromě nejrozličnějších žákovských vztahů se vytvářejí i vztahy mezi žáky a učiteli. Stěžejní část práce je věnována pojetí klimatu ve školním prostředí. V literatuře jsme se setkali s různými pojmy, proto jsme se věnovali pojmovému vyjasnění s doplněním o výzkumy v dané oblasti. Také došlo na oblast žákovského well-beingu, který je třídním klimatem ovlivňován a v neposlední řadě jsme prozkoumali také komunikaci, která je cenným zdrojem informací z hlediska žákovských vztahů.

1. Školní třída

Pedagogická psychologie definuje školní třídu jako sociální skupinu tvořící organizační jednotku vyučování. Nejčastěji bývá tvořena vrstevnickou skupinou. Alternativou bývá uspořádání žáků různého věku dle jejich schopností či velmi různorodé skupiny, kde se mohou v rámci inkluze vyskytovat i žáci s postižením nebo znevýhodněním. Do školní třídy je jedinec zpravidla trvale zařazen, tudíž školní třída slouží jako nástroj dlouhodobého socializačního působení (Hartl, 2015).

Pedagogický slovník definuje školní třídu jako: „*Skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotku školního vzdělávání. Prostorovou jednotku, v níž probíhá vyučování, učebnu.*“ (Průcha et al., 2008, s. 253).

Na školu lze nahlížet jako na instituci, která plní pět komplementárních úkolů:

1. naučení se předepsanému učivu
2. výchovnou činnost
3. oblast společenského života a socializace
4. kompetence spojené s vlastními učebními metodami a návyky
5. samostatnost a odpovědnost za vlastní život.

V tomto pojetí školní třída představuje učebnu, v níž se vyskytuje stabilní společenství žáků v rámci jednoho ročníku (Mareš & Ježek, 2012).

Hrabal (2002) považuje školní třídu za nejpočetnější sociální útvar školního prostředí, v němž figurují žáci, kteří se společně učí během školního vyučování. Tento sociální útvar je zároveň sociální skupina, v níž fungují obecné zákonitosti skupiny, ale zároveň i řada specifík.

Sekhar (2018) definuje prostředí školní třídy jako sociální systém, který si klade za cíl připravit žáky, aby zastávali profesní roli, na základě svých schopností. Považuje za důležité, aby společnost nesla do jisté míry zodpovědnost při vytváření silné a efektivní školy. Měla by dohlížet na výstavbu školních budov, jejich výzdobu a údržbu, účastnit se školních akcí, podporovat učitele v oblasti potřeb a respektu. Na tvorbě kurikula z hlediska současných společenských potřeb a navrhování nezbytných změn by se také měla aktivně podílet společnost.

2. Školní třída jako sociální skupina

V mladším školním věku dítě dosahuje školní zralosti, díky čemuž vstupuje do prostředí školní třídy, kde je řada vrstevníků, se kterými se může začít srovnávat nebo s nimi soupeřit. Okruh sociálních vztahů se z rodinného prostředí rozšíří do prostředí školní třídy, kde kromě významné učitelské role nabývá na síle také vliv spolužáků (Thorová, 2015). Společně s rodinným fungováním zastává školní prostředí nejvýznamnější část sociálního prostředí. Zastupuje společnost a umožňuje, aby se dítě naučilo postupně fungovat mimo rodinné prostředí (Řezáč, 1998).

Školní třída se může řadit k malým či středním sociálním skupinám. Problematickou se stává horní hranice, protože počet členů v malých sociálních skupinách se nejčastěji pohybuje mezi 20-30 žáky, čímž nastává problém u třídních kolektivů, které jsou početnější (Nakonečný, 2009). Počet členů ve skupině ovšem není jediným kritériem, které je možné využít ke zhodnocení, do jaké kategorie lze školní třídu zařadit. Vhodnějším ukazatelem jsou charakteristické rysy malých sociálních skupin. Řezáč (1998, str. 160) pojem malá sociální skupina definuje následovně: „*Malá sociální skupina je tvořena lidmi, kteří:*

- a) *jsou navzájem v přímé nezprostředkované interakci a komunikaci,*
- b) *mají blízké nebo shodné cíle či hodnoty a naplnění svých individuálních cílů odvozují (očekávají) od skupiny,*
- c) *jsou vrženi do relativně stabilního systému pozic a rolí (skupinové struktury),*
- d) *respektují normy skupinového života (tj. pravidla regulující meziosobní vztahy a průběh společných činností).“*

Z takto definovaných základních rysů lze usoudit, že školní třída spadá do kategorie malých sociálních skupin. Žáci vytvářejí třídní kolektiv, v němž není možné, aby neprobíhaly vzájemně interakce, protože společně tráví mnoho času v průběhu vyučovacích hodin, ale také přestávek či školních akcí. Důležitým faktorem, jedinečným pro školní třídu, je fakt, že se řadí k formálně utvořeným skupinám, z hlediska svého vzniku i naplňování funkce. Znamená to, že školní třída je uměle vytvořená skupina, která je seskupena dle určitých znaků, k nimž je možné zařadit věk, místo bydliště či prospěch žáka (Nakonečný, 2009, Řezáč, 1998). V rámci této formální skupiny je možné pozorovat neformální vztahy, které si žáci vytvářejí spontánně a dobrovolně, díky spolupráci, společným zájmům či projeveným sympatiím (Vykopalová, 1992).

Malá sociální skupina umožňuje žákům uspokojování sociálních potřeb. Umožňuje srovnávání vlastního jednání s ostatními. Poskytuje hodnocení, internalizaci norem a standardů. Podstatu malých sociálních skupin často tvoří silný jedinec či dvojice (dyáda), která přitahuje a shromažďuje kolem sebe ostatní členy. Systém pozic, rolí a norem je základem skupinové struktury (Helus, 2015).

- *Sociální role* představuje žákovské chování, které od něj skupina očekává. Závisí na osobnosti žáka, jeho dispozicích a vztazích k ostatním členům skupiny. Ve školním prostředí je také velmi důležitá role spolužáka, která hraje zásadní roli ve vývoji žákovského sebepojetí (Hrabal, 2002).
- *Sociální pozice* označuje žákovské postavení ve školní třídě. Představuje místo, které zaujímá ve smyslu nadřazenosti, podřazenosti či přiřazenosti (Řezáč, 1998).
- *Skupinové normy* umožňují fungování malých sociálních skupin. Jedná se o systém pravidel vycházejících ze společných cílů a hodnot (Nakonečný, 2009, Řezáč, 1998). Společné cíle v rámci školní třídy jsou dány převážně institucionálně, ale pokud se skupinový cíl shoduje s individuálním cílem daného žáka, stává se pro něj tento cíl lákavějším (Výrost & Slaměnik, 2008).

Školní třída plní jedinečnou socializační funkci. Jedná se o prostředí, které napomáhá k navazování kontaktů. Uvnitř tohoto specifického prostředí se žáci učí, jak komunikovat, spolupracovat či soutěžit s vrstevníky, čímž si žák postupně osvojuje sociální zkušenosti (Vágnerová, 2005).

Sociální prostředí třídy je velmi důležitým faktorem ve vzdělávání. Souvisí s podporou učitele, podporou vzájemného respektu, podporou interakce mezi žáky při zpracovávání úkolů a s prosazováním výkonnostních cílů. Významnost těchto faktorů byla ověřena u evropských, amerických i afroamerických žáků starších ročníků. Ukázalo se, že jako významný faktor se jeví také angažovanost ve třídě. Žáci, kteří své učitele vnímají jako podporující a respektující, inklinují k pozitivnějším postojům vůči učení a více se zapojují (Patrick & Ryan, 2005).

Uvědomění a porozumění sociologickým aspektům třídy, tedy zjištění, jak fungují hlavní aktéři a zároveň hlavní iniciátoři změn, tudíž žáci, vrstevníci a učitelé, může pomoci vést výuku lépe (Hirschy & Wilson, 2002).

2.1. Sociální vztahy uvnitř školní třídy

Co se týká vztahů uvnitř třídního kolektivu, je typické, že v mladším školním věku (6-12 let) převažují homogenní skupiny, tedy skupiny stejného pohlaví. Typicky se vytvářejí diferencované skupiny, např. skupina sportovců. Vrstevnické vztahy ještě nejsou ustáleny, objevují se hádky, které během chvíle vystřídají projevy kamarádství. Žáci mladšího věku navazují obvykle nové přátelské vztahy snadno a rychle. V rámci tohoto období se žáci učí novým sociálním dovednostem například skupinové spolupráci, empatii, podpoře, řešení konfliktních situací atd. V prepubertálním období (11-12 let) se žáci více socializují a snaží se vytvářet formálněji organizované skupiny, ve kterých funguje určitá hierarchie vztahů, pravidla chování či podmínky začleňování. Období adolescence (12/13-19 let) je z hlediska sociálních vztahů velice významné. Přátelské vztahy nabývají na důležitosti, ovlivňují chování, jsou emočně hlubší a bouřlivější. Dospívající jedinec inklinuje k navazování důvěrných přátelství (Thorová, 2015).

Hawley (2003) zaměřil svůj výzkum na prostředí školní třídy z hlediska agresivity. Ve vrstevnických kolektivech se objevují žáci, kteří zažívají pocit odmítnutí od svých vrstevníků. Pod takové chování je možné zařadit i agresivní způsob jednání. V poslední době se výzkumníci stále více zajímají o vysoce sociálně postavenou mládež ve školní třídě. Rozlišují mezi nimi dvě skupiny. Ti, kteří jsou skutečně oblíbení mezi svými vrstevníky a zabývají se převážně prosociálním chováním a případně ti, kteří jsou považováni za oblíbené, ale nemusí nutně být skutečně oblíbení. Druhou skupinu tvoří mládež, kterou ostatní dobře znají a společensky uznávají, ale už se u nich mísí prosociální s agresivním a manipulativním chováním. Zajímavou skupinu tvoří agresori vysokého postavení, kteří jsou sociálně mocní a mají vliv na svoje vrstevníky. Heterogenita vysoce postavených žáků uvnitř kolektivu komplikuje porozumění sociální dynamice vrstevnických skupin. Není zatím jasné, proč agrese někdy vede k vysokému postavení, co se popularity mezi vrstevníky týče (Cillessen & Rose, 2005). Ještě podstatně méně se ví o přizpůsobení mládeže, která je vnímána jako populární. Na jednu stranu by se dalo očekávat, že protože je agrese asociována s problémy chování, tak i populární mládež, která je agresivní, bude mít podobné problémy s chováním. Na druhou stranu, protože vysoké postavení ve skupině vrstevníků je spojeno s dobrým přizpůsobením, dalo by se očekávat, že vnímaná popularita, i když dosažená agresivními prostředky, je spojena s pozitivním přizpůsobením se. Zdá se, že vnímaná popularita má okamžité odměny (Hawley, 2003), bez souběžných negativních důsledků (Rodkin et al., 2000). Výzkum Hawleyho (2003) ukazuje, že kombinace prosociálního chování a nátlakového nebo agresivního chování činí mládež efektivní při získávání toho, co chtějí ve společenských kontextech.

Crosnoe et al. (2004) se zaměřil na vztahy mezi žáky a učiteli. Zjistil, že žáci, kteří vnímají vztah s učiteli jako dobrý a zároveň věří, že jsou ohleduplnější a spravedlivější, mají lepší akademické vzdělání a méně kázeňských problémů ve srovnání s žáky, kteří s učiteli příliš dobře nevychází.

2.1.1. Popularita vs. odmítnutí

Žáci odmítnutí vrstevníky jsou ohroženi širokou škálou následných obtíží s přizpůsobením se různým sociálním kontextům. Zettergren (2003) zkoumal školní výkon a přizpůsobení se škole v období dospívání chlapců a dívek s různým vrstevnickým postavením v průběhu dětství. Jako měřítka přizpůsobení byly použity školní známky, inteligenční škály a sebehodnocení. Zahrnuta byla i míra předčasného ukončení školní docházky. Výsledky ukazují, že odmítnuté děti jsou rizikovou skupinou pro vznik krátkodobých i dlouhodobých školních problémů. Vzhledem k důležitým vývojovým úkolům dospívání se zdá, že existují dobré důvody k obavám z budoucího přizpůsobení se dětí v dospělém věku, které byly odmítnuty svými vrstevníky.

Li a Lau (1996) se ve své hongkongské studii zaměřili na vnímání popularity a kreativity u žáků pátých tříd. Učitelé je rozdělili do pěti skupin: *populární*, *opomíjení*, *odmítání*, *kontroverzní* (skupina dětí přijatá jen některými vrstevníky) a *průměrní*. Míra kreativity žáků byla subjektivně zhodnocena učiteli a vrstevníky. Byla potvrzena úzká souvislost mezi vnímáním popularity a kreativity. Populární žáci byli hodnoceni jako nejkreativnější. Opomíjená skupina dosáhla v kreativitě nejnižšího skóre, což může být způsobeno právě tím, že jsou opomíjeni a nerozvíjí se tak řádně jejich schopnosti. Vzhledem k tomu, že vrstevnický vztah je jednou z nejdůležitějších oblastí sociálního rozvoje dětí, mohou mít kreativnější děti snazší sociální rozvoj. Podle Feldhusena a Goha (1995) jednou složkou kreativity je schopnost přesvědčit ostatní o hodnotě své práce. Částečně z tohoto důvodu je často kreativita vnímána také jako kontroverzní vlastnost. Kreativní nápady přitahují pozornost a obdiv druhých. Při správném výchovném směřování mohou být kreativní lidé motivováni k rozvíjení schopností vůdce. Žáci, kteří se setkávají s odmítnutím mohou pociťovat úzkost či strach, a to jim může bránit v rozvoji kreativity.

Z výše uvedeného přehledu poznatků je patrné, že školní prostředí zastává v životě jedince jedinečný význam. V této malé sociální skupině se postupně vytvářejí menší skupinové celky, které v průběhu let nabývají na významnosti. Někteří žáci jsou svědky agresivního

chování. Toto chování se stalo předmětem výzkumu Hawleyho (2003), jenž zjistil, že kombinace agresivity s prosociálním chováním zajišťuje jistou efektivitu. Crosnoe et al. (2004) zjistil, že lepší akademické vzdělání a menší míra kázeňských problémů je ovlivněna vztahem mezi žákem a učitelem. Téma popularity se stalo předmětem studie Li & Lau (1996), kteří zjistili, že populární žáci získávají vyšší hodnocení v oblasti kreativity. Poslední výzkum věnoval Zettergren (2003) odmítnutým žákům, kteří jsou ohroženi řadou obtíží, proto zdůrazňuje, že je velmi důležité se na tyto žáky zaměřit.

3. Prostředí – Atmosféra – Klima

Psychosociální jevy ve škole se v odborné literatuře snaží popsat hned několik pojmů. Je možné se setkat s pojmy: třídní klima, atmosféra, prostředí či étos. Bohužel terminologie je značně nejednotná a existuje poměrně velké množství terminologických variant, k nimž se vztahují i různé definice.

Van de Sijde (1988) se výše zmíněným problémem zabýval a své poznatky shrnul pod pojem třídní klima, které definuje jako něco, o čem každý ví, že existuje a ovlivňuje žáky dané třídy, ale nikdo to nedokáže popsat přesně stejným způsobem, a proto nastává problém s terminologickou nejednoznačností.

3.1. Prostředí

Prostředí školní třídy může být vnímáno jako termín nejobecnější povahy, který má velmi široký rozsah. Tento pojem v sobě nezahrnuje pouze *sociálně psychologické faktory*, ale *faktory architektonické*, pod nimiž si lze představit umístění školy, celkovou velikost a dispozice školní budovy, uspořádání učeben, jejich vybavení, možné umístění nábytku, v neposlední řadě také prostorové rozvržení učitelských kabinetů, sborovny, uspořádání a vybavení tělocvičny, šaten, ale také školní jídelny. *Hygienickými faktory* je poukazováno na osvětlení, prašnost, vytápění či větrání. Nedílnou součástí je také řešení akustiky, tedy problematika zabývající se šumy, zvuky, hlukem apod. Dále se zabývá i *faktory ergonomickými*, které představují to, zda má žák i učitel vhodně uspořádané své pracovní místo nebo zda jsou v učebně vhodně rozmístěny sdělovací prvky a technická zařízení. Pochopitelně se pod pojem prostředí dá zařadit vše, co jakýmkoli způsobem může ovlivňovat výchovně vzdělávací proces (Čáp & Mareš, 2001).

Schneider (2002) uvádí, že prostorové uspořádání, hluk, teplota a kvalita vzduchu uvnitř školy ovlivňuje výkonnost žáků i učitelů. Potřebují čistý vzduch, dobré světlo, tiché, pohodlné a bezpečné učební prostředí. Pokud je špatná kvalita vzduchu uvnitř školní třídy mohou se objevit známky únavy, nevolnost, závrať, podrážděné oči, dokonce i respirační infekce. Tento jev se označuje jako „*sick building syndrome = syndrom nemocné budovy*“. Takto ovlivnění žáci a učitelé nemohou dobře pracovat. Zhoršené podmínky školních budov nesouvisejí se stářím školních objektů, ale výstavbou, údržbou a dostatečným financováním.

Prostředí třídy má veliký vliv na žákovské výkony. Větší množství hluku způsobuje menší soustředěnost a větší míru stresu. Žáci v hlučném prostředí podávají horší výkony (Earthman & Lemasters, 1998).

Wyon (1991) zjistil, že žákovský výkon je ovlivněn i změnami teplot. Nejlepších výkonů bylo dosaženo v mírné vlhkosti a teplotě od 20-23 stupňů Celsia.

3.2. Atmosféra

Pojem atmosféra školní třídy je specificky krátkodobý jev, který se může měnit během poměrně krátkého časového úseku, např. během vyučovací hodiny. Může se jednat o situaci, která trvá minuty či hodiny. Ve třídě je možné zaznamenat jinou atmosféru během vyučovací hodiny, o přestávce, v rámci konfliktní situace mezi žáky, před zadáním písemné práce či během mimořádných či netradičních situací, jako je suplování, změna výuky či její odpadnutí (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Lee a Mak (2018) zjistili, že atmosféra ve třídě hraje důležitou roli v jazykových učebnách, protože učení se druhému či dalšímu jazyku může znamenat pro žáky stresující proces, který vyžaduje značnou míru komunikace, interakce, aktivní participace a vztah mezi žáky a mezi žáky a učitelem. Aby bylo učení se druhému jazyku potěšující, pozitivní a motivující zkušeností, je nutné porozumět tomu, jakou roli hraje třídní atmosféra. Pro dobrou atmosféru ve třídě je důležité vytvořit bezpečné a podporující prostředí, ve kterém je umožněna práce s chybou a zároveň se jedná o prostředí, ve kterém se řeší i motivační strategie učení. Speciálně během jazykové přípravy musí být kladen důraz i na sociokulturní zdroje, na celkové zaměření vztahů uvnitř třídy a vzájemnou spolupráci.

Fiksl a Aberšek (2014) provedli výzkum ve dvou šestých třídách, který ukazuje, že žákovská úspěšnost v učení je závislá na dobré atmosféře ve třídě, protože pozitivní atmosféra podporuje motivaci k učení, rozvíjí vnitřní motivaci, snižuje strach a zvyšuje kvalitu dovedností a úspěchů. Každá z těchto dvou šestých tříd byla vedena jinými metodami. Jedna šestá třída (kontrolní skupina) byla vyučována frontálním způsobem výuky a druhá šestá třída (experimentální skupina) podle inovativních metod, které představovaly projektové vyučování založené na pojmenování a analýze problému. Žáci z obou paralelních tříd vyplnili dotazník zaměřený na oblast osobní či vztahovou. Ukázalo se, že lepší atmosféra, ale i vyšší aktivita žáků, byla zaznamenána ve třídě, kde bylo využito projektové výuky. Při změně didaktického

modelu, se změnila i dynamika třídy. Sami žáci si všimli, že se změnil a zároveň zlepšil učitelský přístup. Působil více osobněji a podpůrněji.

Ve studiích Allodi (2002) a Ghaith (2003) je možné najít stejné výsledky. Dochází tedy k výzkumné shodě. Zajímavé bylo zjištění, že v rámci tříd, které nebyly vedeny frontálním způsobem výuky, ale využívaly učební strategie zaměřené na kvalitu učení, zájmy, autonomii, propojení intelektuální a fyzické práce, solidaritu, plánování či hodnocení vzdělávacího procesu, bylo možné najít rozdíly mezi dívkami a chlapci. Chlapci nebyli tak aktivní jako dívky, což by mohlo být způsobeno tím, že chlapci potřebují více času, aby si zvykli na nové způsoby práce.

3.3. Klima

Lašek (2007) uvádí, že pojem klima může zahrnovat různé úrovně. Nejobecněji se jedná o klima třídy jako celku, což chápe jako pojem trvalejší, který v sobě zahrnuje sociální a emoční naladění žáků, kteří danou třídu navštěvují. Zároveň zmiňuje, že důležitým faktorem je to, jak žáci, ale i učitelé vzájemně interagují, jak klima vytvářejí a co ve třídě prožívají. Úžeji zaměřené pojetí klimatu by se ale také mohlo řešit na úrovni vyučovacích hodin, tedy klima vyučování jako souboru výukových celků či klima z pohledu učitelského sboru apod. Zvláštnosti školy, vyučovacích předmětů a pedagogických situací, učitelů, žáků a školních tříd definuje jako determinanty, které se podílejí na vzniku a utváření klimatu.

Autoři Barr (2016), Reaid a Radhakrishnan (2003) se zamýšleli nad pojmem klima a zhodnotili jej, jako velmi široký konstrukt, který se skládá z pocitů žáků z jejich spolužáků a učitelů. Právě klima je to, co má dopad na jejich motivaci k učení, spokojenost a školní úspěch. Učitelé by se měli vždy zamýšlet nad tím, jak může být jejich chování interpretováno. Zároveň autoři upozorňují na to, že by učitelé měli klima dané třídy zvážit při tvorbě plánů hodin či zajišťování kurzů. Zdůrazňují, že klima třídy je odrazem názorů žáků na jejich školní zkušenost, což zahrnuje jejich představy o přísnosti, vztazích s vrstevníky či zapojení se do třídních aktivit. Žáci fungují sami za sebe na jedné straně, ale na straně druhé jsou členy komunity, takže je nutné klima hodnotit tím, jak se cítí všichni, kteří jsou jeho součástí.

3.3.1. Možné přístupy ke zkoumání klimatu v prostředí školy

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha možnostmi, jak přistupovat ke zkoumání a studování třídního klimatu. Jednou z možností je přístup, v němž se objektem zájmu stává třída jako sociální skupina. Tento přístup je nazýván *sociometrický*. Zájem je směřován ke struktuře třídy, vývoji sociálních vztahů, dispozic žáků atd. Často se využívá sociometrická ratingová metoda, vytvořená Hrabalem, který se specializuje na emocionální vazby spojené se třídou, sympatie a vliv (Hrabal, 2011).

Další možnost představuje *organizačně-sociologický přístup*, kde je ke třídě přistupováno jako k organizační jednotce, nad kterou dohlíží učitel v řídicí pozici. Pomocí pozorování se zkoumá, jak v rámci třídy funguje týmová spolupráce, jak se pracuje s žáky, kteří prožívají nejistotu během plnění zadaných úkolů, jak je ve třídě nastavena vzájemná komunikace a v neposlední řadě se zájem ubírá také směrem k autoritativnímu chování učitele (Cohen et al., 1989).

Interakční přístup představuje další možnost, jak přistupovat ke zkoumání třídního klimatu. Předmětem zájmu je interakce mezi učitelem a žáky, učitelovo přímé i nepřímé působení ve školní třídě v průběhu vyučovací hodiny. Využívá se zejména pozorování, zaměřené na výkon, postoje žáků a pedagogickou efektivitu (Flanders, 1970).

Pedagogicko-psychologický přístup se zaměřuje na spolupráci a kooperaci žakovského kolektivu jako celku, ale také menších skupin uvnitř školní třídy. Zkoumá sociální podporu, závislost, sebepojetí, výkonnost, postoje žáků, ale také to, jak se žáci staví k příčinám úspěchu a neúspěchu (Abrami et al., 1994).

Školně-etnografický přístup zkoumá přirozený život školy. Zajímá se o to, jak žáci a učitelé popisují vlastními slovy, jak funguje klima uvnitř školy. Využívá se rozhovorů a zúčastněného pozorování, které obvykle trvá měsíce či roky (Mareš & Křivohlavý, 1995).

V neposlední řadě se může jednat o přístup *vývojově-psychologický*, kde třída představuje sociální prostředí, v němž se rozvíjí žakovská osobnost, a to zejména v období prepubertálním a pubertálním. Konkrétně se jedná o žakovský seberozvoj, školní úspěšnost, zájem o školu, motivaci, vlastní sebepojetí či psychické zdraví. Na straně učitele jsou předmětem zájmu jeho vyučovací hodiny z pohledu individuálního přístupu k žákům, jejich hodnocení, ukáznění či řízení hodin (Eccles et al., 1993).

Možné přístupy ke zkoumání klimatu uzavírá *sociálně-psychologický a environmentalistický přístup*, který se specializuje na aktuální podobu klimatu školní třídy a zároveň na takovou podobu, kterou by učitelé i žáci preferovali. Využívají se posuzovací škály, kde se posuzují vzájemné vztahy, osobní rozvoj, systém uvnitř třídy, výkonnost a postoje žáků (Moos & Moos, 1978).

3.4. Školní klima

Jedna z nejstarších studií, která se problematikou školního klimatu zabývá, je studie Litwina a Stringera (1968), kteří klima spojené se školním prostředím chápou jako filtr, přes něhož je nutné dostat objektivní fenomény. Za důležité nepovažují skutečné a reálné dění školního prostředí, nýbrž jako podstatné shledávají to, jak je dění ve škole vnímáno.

O téměř desetiletí později je Fendem (1977) školní klima chápáno z pohledu sociálních vztahů, které vznikají a utvářejí se v rámci školy, jakožto instituce. Konkrétně se jedná o každodenní interakci mezi učiteli a žáky, která je ovlivněna institucionálními podmínkami.

Bessoth (1989) začal upozorňovat na to, že pojetí školního klimatu není dostatečně konkrétní. Také zdůraznil, že řada autorů, zabývajících se tímto tématem, vyzdvihuje pouze vybraný aspekt, čímž dochází ke ztrátě plného významu a k zastírání rozdílu mezi školním, organizačním, vyučovacím a třídním klimatem.

1. K *organizačnímu klimatu* řadí využívání lidské energie v rámci organizace, čas strávený v organizaci a růst a vývoj členů organizace.
2. *Vyučovací klima* je tvořeno v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. Spojuje se s pracovním prostředím a aktivním zapojením žáků a učitelů. V pojetí tohoto klimatu je možné zkoumat to, proč tatáž třída reaguje jinak na různé učitele. Také pocity jednotlivých aktérů, jejich reakce, subjektivita a životní zátěž se do vyučovacího klimatu promítají. Jedná se o specifitější fenomén, oproti školnímu klimatu.
3. *Školní klima* vychází z předpokladu, že škola a vyučování probíhající ve třídě jsou specificky rozdílné věci, podléhající specifickým podmínkám. Školní klima je to, co může jednotlivé školy od sebe oddělovat.

Bessoth (1989) upozorňuje na to, že pojem *třídní klima* je nejhůře uchopitelný a těžko pochopitelný fenomén, a protože se v jedné třídě uskutečňují různá vyučování, třídní klima je

ovlivněné klimaty vyučovacími, tudíž je možné vyučovací klima považovat za synonymum k třídnímu klimatu.

3.5. Třídní klima

Mezi hlavní činitele, kteří se podílejí na utváření klimatu školní třídy patří žáci a učitelé, kteří do dané třídy pravidelně docházejí a vedou v ní výuku. Vztahy mezi žáky a učiteli je možné popsat jako asymetrické, ale zároveň komplementární. Učitelé fungují a působí na žáky z vedoucí pozice. Tyto vztahy umožňují, aby se žák naučil samostatnosti a odpovědnosti, proto je možné prostředí školní třídy zařadit k jednomu z nejvýznamnějších socializačních činitelů (Gillernová & Krejčová, 2012).

Na klima školní třídy je možné pohlížet skrze sedm dimenzí: *personalizace*, *zapojení v hodině*, *žakovská soudržnost*, *spokojenost* (žáci si užívají hodiny), *orientace na úkol* (aktivity ve třídě jsou jasné a dobře organizované), *inovace* (učitel využívá unikátní metody, aktivity, úkoly), *individualizace*. Těchto sedm dimenzí bylo zkoumáno skrz College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI). Autoři Fraser a Treagust (1986) zjistili, že pět ze sedmi dimenzí: *zapojení*, *personalizace*, *soudržnost žáků*, *orientace na úkol* a *individualizace*, pozitivně korelovaly s celkovou spokojeností žáků ve třídě.

Podobně Vahala & Winston (1994) definovali 6 dimenzí, které spojují s utvářením třídního klimatu. *Studijní klima*, které má být stimulující, aby se žáci stali aktivními účastníky. Další dimenze tvoří *zájem učitelů*, *nepřátelská atmosféra* či *školní přísnost*. *Afiliace* představuje prostředí podporující neformální interakci, jedná se o prostředí vysoce podpůrné, přátelské a zaměřené na studenty. Poslední dimenzí je *struktura*, díky které je vše jasně formulované.

Oba pohledy skrze dimenze se v určitých aspektech rozcházejí, ale zároveň nacházejí podobnost mezi faktory, které představují ty charakteristiky mezilidských vztahů, které učitelé mohou ovlivňovat, např. naslouchání, respektování žáků, vyjádření zájmu o žakovské nápady, povzbuzování žáků v účasti a aktivní nabízení pomoci ve třídě i mimo ni. Jako důležité se tedy jeví to, aby učitelé zaměřili pozornost k vlastnímu chování, protože žáci jejich chování vyhodnocují a jsou jím ovlivňováni. Velký dopad na klima třídy má i chování vrstevníků mezi sebou (Fraser & Treagust, 1986).

Mitchell et al. (2010) chápe klima školní třídy jako atmosféru a náladu, na jejímž utváření se podílí zejména učitel svým způsobem komunikace směrem k žákům.

Jedná se o sdílená přesvědčení, hodnotový systém a postoje. Uvnitř třídy fungují nepsaná pravidla, která vymezují hranice a normy chování. Nejdůležitější aspekt třídního klimatu je vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. Tento vztah vybudovaný na důvěře, respektované autoritě a péči, může ovlivnit třídní klima.

Adelman a Taylor (2012) upozornili na to, že klima školní třídy je možné vnímat jako překážku, která ovlivňuje žáky, ale i učitele. Jedná se o vnímanou kvalitu prostředí, na které se podílí mnoho faktorů, například organizační, provozní či sociální faktory. Klima třídy je utvářeno prostředím školy, která je postavena na systému víry, norem, ideologie, rituálů a tradic. Mezi klíčové pojmy související s klimatem školní třídy patří: organizace, sociální systém, sociální postoje, morálka zaměstnanců a žáků, moc, kontrola, vedení, podpora, hodnocení, kurikulární a vyučovací postupy, očekávání, efektivita, odpovědnost, soudržnost, konkurence, údržba, růst systému, uspořádanost a bezpečnost, což by se dalo sjednotit do tří ucelených skupin: *vztahy, osobní růst, údržba a změny systému*. Udržování pozitivního klimatu ve třídě usnadňuje učení v dané třídě. Platí, že čím lepší klima, tím lepší výsledky, avšak v praxi se klima ve třídě pohybuje od nepřátelského přes toxické k otevřenému a podporujícímu. Může kolísat a měnit se v průběhu školního roku.

Mainhard et al. (2011) provedl studii zaměřenou na to, zda se klima školní třídy může lišit mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. Ukázalo se, že podporující chování učitelů pozitivně koreluje s pozitivním sociálním klimatem v rámci vyučovací hodiny, ovšem učitelovo podpůrné chování nekorelovalo se sociálním klimatem z hlediska interpersonálního vlivu učitele. Pokud učitel využíval donucovací prostředky, byla narušena vnímaná blízkost učitele, ale nebyla ovlivněna úroveň vlivu daného učitele ve třídě. Cílem studie bylo zjistit, jak donucovací a podpůrné chování ovlivňuje proměnlivost třídního sociálního klimatu. Bylo využito pozorování a žakovské „*check listy*“, kam žáci zapisovali frekvence učitelova chování ve specifických situacích, např. při zvýšené hladině hluku ve třídě ve dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodinách po dobu dvou týdnů. Kolektivní zhodnocení žáky určovalo sociální klima uvnitř třídy. Tato studie umožnila lepší pochopení souvislostí mezi sociálním klimatem třídy a chováním učitele. Zejména přispěla k uvědomění si, že nátlakové chování ze strany učitele narušuje vzájemné vztahy a blízkost se žáky.

Metaanalýza (Wang et al., 2020), která zahrnovala 61 publikovaných studií mezi lety 2000 a 2016 o třídním klimatu, zjišťovala, do jaké míry může klima třídy ovlivňovat školní, behaviorální a socioemocionální výsledky, a zároveň, jaký je vztah mezi třídním klimatem, školními výsledky a vlastnostmi žáka. Jednotlivé studie se lišily přístupem k měření třídního

klimatu, tedy designem výzkumu. Z výsledků je patrné, že klima třídy je pozitivně ovlivňováno sociálními kompetencemi, motivací, angažovaností a školními úspěchy žáků a pouze mírně negativní vliv souvisí se socioemocionálním stresem a externalizujícím chováním. Nejvýznamnějším faktorem se jeví socioemocionální podpora. Učitelé, kteří se ve výuce zaměřují na zvládání nových dovedností a prosazují dosažitelné cíle více než apel na výkon, vytvářejí takové prostředí, které je pro žáky nápomocné a pomáhá jim k prožívání radosti, což zvyšuje zapojení studentů do výchovně vzdělávacího procesu (Schiefele & Schaffner, 2015). Ukázalo se, že prostředí zaměřené na dosahování lepších studijních výsledků dokonce snižuje pravděpodobnost vzniku rizikového chování (Hoffmann et al., 2013). Školní prostředí, které je založeno na podpoře, vytváří prostor pro rozvoj motivace, kompetencí či autonomie. Ukazuje se, že v takovém prostředí jsou žáci schopni navazovat vztahy a rozvíjet své vlastní zájmy (Wang et al., 2020).

3.6. Měření klimatu a diagnostika třídních kolektivů

Diagnostika třídních kolektivů je nesmírně důležitý a cenný zdroj informací. Pokud bude diagnostika prováděna správně, umožní lepší orientaci ve skupinové dynamice uvnitř třídy. Pomůže nahlédnout do specifického světa školní třídy a získat validní údaje o fungování třídních vztahů a celém kolektivu. Školní třída je skupina, která je vytvořena specifickým způsobem, a tak mohou nastat situace či problémy, ve kterých není žákům dobře, a právě diagnostika školních kolektivů pomáhá tyto problémy odkrývat. Učitel a další odborníci tak mají možnost zasáhnout do třídního fungování a nastavit bezpečné prostředí, ve kterém se všichni žáci cítí dobře. Ke zkoumání třídních kolektivů je možné využívat:

- nestandardizované pozorování – principem tohoto pozorování je, že pozorovatel je přítomen ve škole a seznamuje se s jejím prostředím a vybavením. Zaměřuje se na pozorování žáků, učitelů, ale i dalších zaměstnanců školy. Pozorovatelovy informace jsou ovlivněny dobou strávenou ve škole a událostmi, které postřehl.
- standardizované pozorování – základní charakteristikou tohoto typu pozorování je, že pozorovatel má předem daný cíl pozorování. Subjektivní pohled pozorovatele je minimalizován, protože využívá standardizované postupy práce. Z hlediska školního klimatu se jedná o dodržování několika pravidel: a) posuzování klimatu by měl mít na starost vnější nezávislý pozorovatel b) pozorování by mělo pokrývat dobře pozorovatelné jevy c) mělo by splňovat požadavek měřitelnosti d) pozorování by mělo být hodnotitelné e) nemělo by vyžadovat širokou dedukci

- zúčastněné pozorování – v rámci zúčastněného pozorování se pozorovatel stává součástí školního prostředí. Provádí tedy pozorování tzv. „zevnitř“, může se jednat o několikaměsíční či několikaletou aktivitu. Tento přístup zastává názor, že právě žáci, učitelé, popř. rodiče jsou těmi nejlepšími pozorovateli, kteří dokáží klima školy posoudit.
- rozhovor – pro zjišťování školního klimatu se ukazuje jako vhodné využití polostrukturovaný rozhovor, který lze proměnlivě adaptovat v průběhu získávání informací.
- dotazníkové posuzovací škály – vhodná metoda pro zobecňování výsledků. Na druhou stranu je to metoda náchylná k efektům spojeným se sociálním prostředím (např. efekt sociální žádoucnosti či zkreslování odpovědí).
- screeningové metody, které pomáhají odborníkovi vytřídit, co by stálo za detailnější analýzu (Čáp & Mareš, 2001).

V současnosti existuje několik metod, které se pro měření klimatu využívají.

MCI – My Class Inventory

Dotazník MCI pro měření klimatu ve třídě je možné využít ve 3.- 6. ročníku základní školy. Existuje ve dvou formách. První z forem zjišťuje současné klima ve třídě, druhá forma se zaměřuje na zjištění žákovských přání ohledně preferovaného klimatu dané třídy. Metoda MCI vznikla zjednodušením LEI (Learning Environment Inventory), což je rozsáhlý dotazník určený středním školám. Obě formy MCI obsahují dvacet pět zjednodušených otázek, na které lze odpovědět *ano/ne*. Vysoká validita, reliabilita a schopnost dobré diferenciaci jednotlivých tříd je předností této metody. *Spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy* představuje 5 škál dotazníku (Fraser & Fisher, 1986).

CES – Classroom Environment Scale

Původně se jedná se o rozsáhlý dotazník s dvěma sty čtyřiceti dvěma otázkami na měření klimatu v 8. a 9. třídách základních škol a na středních školách, který vytvořili v 70. letech Trickett a Moos v USA. Dotazník byl revidován na 90 otázek a poté autoři MCI dotazníku Fraser a Fisher statisticky CES dotazník zkoumali a vytvořili nové formy tohoto

dotazníku, které se snaží zjistit aktuální a preferované klima třídy. Celkově se jedná o dvacet čtyři položek, které se zaměřují na zjišťování *angažovanosti žáka, vztahů mezi žáky, učitelské pomoci a podpory, orientace žáků na úkoly, pořádku a organizovanosti a jasnosti pravidel dané třídy* (Fraser & Fisher, 1986).

CCQ – Communication Climate Questionnaire

Jedná se o dotazník komunikačního klimatu třídy vytvořený L. B. Rosenfeldem. Rozlišoval tři základní typy komunikačního klimatu: *Supportivní*, pro které je typické sdílení pocitů a naslouchání. *Defenzivní*, které je charakteristické nejednoznačností předávaných informací a *nevyhraněné*. Spokojenější žáky je možné najít ve třídách, kde vládne suportivní klima, naopak ve třídách s defenzivním klimatem se žáci staví do defenzivní role a proti učitelům využívají různé defenzivní techniky. Dotazník obsahuje celkem sedmnáct tvrzení s využitím pětibodové Likertovy škály, z čehož je 8 tvrzení zaměřených na suportivní klima a 9 tvrzení na klima defenzivní (Rosenfeld, 1983).

OCDQ-RS – Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary

Metoda OCDQ-RS se využívá k měření klimatu školy a učitelského sboru. Dotazník složený z třiceti čtyř výroků ze 70. let zkoumá pět faktorů, mezi které patří: *ředitelovo podporující a direktivní chování, učitelovo zapojování se, frustraci a přátelské chování ke kolegům* (Kottkamp et al., 1987).

Dotazníky B-3 a B-4

Pro 2. a 3. ročník základní školy je možné využít dotazník s označením *B-4*, který zjišťuje spokojenost žáka se třídou, kterou denně navštěvuje. Od čtvrté třídy až po maturitní ročník je možné využít dotazník *B-3*, který je podobný verzi pro žáky mladšího školního věku, ale navíc se soustředí na sebevnímání žáka v kontextu třídy. Tyto dotazníky je také možné využít v jiných než školních kolektivech, např. ve sportovních kroužcích (Braun, 1997, 1998).

Dotazník D-1

Tento dotazník je vhodné využít na 2. stupni základní školy. Využívá se ve třídách, u kterých ze strany školy panuje podezření na ranou fázi šikany (Hrouzek & Marková, 2012).

Dotazník sociální akceptace

Juhás (1990) je autorem dotazníku, který je určen žákům od 12 do 16 let. Zaměřuje se na žákovské sebehodnocení třídní pozice a žákovské postoje ke třídě. Je zkoumána oblast vztahů se spolužáky, hodnocení kolektivu, prožívání a rodinné vztahy.

KLIT – Dotazník třídního klimatu

Lašek (2007) představil dotazník KLIT, který je možné využít od 6. třídy základní školy po maturitní ročníky. Tento dotazník je sestaven celkem z dvaceti sedmi výroků, které zkoumají charakteristiky školní třídy ve třech oblastech. První oblast tvoří složka podpůrnosti, kooperace, vzájemných vztahů a soudržnosti, jedná se o suportivní klima školní třídy. Druhá oblast se zaměřuje na motivaci ke školnímu výkonu, sebedůvěru, zájem či nezájem o školu, snahu vynikat a vyhnout se neúspěchu. Poslední oblastí je sebezprosažení, touha vyniknout, spoléhání sama na sebe a jednání sama za sebe, což vše poukazuje na výkonovou orientaci žáka. Využívá se čtyřbodová škála.

Projektivní techniky jako možný diagnostický nástroj

Projektivní techniky patří k psychodiagnostickým nástrojům využívající projekci, jenž představuje psychický proces, při kterém dochází k aktivizaci nevědomí, skrze přenos subjektivních obsahů na objekty. Jedinec je vystaven neurčité situaci, v níž je možné zachytit osobní významy, prožívání či reagování (Šípek, 2000). Velkou výhodou při využívání těchto technik je minimální šance na zkreslení výsledků (Šnýdrová, 2008).

Příkladem kresebné projektivní techniky může být *Strom s postavami (žáci na stromě, „strom duchů“)*, tato asociativní metoda je interpretačně složitá, avšak její předností je široké využití. Využívá se k zobrazení vztahů ve třídě, třídní hierarchie, vytvořených třídních skupin, sebezpojetí žáka. Důležité je, aby kresba byla doplněna o žákovské vysvětlení, aby bylo jasnější,

jak interpretovat to, co žák zakreslil. Jednotlivým postavám žáci přikreslují komiksové bubliny, do kterých mohou cokoli dopsat.

K verbální projektivní technice, kterou je vhodné využít ve školním prostředí je možné zařadit dotazník *Doplňování nedokončených vět*, který je určen žákům 4. a 5. tříd. Cílem je získat informace o dané třídě, na základě žakovských doplnění neukončených vět, které pomohou učiteli, aby si vytvořil představu o tom, co si jednotliví žáci dané třídy myslí (např. *Můj nejlepší kamarád z naší třídy je ..., protože...*). Příkladem další verbální techniky může být dotazník *Hádej, kdo*, který se využívá pro zmapování vztahů ve třídě. Využívá se také, když je potřeba zjistit, zda je ve třídě někomu ubližováno, zda je ve třídě někdo ve vedoucí roli a zda se ve třídě vyskytuje někdo, kdo se zastane slabších spolužáků (Friedlová et al., 2012).

Tato kapitola byla zaměřena na rozdíl mezi prostředím, atmosférou a klimatem. Sjednotila přístupy a metody, které je možné využít pro zkoumání klimatu a diagnostiku třídních kolektivů. Z uvedených výzkumů vyplývá, že studium školního klimatu je v popředí zájmu již od 60 let (Litwin a Stringer, 1968). Třídní klima se jeví jako pojem těžce uchopitelný (Besoth, 1989), ale velmi důležitý, protože ukazuje, jak fungují sociální vztahy v kolektivu školní třídy (Fraser & Treagust, 1968), ale také vztahy s učiteli (Mitchell et al., 2010).

4. Well-being žáků

Dosud není možné najít v českém jazyce vhodný přímý ekvivalent pro slovo well-being. Nejčastěji využívaný překlad je „*pohoda*“ či „*osobní pohoda*“ (např. Blatný et al., 2010, Slezáčková, 2010). Zajímavý překlad nastínil Pokorný (2016), který se snažil o doslovnost. Pojem „*well-being*“ přeložil jako „*dobré bydlo*“. Z důvodu nedostatečného ukotvení pojmu well-being v českém jazyce budeme v naší diplomové práci užívat anglický pojem.

Mezi odborníky neexistuje shoda ohledně definice well-beingu, ale obecně lze tento pojem vysvětlit jako multidimenzionální konstrukt. WHO (Světová zdravotnická organizace) vysvětluje well-being jako pozitivní duševní zdraví, konkrétně jako stav pohody, ve kterém má každý jedinec svůj vlastní potenciál, dokáže si v něm poradit s běžnými stresovými situacemi každodenního života, dokáže pracovat produktivně, plodně a je schopný přispívat své komunitě (Aulia, 2018).

Na mezinárodní konferenci duševního zdraví, neurovědy a kyberpsychologie se v roce 2018 řešilo i téma well-beingu v prostředí školy. Aulia (2018) zmiňuje, že školy hrají důležitou roli v podpoře well-beingu žáků jako mikrosystémů, které ovlivňují rozvoj žáků, sociální kontexty, ve kterých se žáci vzájemně ovlivňují s učiteli, vrstevníky i zaměstnanci a se školami jako komunitami. Well-being žáků se vztahuje k několika důležitým faktorům zahrnujícím akademický úspěch, fyzické a duševní zdraví, uspokojující mezilidské vztahy a pracovní úspěch. Tento článek zkoumá roli školy ve snaze zlepšit well-being studentů. Zdůrazňuje, že přístup celé školy je nezbytný.

Pozitivní psychologie se na well-being dívá z pohledu *hédonistického* a *eudaimonského*. Hedonistická perspektiva zdůrazňuje well-being, který je spojen se subjektivním pocitem štěstí. Jedinec zaměřuje svou pozornost na příjemné zážitky versus ty nepříjemné. Je široce interpretována tak, aby zahrnovala veškeré úsudky o dobrých a špatných elementech života (Ryan & Deci, 2001). V tomto hédonickém modelu se well-being skládá ze tří částí: životní spokojenost, přítomnost pozitivních emocí a absence či nedostatek negativních emocí (Diener et al., 1985). Na druhé straně, eudaimonská perspektiva vysvětluje well-being tak, že psychického zdraví bude dosaženo, když člověk naplní svůj potenciál, funguje na optimální úrovni nebo realizuje svůj vlastní potenciál (Lent, 2004).

4.1. Klima v souvislosti s well-beingem žáků

Long et al. (2012) se zabývají definováním well-beingu v kontextu školy a popisují ten well-being ve školách, který je definovaný pomocí teorie blahobytu Dienera et al. (1985), která sestává z a) pozitivního vlivu, tedy pozitivních emocí, které se často jeví tak, že je člověk šťastný a zainteresovaný, b) negativního vlivu, který je vzácně podobný zlosti a úzkosti a za c) kognitivního hodnocení obecné kvality života (např. školní zkušenost). Podle Engelse et al. (2004) je spokojenost ve škole definována jako vyjádření pozitivních emocí, což je výsledkem souhry několika faktorů prostředí na jedné straně a na druhé straně očekáváním každého jednoho žáka (Diener et al., 1985; Engels et al., 2004; Long et al., 2012).

Holfve-Sabel (2014) zaměřila svůj výzkum na to, jak žáci vnímají školní pohodu. Zjišťovala postoje žáků ke škole, učitelům a vrstevníkům, pomocí anonymních dotazníků. Jako důležité se ukázaly tři faktory: *učení žáků, interakce mezi žáky a vztah mezi učitelem a žákem, jak ho popisují samotní žáci*. Tyto faktory společně vysvětlují přes 70% variability well-beingu mezi třídami. Ukázalo se, že well-being se výrazně lišil nejen mezi školami, ale i mezi třídami v rámci jedné školy. Výzkum byl opřen o hypotézu, že žáci šestého ročníku již dokážou poskytnout spolehlivé odpovědi na otázky týkající se jejich postojů k celkové situaci ve škole. Postoje odrážejí kognitivní, afektivní a behaviorální aspekty. Již Petegem et. al. (2007) upozornili na to, že koncept well-beingu je závislý na klimatu třídy. Přestože se jedná o kolektiv, důležití jsou jednotliví členové, kteří vytvářejí jedno společné klima, proto je nutné zkoumat na jedné straně rovinu třídní a na druhé straně rovinu jednotlivců, kteří jsou součástí kolektivu třídy. Rozdíly mezi třídami byly prodiskutovány s učiteli. Jako důležité faktory se jeví: charakteristika učitele a jeho schopnost vytvářet bezpečné a uspořádané učební prostředí, stejně jako podpora dobrých sociálních vztahů a přijetí vrstevníků, spokojenost studentů tak, jak si ji oni sami ohodnotili. Jednalo se o spokojenost s učením jako hlavní složkou well-beingu. Při vyhodnocování se pracovalo s dvěma centrálními proměnnými: žákovský well-being a učení. Vzhledem k odlišnostem ve vnímání well-beingu mezi třídami se ukázalo, že studenti vnímají podporu učitele a učební pokrok zcela odlišně (Holfve-Sabel, 2014).

Problematika žákovského well-beingu se objevila i jako téma mezinárodního šetření PISA (Programme for International Student Assessment) v roce 2015. *PISA je program pro mezinárodní hodnocení žáků. Spočívající v opakovaném zjišťování výsledků patnáctiletých žáků v oblastech čtenářské, matematické a přírodovědní gramotnosti. Spadá pod OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a řadí se k největším světovým vzdělávacím*

výzkumům (Česká školní inspekce, 2022). Výsledky ukazují, že odlišnosti ve vnímání spokojenosti s vlastními životy, motivace vedoucí k dosažení úspěchu, fyzické činnosti, vlastní pocity ohledně školních činností, budoucích očekávání, šikana či nespravedlivé chování vznikají nejen mezi jednotlivými zeměmi, ale také v rámci jedné země. Ukazuje se, že mnohé tyto faktory souvisí s klimatem ve třídě a podporou od učitelů. Učitelská sekce by mohla být řešena profesním rozvojem, který by byl zaměřen na naučení se identifikaci žáků, kteří trpí úzkostí a tyto žáky naučit, jak se poučit z chyb. Žákům by mohla pomoci učitelská podpora při nastavování cílů. Nutné je, aby cíle byly realistické, ale přesto náročné, což vede k ocenění a užívání si procesu učení. Posílení vnitřní motivace zahrnuje poskytování smysluplných zdůvodnění učebních aktivit, uznání pocitů žáků ohledně úkolů, vyhýbání se nadměrnému tlaku a kontrole. Také poskytování konstruktivní zpětné vazby vede k důvěře žáků a rozvoji vnitřní motivace. Učitelé by měli být vyškoleni v základních metodách pozorování, naslouchání a interkulturní komunikaci, aby mohli lépe zohledňovat individuální potřeby žáků. Z dat také vyplynulo, že žáci byli ve velké míře obětí šikany, proto je nutné, aby byli učitelé i v této oblasti proškoleni, zejména v poskytování informací a jednání s rodiči. Z výsledků také vyplývá, že čas s rodiči při běžných každodenních aktivitách jako je společně strávený čas u jídla, přispívá ke spokojenosti. Na zlepšení well-beingu žáků ve škole by také mohlo fungovat to, že se žáci naučí výhodám aktivního a zdravého životního stylu při tělesné výchově či výchově ke zdraví (*PISA*, 2015).

Clement (2010) zaměřil svůj výzkum na identifikaci faktorů a podmínek, které ovlivňují osobní a prosociální chování žáků a jejich školní zranění. Zjistil, že efektivním faktorem ve vzdělávání je formování žáků z hlediska afektivního a sociálního chování, ale také kognitivního a školního rozvoje. Právě well-being tvoří významný aspekt osobního, prosociálního a akademického pokroku. V rámci výzkumu bylo zkoumáno sebepojetí, vztah ke škole a kvalita školního života, vztah k sobě a vlastní sebedůvěra, duševní a fyzické zdraví, protektivní chování, sociální podpora vrstevníků, učitelů a rodičů, ale také klima třídy a školy. Ukázalo se, že well-being je ovlivněn kvalitou vztahů s nejbližšími, a proto by toto téma mělo být v popředí zájmu vedení a zaměstnanců školy, rodičů a samotných žáků. Podpora well-beingu ve školním prostředí znamená vytvoření takových podmínek, ve kterých bude umožněno, aby se žáci dostatečně rozvíjeli, což znamená propojení s hodnotami. Tento proces může začít propracovaným systémem oceňování žáků.

Oberle (2018) provedla výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda je možné předpovídat well-being mladších adolescentů a odlišit ho od osobních a kontextuálních vlivů. Emocionální

well-being je považován za indikátor zdraví. Pozitivní vývoj v pubertě, podporující třídní prostředí a pozitivní vztahy s učiteli a spolužáky tvoří ony kontextuální vlivy a pozitivní sebepojetí spadá pod vliv osobní. Výzkumu se zúčastnilo přes 400 žáků od 4. do 7. třídy základní školy. Pro well-being u adolescentů je podstatný optimismus, životní spokojenost, kterou je myšleno to, jak jsou spokojeni s vlastním životem a pozitivní emocionalita, pod kterou je možné zařadit zažívání pozitivních emocí na denním pořádku. Pozitivní sebepojetí, sociální vztahy a třídní klima jsou osobní a kontextové vlivy, které působí na well-being ve škole. Ukázalo se, že pozitivní sebepojetí představuje nejdůležitější faktor. Důležitost spočítá v tom, jak se mladí lidé vnímají, přivykají si na školu, život a zároveň je ovlivňuje i hledání společenského uznání a vytváření si blízkých vztahů s vrstevníky, třídním učitelem či jinou autoritou, která adolescentovi dává zpětnou vazbu a uznání. Díky těmto zmiňovaným faktorům dochází k formování osobnosti adolescenta. Pro budoucnost jedince je důležité, aby sledoval koncept pozitivního sebepojetí při navázání vztahů s vrstevníky, učiteli a celkovému vztahu k jejich well-beingu. Jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující well-being je právě klima ve třídě, dále pak úspěch, zapojení se do aktivit v rámci školního prostředí a budování dobrých vztahů s ostatními, včetně učitelů. Podporující třídní prostředí napomáhá vztahům, což posiluje sebepojetí, a tím dochází ke zlepšení well-beingu. Budování pozitivního klimatu by mělo být součástí školního strategického plánování. Sociálně-emoční učení hraje klíčovou roli v rámci budování pozitivního klimatu, protože je založeno na důkazech, je prakticky orientované, uskutečnitelné a vytváří podporující prosociální třídní, ale i školní klima. Důležitým faktorem jsou také učitelé, kteří jsou sociálně a emočně kompetentní řídit strategie, být responzivní k potřebám studentů a umožňují formovat pozitivní vztahy s žáky. Z tohoto výzkumu vyplývá, že školní prostředí je velmi důležité pro rozvoj žáků. Pro pozitivní well-being je důležitá vědomá práce učitelů, kteří budou dostatečným způsobem v této oblasti edukováni.

Capone et. al. (2018) zaměřili svoji studii na žáky středních škol. Ukázalo se, že vztahy ve třídě jsou hlavním ukazatelem třídního klimatu, zároveň však zdůrazňují smysl pro komunitu a kolektivní efektivitu. Právě kolektivní efektivita, smysl pro komunitu a spravedlnost korelují s well-beingem žáků. Komunita je pro dospívající jedince velmi důležitá, protože aktivní a zúčastněné začlenění se do určité komunity, a to zejména, školní skupiny, přispívá k budování pravidel a hodnot, které jsou nezbytné pro budování sociální identity každého jedince. Smysl pro komunitu se jeví jako zdroj well-beingu. Ve třídě se konkrétně jedná o popis třídních vztahů, sounáležitost, vnímání vlivu, emocionální propojenost a uspokojování potřeb. Pokud dochází k uspokojování psycho-sociálních potřeb v prostředí školní třídy, je pravděpodobné, že dochází k větší osobní pohodě žáků. Komunita je to, co může ovlivňovat well-being

mládeže, soužití a sociální začlenění do školního prostředí. Právě komunita uvnitř školy je jednoznačně spojena s klimatem celé školy i jednotlivých tříd a vztahem mezi žáky a učiteli.

I občanské chování a angažovanost uvnitř komunity se ukazují jako důležité faktory pozitivního rozvoje mládeže a jejich well-beingu. Pro dospívající jedince je velmi důležité aktivní a participativní začleňování do různých skupin, zejména do školní či občanské komunity. Tato účast přispívá k přenosu pravidel a hodnot. Význam spočívá také v budování osobní identity. Ukázalo se, že vztahy se spolužáky jsou významným prediktorem pro zapojení se do komunity. Podpůrné vztahy poskytují ochranu proti hrozbám a přispívají k pocitům sounáležitosti s komunitou. To, že se žák cítí být součástí třídní komunity, ovlivňuje jeho well-being. (Cicognani et al., 2008).

Kapitola zaměřená na well-being sjednotila studie zabývající se žákovským well-beingem v souvislosti s třídním klimatem. Učení žáků, interakce mezi žáky a vztah mezi učitelem a žákem, jak ho popisují samotní žáci označila jako zásadní faktory, které ovlivňují žákovský well-being Holfve-Sabel (2010). Významnost podpory well-beingu ve školním prostředí zdůraznil Clement (2010), který zjistil, že má zásadní význam pro osobní, prosociální a akademický pokrok. Oberle (2018) zase zjistila, že emocionální well-being souvisí se zdravím. Závěr kapitoly se soustředí na to, že zapojení se do komunity hraje významnou roli v rozvoji mládeže a pozitivně ovlivňuje jejich well-being (Capone et al., 2018, Cicognani et al., 2008).

5. Význam komunikace ve školní třídě

Bez komunikování si nelze představit každodenní život, natož výchovně-vzdělávací proces. Pedagogičtí pracovníci, žáci, ale i rodiče jsou denně ve vzájemné interakci. Předávají si informace, sdílejí své názory, pocity, přání i touhy. Lidský tvor komunikuje neustále, ať už se svým okolím nebo sám se sebou. V současné době ustupují tendence dominance učitele a spíše se volí partnerský přístup, který je typický tím, že učitel respektuje žákovské názory, jejich právo rozhodovat, a hlavně dbá na individuální přístup.

Pojem *komunikace* je možné obecně chápat jako přenos informačního sdělení. V širším smyslu slova se jedná o společné sdílení. V užším smyslu slova jde o předávání si informací. Díky komunikaci dochází k interakci mezi lidmi, což znamená, že pokud jsou lidé ve vzájemném kontaktu, není možné, aby spolu nekomunikovali. Mlčení se může jevit jako forma nekomunikování, i když žák neodpovídá na učitelovu otázku, tak dochází k předávání sdělení např. takové sdělení lze chápat jako neznalost odpovědi na zadanou otázku (Watzlawick et al., 2011, Vybíral, 2000). Lidé využívají mluvenou či psanou formu verbální komunikace, pro kterou je zásadním předpokladem, že člověk zvládne pojmut obsah slovní zásoby a naučí se gramatická pravidla daného jazyka. Nejčastěji komunikujeme skrze řeč, tedy mluvenou podobu jazyka (Křivohlavý, 1988).

Vedle slovního vyjadřování se v jazyce využívá také nonverbální komunikace, kterou je možné chápat jako „*vše, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.*“ (Vybíral, 2000, s. 164).

Ve školním prostředí funguje specifický typ komunikace, který je charakteristický užíváním specifického jazyka a specifické komunikační struktury. Během vyučovací jednotky nedochází k rovnoměrnému časovému rozložení mezi žáky a učitele. Dominantní komunikativní roli zastává jednoznačně učitel, zároveň také funguje jako iniciátor dalších a nových komunikačních sekvencí. Nejčastěji využívaný model vypadá takto: učitel položí žákům nějakou otázku, dostane na ni odpověď, a následně ji zhodnotí. Právě pokládání otázek ve výuce se považuje za základní prvek výchovně vzdělávacího procesu. Důležité ovšem je, aby učitel pokládal takové otázky, jež vzbudí zvědavost a motivaci, které vedou k získání nového poznání. V průběhu komunikace mezi aktéry vyučovacího procesu by mělo docházet k pravidelné zpětné vazbě. Pokud je tento důležitý prvek během výchovně vzdělávacího procesu vynecháván, dochází k oslabení didaktického působení a neposilování vztahu se žáky.

Komunikace má naprosto zásadní sociální význam v životě lidí, protože jejím prostřednictvím se mohou vytvářet nejrůznější vztahy mezi lidmi (Šed'ová et al., 2012).

Ve školním prostředí je možné rozlišit *pedagogickou komunikaci* označující komunikování mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu odehrávající se nejčastěji ve školním prostředí, v rodině či ve sportovním kroužku s jasně vymezenými pravomocemi a stanovenými pravidly pro všechny zúčastněné (Mareš & Křihovlavý, 1995, Nelešovská, 2005) a *výukovou komunikaci*, která probíhá během vyučovací hodiny mezi učitelem a žákem. (Šed'ová et al., 2012).

Kapur (2020) se sice zabývala efektivní skupinovou komunikací v rámci organizace, nicméně poznatky je možné přenést do školního prostředí, kde spolu každodenně fungují členové jedné větší skupiny, tedy školní třídy, a zároveň se zde vytvářejí menší skupinové celky. Tyto podskupiny mohou vznikat na základě volby žáků, ale může se jednat i o rozhodnutí učitele. Právě ve školním prostředí si žáci mohou uvědomit důležitost, nezbytnost a výhody skupinové komunikace. V rámci organizace, avšak i ve školní třídě, může člen skupiny pracovat na individuálním nebo skupinovém úkolu. V případě skupinového úkolu je představa komunikace celkem jasná. Jednotliví účastníci se snaží vytvořit přátelské podmínky pro práci s ostatními, získat podporu a pomoc, ale i v případě, že člen skupiny pracuje na individuálním úkolu, nutně potřebuje využívat komunikaci s ostatními členy, aby se mohl inspirovat jejich nápady a návrhy. Význam skupinové komunikace spočívá v dávání smysluplnosti, sdílení této smysluplnosti a vytváření smysluplnosti zadaného úkolu, vytváření pocitu sounáležitosti, získávání podpory a pomoci od ostatních členů, formulování a definování rolí, podřízení se vůdčí roli a využívání různých strategií spolupráce. Jednotliví členové skupiny se liší svými zkušenostmi, dovednostmi, otevřeností a vstřícností při řešení konfliktů, orientací na úspěch, mírou spolupráce, přizpůsobivostí, šířením konstruktivních názorů atd. Za největší výhody skupinové komunikace lze považovat prohlubování znalostí, zlepšování paměti, stimulaci kreativity a lepší porozumění danému problému. Při omezování skupinové komunikace dochází k vytváření tlaku na ostatní členy skupiny, nárůstu závidi, dominance a výskytu neshod a sporů. Právě skupinová spolupráce je důležitým faktorem pro tvorbu zdravého klimatu, které umožňuje dobře plnit povinnosti a dosahovat výsledků. V takovém prostředí je možné vyjadřovat své myšlenky a obavy před ostatními. Nedostatek komunikace může vést ke snížení morálky, produktivity a vytváření dalších problematických situací uvnitř skupiny.

Diloyan (2017) se zabývala zkoumáním tříd v Arménii. Zaměřila se na to, zda komunikace mezi učitelem a žákem může ovlivňovat „*chut' k učení*“. K získání

dat využila pozorování a rozhovory s učiteli a ředitelem. Žáci vyplňovali dotazník. Ze získaných dat vyplynulo, že komunikace ovlivňuje chuť k učení, a zároveň se ukázalo, že žáci pociťují nejistotu při komunikaci s učitelem mimo školní prostředí. Rozhovory s učiteli ukázaly, že učitelé vnímají komunikaci se žáky ve třídě za velmi důležitou, zároveň u učitelů funguje jakési obecné chápání toho, jak vypadá správný a užitečný způsob komunikace s žáky. Díky pozorování výuky bylo možné nahlédnout i k přísnějším učitelům, kteří byli odborníky na teorii komunikace, avšak v praxi značně pokulhávali. Výzkum ukázal, že oblast komunikace mezi učiteli a žáky skýtá značný prostor pro růst a zlepšování se. Školy by se měly zaměřit na organizaci specializovaných tréninků pro učitele každých několik let a zároveň by se měli učitelé seznamovat s tím, co nejmladší generace ráda dělá. Díky tomu, že by učitelé zjistili, co mají jejich žáci rádi, by se snáze přiblížili tomu, jak s nimi správně komunikovat. Učitelé by měli být schopni adaptovat se na zájmy nových generací, protože postoje žáků a vzájemná komunikace se s každou přicházející generací mění, přestože myšlení učitelů často zůstává stejné. Komunikace mezi žáky, ale i mezi žáky a učiteli a vztahy ve třídě mají velký vliv na to, zda má žák chuť se učit. Výzkum měl i své limity; autorka do svého výzkumu zahrнула pouze jednu školu, z čehož nelze usoudit, že zda se jedná o arménský trend.

Johnson (2009) upozorňuje na relativně nový konstrukt „*klima propojené třídy*“, který se zaměřuje na roli komunikace mezi jednotlivými žáky při vytváření pozitivního klimatu. Klima propojené třídy, kde je lepší porozumění a žákovské interakce, pozitivně souvisí s neverbální bezprostředností učitele a učením žáků. Klima propojené třídy je založeno na tom, že žákovskou komunikaci spojuje nějaký jednotný prvek, a to i v negativním smyslu slova, kdy se může stát, že je třída v odporu vůči učiteli či nesnášenlivosti vůči konkrétnímu předmětu. Právě komunikace mezi spolužáky dané třídy se jeví jako hlavní prvek, který ovlivňuje klima dané třídy. Tento konstrukt je nicméně zatím nedostatečně prozkoumán.

5.1. Bariéry v komunikaci

Rozhovor se žáky je důležitým prostředkem výuky, zároveň také funguje jako hodnocení v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Tím, že učitelé mluví s žáky a naslouchají jim, podporují jejich učení. Úspěšnost žáků je podmíněna aktivním zapojením do kolektivu třídy. Díky pozorování ve třídách se však ukazuje, že je možné nalézt v komunikaci mezi učiteli a žáky určité komunikační bariéry. Probíhající diskuse ve třídě jsou dominovány a vedeny malým počtem žáků, ne nutně výmluvných dětí. Tiché a zdánlivě poddajné chování není považováno za ohrožení kázně, a proto zůstávají emocionální potřeby

tichých žáků často neodhaleny. Tím, že některé emocionální, psychologické a sociální faktory brzdí žáky, se vytváří bariéra v komunikaci. Odstranění těchto bariér je důležité, pokud chceme, aby tišší žáci hráli aktivnější roli ve vlastním vzdělávání. Dialog mezi žáky a učiteli je důležitou součástí vzdělávacího procesu. Žáci, kteří nemají ve třídě „hlas“ jsou znevýhodnění. Díky zkoumání emocionálních, psychologických a sociálních překážek v komunikaci byla zjištěna důležitost a efektivita malých skupinových aktivit, které mají umožnit žákům, aby převzali aktivnější roli ve svém vzdělávání, což ale může být pro některé žáky náročné v tom, že to vyvolává napětí. K dialogu dochází mezi lidmi, kteří jsou připraveni setkat se jako rovnocenní partneři ve vztahu založeném na důvěře, což je extrémně obtížné pro tiché žáky, kteří mohou mít špatné sebepojetí a potíže s vytvářením a udržováním vztahů. Nerovnost je spjatá se školním systémem jako takovým, ani v těch nejliberálnějších třídách si nejsou učitelé a žáci stoprocentně rovni. Učitelé, kteří chtějí ocenit zkušenosti svých žáků jsou omezeni svými vlastními standardy a očekáváními, také požadavky školy, tudíž žáci a rodiče, kteří si přejí být školou přijati se učí nesdělovat názory, které by zpochybnilly fungování či klima školy. Tam, kde je potenciální nesoulad mezi postoji domova a školy, může vnikat úzkost z mluvení a vyjadřování se ve škole (Collins, 2020).

Na problematiku komunikačních bariér ve školním prostředí poukázala studie Pal et al. (2016), která byla zaměřena na analýzu názorů ohledně bariér v komunikaci u učitelů středních škol. Většina učitelů zastávala názor, že překážkou v komunikaci není zdroj komunikace, tedy učitel, ale problém spočívá v dalších aspektech komunikačního procesu. K těmto prvkům je možné zařadit učební prostředí třídy, kurikulum i samotné žáky. Klidné prostředí a vzájemná interakce bez napětí může zvýšit efektivitu komunikačního procesu. Učitel ve třídě funguje jako zdroj komunikace, který by měl mít náležité znalosti o dané problematice a měl by si být jistý vlastními vědomostmi. Učitelovo vystupování, chování a jeho učební strategie také ovlivňují žákovský úspěch. Vzájemná komunikace ale může fungovat pouze při zapojení žáků do výchovně vzdělávacího procesu, což pro učitele znamená, že musí vybírat, upravovat a přizpůsobovat obsah vyučovaného předmětu podle potřeb a zájmu žáků, kteří potřebují určitou míru předchozích znalostí a dovedností. Většina učitelů se shodla, že přestože nejsou příčinou komunikační bariéry, je na nich, aby tuto situaci začali řešit, a to úpravou obsahu výuky a formováním studentů. Zajímavé zjištění proběhlo na straně genderu. V komunikaci s žáky se ženské pohlaví cítí příjemněji a pohodlněji, což může být způsobeno obecnou ženskou povahou, která je charakterističtější, co se týká např. trpělivosti, péče či interakce. Ukázalo

se také, že výuka v jazyce, který není mateřský, může rovněž fungovat jako bariéra v komunikaci.

Komunikace je zvláště ohrožena u žáků, kteří mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra nebo poruchy učení, protože často nejsou schopni zpracovat obsah sdělení a zároveň nepoužívají jazyk stejným způsobem jako jejich spolužáci (Green, 1990).

5.2. Komunikace v online prostředí

Ve školním prostředí je možné se setkat také s online komunikací. Kinash et al. (2015) označili online výuku za převratnou inovaci, která umožňuje rozvoj kreativity a obnovu v učení a ve výuce.

Z hlediska cílů se online komunikace nijak neliší oproti komunikaci ve školní třídě, která probíhá tvář v tvář. Odesílatel sdělení se snaží vyjádřit své názory takovým způsobem, kterému příjemce nejlépe porozumí. Budování pocitu komunity v online třídách přispívá ke smysluplnějšímu učení a pomáhá žákům zůstat ve spojení s ostatními. Komunikace s žáky v online prostředí vyžaduje trochu víc přemýšlení a plánování než komunikace s žáky v klasickém prostředí školní třídy, protože online prostředí postrádá do určité míry řeč těla. Znalost této komunikační slabiny online prostředí může pomoci učitelům s rozhodnutím, jak navázat včasnou a vhodnou komunikaci a jak efektivně komunikovat s žáky, kteří jsou připojeni online (Hung et al., 2010).

Ve studii Mayende et al. (2017) se ukázalo z hlediska aktivity, že procentuální poměr aktivních a pasivních studentů je 20 ku 80. Většina komunikace nesouvisí s učením, ale souvisí s technickými problémy, neformálním krátkým rozhovorem před začátkem výuky, sdílením zkušeností či povzbuzením. Pouze deset procent celkového času výuky souvisí s obsahem. Z této studie vyplývá, že v online prostředí je nutné zařídit, aby byly hodiny koncipovány takovým způsobem, aby byli zapojeni i méně aktivnější žáci. Dobrá komunikace vyžaduje prostor pro společnou diskusi ve větší skupině, ale také prostor pro komunikaci ve skupinách menších.

Bangert (2006) identifikoval jako jeden z důležitých faktorů souvisejících se spokojeností žáků při online výuce právě vzájemnou *komunikaci a interakci mezi studenty, učiteli a školou*. K dalším faktorům řadí *čas strávený nad úkolem, aktivní a angažované učení, spolupráce se spolužáky*. Boiling et al. (2012) odhalili, že omezená interakce a komunikace s ostatními účastníky během online vyučování způsobovala, že žáci vnímali online výuku

za individualizované učení. Popisovali, že se cítili izolovaní a odpojeni od svých učitelů a spolužáků. Negativní dopad online vyučování na komunikaci mezi nimi a učiteli zjišťovali ve své studii Brown et al. (2002), ti zjistili, že během online výuky jsou pro žáky mnohem složitější interakce s učiteli, kvůli čemuž pociťují nedostatek podpory v aktivní účasti.

Swan (2002) uvádí tři faktory, na kterých závisí úspěch vzdělávání v online prostředí: *jasná a konzistentní struktura online vyučovací hodiny, učitel, který aktivně a často zapojuje studenty a dynamické diskuse*. Podporu interakce žáků by měli řešit vývojáři programů pro setkávání žáků v online prostředí. Na učitelích závisí jejich bezprostřední chování, tj. chvála, podpora, používání humoru či sebeodhalování.

Comeaux (1995) zkoumala, jak může být ovlivněna komunikace a proces vyučování při zavedení distančního způsobu vzdělávání. Odhalila, že učitelé, kteří používali smysl pro humor při řešení technických problémů, chovali se uvolněně a zaměřovali se na interakci a zapojování žáků do obsahu výuky, byli vnímáni jako úspěšnější učitelé za období distančního způsobu vzdělávání. Komunikaci a vzájemnou interakci brzdily kamery, mikrofony a fakt, že žáci viděli sami sebe na monitoru. Někteří žáci také uvedli, že pociťovali frustraci, když chtěli položit dotaz před ostatními, protože museli čekat na přepnutí zvuku nebo museli otázku opakovat několikrát, aby ji všichni slyšeli. Z tohoto výzkumu vyplývá, že pro online prostředí je důležitá interpersonální komunikace v menších skupinách a zavedení spolupracujících aktivit ve větší míře, protože pomáhají překlenout psychickou i fyzickou vzdálenost. Učitelé uvedli, že pro ně bylo složité vytvářet pohodovou atmosféru, soustředit se a věnovat pozornost všem rovnoměrně, protože se z jejich žáků najednou staly „*fleky či poštovní známky*“, na obrazovce. V rámci online výuky je velmi důležité, aby se učitelé zaměřili na různé metody výuky. Kromě toho je nutné najít způsoby, jak pomoci učitelům a žákům, aby se cítili pohodlně při používání technologií ve výuce.

Závěrečná kapitola literárně přehledové části se zabývá komunikací, která hraje ve školním prostředí významnou roli. Kapur (2020) zdůrazňuje, že problematické situace uvnitř skupiny vznikají z nedostatku komunikace. Na komunikaci mezi žáky a učiteli, jakožto jeden z faktorů, který ovlivňuje žákovskou chuť k učení se zaměřila Diloyan (2017). Klima propojené třídy, které je založeno na nějakém jednotícím prvku představuje Johnson (2009). Komunikace představuje dynamický proces, v němž se mohou vyskytnout i určité komunikační bariéry. Collins (2020) se zaměřil na dominantní a tiché chování žáků během diskusí a upozornil na to, že tišší žáci mají také své potřeby, které by neměly být přehlušeny výmluvnějšími jedinci. Pal et al. (2016) mezi bariéry komunikačního procesu zařadila učební prostředí třídy, kurikulum

a samotné žáky. Ve výchovně vzdělávacím procesu může být komunikace ohrožena u žáků s poruchami, na což upozorňuje Green (1990). V rámci této kapitoly jsme se zaměřili také na komunikace v online prostředí. Autoři se shodují, že v rámci online výuky je komunikace a interakce mezi studenty narušena, proto je důležité nacházet různé metody, které tomuto zjištění napomohou.

Výzkumná část

V teoretické části práce jsme se seznámili se školní třídou, která se řadí ke specificky vytvořené malé skupině, v níž vznikají nejrůznější interakce. Z uvedených studií vyplývá, že je důležité zabývat se sociálními vztahy mezi vrstevníky. Seznámili jsme se s metodami, které se již v současnosti k diagnostice třídních kolektivů využívají a nyní se dostáváme k výzkumné části, kde porovnáme dvě dotazníkové metody se sociomapováním, jakožto možným dalším nástrojem k získání poznatků o vztazích mezi žáky.

6. Výzkumný problém, cíle výzkumu a hypotézy

Tato diplomová práce se snaží zjistit souvislost mezi výsledky získanými ze *sociometrické ratingové metody* (dále jen metoda SORAD) vytvořené Hrabalem (2011) zaměřené na diagnostiku školních tříd z hlediska sympatie a vlivu s dvěma dílčími škálami, k nimž patří dobré vztahy se spolužáky a spolupráce se spolužáky, které je možné najít v dotazníku *Klima školní třídy* (Mareš & Ježek, 2012) a se *sociomapováním* (Bahbouh, 1994), jež zkoumá oblast komunikace. Zároveň chce přispět k validizaci dat a standardizaci sociomapování ve školním prostředí, protože je v současnosti využíváno převážně u pracovních týmů.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda sociomapování představuje validní nástroj, který je možné využívat jako možný další nástroj k již zaběhnutým metodám, které se využívají pro diagnostiku třídních kolektivů, jež vznikají specifickým způsobem, do nichž jsou žáci zařazeni díky splněným kritériím (Řezáč, 1998). Sociomapování je stejně jako metoda SORAD založené na ratingu, což znamená subjektivní zhodnocení všech členů skupiny. Bahbouh (2011) uvádí, že vztahy ve skupině se neustále vyvíjejí, ale komunikace představuje relativně stabilní strukturu. Zároveň představuje u pracovních týmů oblast, v níž může docházet ke konfliktům. Problematickou se komunikace může stát v oblasti vzájemných interakcí a udržení, pokud se skupina rozšíří nad 25 členů (Katzenbach & Smith, 2006).

Navazování sociálních vztahů v třídním kolektivu má obrovský význam z hlediska socializace dítěte. Průcha (2013) uvádí, že přátelské vztahy u dětí mladšího školního věku žáci navazují na základě zájmů o společnou činnost, proto je v tomto období běžné, že se jedná o krátkodobé vztahy. U dětí staršího školního věku vznikají hlubší kamarádské vztahy, které jsou spojeny s uspokojováním vlastních potřeb i potřeb druhého jedince, díky čemuž se tyto vztahy stávají trvalejšími. Čáp & Mareš (2001) zdůrazňují, že komunikace před nástupem žáků školy se uskutečňuje převážně v rodině. Boossom & Apsche (2013) uvádí, že blízké vztahy navazujeme s osobami, které nám přinášejí pozitivní pocity. Nicméně ve školní prostředí žáci zažívají i konfliktní komunikaci, která napomáhá k formování osobnosti žáka (Čáp & Mareš, 2001). Mendelson et al. (2016) hovoří, o tom, že množství kamarádů je spojeno s chováním žáka. Vrstevníci považují za oblíbené takové žáky, kteří vykazují vstřícné chování vůči ostatním.

Tato teoretická východiska nás vedla k prozkoumání komunikace uvnitř školní třídy. Konkrétně nás zajímá, zda existuje nějaká souvislost mezi komunikací, která je zkoumána

v sociomapování s pojmy sympatie a vliv, na které se zaměřuje metoda SORAD. S touto problematikou jsou spojeny dvě hypotézy.

- *H1: Dimenze sympatie metody SORAD bude signifikantně pozitivně korelovat s položkou zaměřenou na příjemnost komunikace v sociomapování.*
- *H2: Dimenze vlivu metody SORAD bude signifikantně pozitivně korelovat s položkami směřujícími ke komunikaci, tedy jak často žáci komunikují a jak často by chtěli komunikovat s ostatními.*

Dále si klademe za cíl zjistit, jak žáci interpretují kohezi uvnitř školní třídy. Každý žák vnímá své postavení v rámci školní třídy. Tento jev se nazývá sociometrický status, který je ovlivněn řadou faktorů, z nichž významnou roli tvoří právě interakce s druhými lidmi a vnímání vlastního sebeobrazu (Lašek, 2007). Poznatky z oblasti sociálních vztahů ve třídě nás vedly k úvaze, zda vnímaná koheze třídy bude souviset s vlastním hodnocením vztahů uvnitř třídního kolektivu.

- *H3: Obdržené volby od ostatních spolužáků v metodě SORAD budou signifikantně korelovat s rozdanými volbami v dotazníku Klima školní třídy.*

Cílem výzkumu je také zjistit, zda existuje nějaká souvislost mezi dílčí škálou dobrých vztahů v dotazníku Klima školní třídy a celkovou spokojeností žáků. V mezinárodním šetření PISA (Programme for International Student Assessment) v roce 2015 se ukázalo, že z hlediska životní spokojenosti se čeští žáci objevili na 36. místě z celkového počtu 47 zemí. Žákovská nespokojenost byla spojena s vnímáním třídního klimatu, které je do značné míry ovlivněno právě sociálními vztahy uvnitř kolektivu. Žáci uváděli, že v prostředí školní třídy zažívají pocity úzkosti a zklamání, ale také mají obavy ze školní neúspěšnosti a ztráty motivace (PISA, 2015).

- *H4: Celková životní spokojenost žáků zjišťovaná pomocí sociomapování bude pozitivně signifikantně korelovat s dílčí škálou dobrých vztahů v dotazníku Klima školní třídy.*

Vágnerová (2005) definuje rozdíly mezi kamarádky vztahy u chlapců a dívek. U chlapců bývá kvantitativní tendence, tedy inklinují k většímu počtu kamarádství. Často bývají tyto vztahy na povrchnější úrovni, přesto kladou důraz na sdílení zájmů a aktivit. Je

netypické, když chlapci vytvářejí výlučná kamarádství. Dívky inklinují k tvorbě koalic, což znamená, že preferují kamarádství v menších skupinách a zakládají si na výlučnosti kamarádství, nejčastěji vytvářejí dvojice či trojice.

- *H5: Frekvence současné komunikace se bude lišit na úrovni pohlaví. Frekvence současné komunikace bude vyšší u chlapců a nižší u dívek.*

7. Metody

7.1. Design výzkumného projektu

Tento výzkum je navržen jako validizační studie, v níž dochází k porovnání dat získaných od žáků ze 4.-9. tříd základní školy. Pro ověřování získaných dat je využívána kritériální validita, díky které je možné zjistit, jak vysoce se shodují stanovená kritéria a získané výsledky z jednotlivých metod (Ferjenčík, 2000).

7.2. Metody získávání dat

V literárně přehledové části práce jsme se věnovali různým metodám, které se využívají k získání informací o klimatu školní třídy. Pro účely diplomové práce byla využita metoda SORAD, dotazník Klima školní třídy a sociomapování.

7.2.1. SORAD; sociometrická ratingová metoda

Hrabal (2011) vytvořil senzitivní sociometrickou ratingovou, tedy klasifikačně hodnotící metodu, která slouží k psychosociální diagnostice školních tříd. Je určena žákům od 12 let. Konkrétně se zaměřuje na diagnostiku emocionálního klimatu uvnitř třídy, rozdělení sociální moci ve třídě a diagnostiku jednotlivých žáků a jejich vztahu k ostatním spolužákům. V dotazníku se zkoumá dimenze *sympatie* a *vlivu*.

Inspiraci a teoretické základy si tato metoda odnáší od J. L. Morena a jeho sociometrie, která umožňuje změřit současné psychosociální klima v malých skupinách. Využil tuto metodu i v prostředí školy. Věřil, že vzájemné porozumění jednotlivých členů, kteří jsou součástí skupiny by mělo být základním požadavkem společnosti, které záleží na pedagogickém působení (Moreno, 1954). Sociometrická metoda od Hrabala (2011) je založena na vzájemném posuzování žáků na pětibodové škále v rámci školní třídy. Každý se vyjadřuje k tomu, jak mu jsou ostatní sympatičtí a jak je vnímá z hlediska vlivu. Není podstatné, zda je tento vliv pozitivní či negativní. Žáci také písemně zdůvodňují svoji volbu u sympatie. Obdržené sympatie představují měřítko přijetí, tedy obecnou emocionální akceptaci. Odevzdané sympatie mohou ukazovat skutečné žákovské posouzení o sympatičnosti daného jedince. Důležité je však mít na paměti, že školní třída je sociální skupina, v níž její členové mohou podléhat skupinové konformitě. Dimenze vlivu je klíčovým ukazatelem toho, jak se někdo podílí na událostech uvnitř třídního kolektivu. Žáci se rozhodovali na pětibodové škále od žádného

vlivu a vnímané nesympatie po nejsilnější vliv a vnímanou sympatii. Volbu u sympatie zároveň doplnili slovním komentářem, který nebude pro účely diplomové práce dále rozpracován.

- Žáci, kteří obdrží od svých spolužáků vysoké pozice v obou dimenzích představují vůdčí a uznávané osobnosti dané třídy.
- Žáci, kteří obdrží od svých spolužáků vysokou pozici v dimenzi vlivu, ale nízkou v dimenzi sympatie představují osobnosti, které vyjadřují před ostatními touhu prosadit se. Opačným jevem, tedy od spolužáků obdržená vysoká pozice v dimenzi sympatie, ale nízká pozice v dimenzi vlivu ukazuje na žáky, kteří touží po výraznějším začlenění do kolektivu, ale zároveň projevují nepatrný zájem o vlastní prosazení.
- Nízká pozice v obou dimenzích představuje skupinu žáků, kteří nejsou přizpůsobeni normám chování v daném třídním kolektivu.

Statistické vlastnosti, tj. validita a reliabilita diagnostické metody SORAD byla ověřována na 68 školních třídách. Reliabilita byla testována retestem po dobu čtyř let. Ukázalo se, že dimenze vlivu má oproti dimenzi sympatie ve školní třídě stabilitu (Hrabal, 2011). Záznamový list dotazníku SORAD nalezne čtenář v Příloze 1.

7.2.2. Dotazník pro žáky Klíma školní třídy

Mareš a Ježek (2012) se zaměřili na měření třídního klimatu z psychosociálního hlediska. Vytvořili dotazník určený žákům od 12. let. Za nejdůležitějšího činitele utvářející klima třídy považují *subjektivní perspektivu*, kterou vysvětlují jako „*zákulisí*“, třídy, tedy něco, co znají pouze členové skupiny a je to ukryté pro vnější pozorovatele. Klíma třídy chápou jako skupinový jev, který vzniká osobními zkušenostmi jednotlivých aktérů a vzájemnými rozhovory. Je ovlivněno mnoha faktory, např. lokalitou, v níž se škola nachází.

Dotazník umožňuje zjistit 11 aspektů psychosociálního klimatu třídy: *dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách, možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků, snaha žáků učit se a snaha zalíbit se okolí*. Pro účely diplomové práce byla zkoumána škála dobrých vztahů se spolužáky a spolupráce se spolužáky. Žáci se rozhodovali na pětibodové Likertové škále od nesouhlasím po souhlasím. Využití dílčí škály dotazníku Klíma školní třídy nalezne čtenář v Příloze 2.

7.2.3. Sociomapování

Bahbouh (1994) představil *sociomapování* jako nástroj analýzy struktury a dynamiky malých sociálních skupin. První studie o aplikování metody *sociomapování* je možné najít při zkoumání skupinové dynamiky u letců v armádě ČR. Postupně se tato metoda rozrostla a nyní umožňuje nahlédnutí do složitých vztahů uvnitř skupiny s využitím vizualizace dat. „*Jedná se o soubor metod, který umožňuje analýzu vztahů mezi prvky nějakého systému (objekty i subjekty), přičemž jsou tyto vztahy tvořeny řadou dílčích vazeb... Pro jednotlivé úrovně dat lze získat rovněž grafickou verzi informací, která má podobu mapy. To je sociomapa, po níž nese celá metoda své jméno.*“ (Bahbouh 1994, s. 4).

Konkrétně jde o vzájemná hodnocení v oblasti frekvence komunikace, příjemnosti komunikace a spokojenosti. Otázky směřující na frekvenci komunikace pracují s pětibodovou Likertovou škálou od téměř vůbec po téměř stále. Příjemnost komunikace se hodnotila také na pětibodové škále od rozhodně nepříjemná po rozhodně příjemná. Ke zhodnocení spokojenosti ve třídě byla využita desetibodová škála od naprosto spokojený po naprosto nespokojený a na závěr došlo na pětibodové škále od často špatně po často dobře ke zhodnocení aktuálního emocionálního stavu za poslední dobu. V rámci výzkumu měli žáci odpovědět také na otázku, zda si myslí, že se někdo ve třídě nemá moc dobře. Žáci měli možnost napsat konkrétní jméno takového spolužáka. Získaná data v oblasti frekvence a příjemnosti komunikace je možné vizuálně zobrazit pomocí sociomapy. Ukázkou sociomapy současné frekvence komunikace nalezne čtenář v Příloze 3.

7.3. Průběh výzkumu

V první fázi výzkumu bylo žákům představeno sociomapování. Došlo ke spojení celého ročníku, kterému byla představena tato metoda formou prezentace. Žáci měli možnost dozvědět se více o této metodě a pokládat otázky, které je napadaly. Velká část této aktivity byla věnována komunikaci. Společně jsme diskutovali o tom, jak tento pojem chápou, proč a zda je v životě důležitý a jaký má smysl zkoumat komunikaci v prostředí školní třídy.

V druhé fázi byla již pro každou třídu zvlášť připravena diskuze o tom, co si představují pod pojmy *vliv, sympatie, spolupráce a dobré vztahy se spolužáky*. Tyto aktivity před vyplňováním konkrétních metod jsme zařadili, aby bylo jisté, že žáci rozumí pojmům, které jsou pro jednotlivé metody stěžejní. Ověření, zda těmto pojmům rozumí bylo prováděno skrze zpětnou vazbu, kdy žáci dostali za úkol představit si, že budou požádáni, aby pojmy,

se kterými se v dané hodině pracovalo, vysvětlili chybějícímu kamarádovi, jenž nebyl přítomen ve škole. Tento úkol splnil každý žák písemně. Během přestávky byly dotazníky pročteny. Pouze v jedné čtvrté třídě došlo k tomu, že většina třídy popisovala vliv pouze negativně, proto bylo nutné do této třídy znovu vstoupit a prodiskutovat s žáky ještě jednou toto téma se zaměřením na pozitivní vliv. Znovu došlo k ověření, zda žáci pochopili, že vliv může být směřován pozitivně a negativně.

Třetí fáze již byla naplněna sběrem dat. Nejstarší ročníky základní školy (8. a 9. třídy) zvládly během jedné vyučovací hodiny vyplnit oba dotazníky v papírově podobě (SORAD, Klima školní třídy) a v první polovině druhé vyučovací hodiny vyplňovali na počítačích či mobilních telefonech sociomapování. V 6. a 7. tříd se sběr dat protáhl o část další vyučovací hodiny. Největší část vyplňování zabrala metoda SORAD, její kvalitativní část (zdůvodnění sympatií), která nebude v rámci diplomové práce dále zpracovávána. U nejmladších ročníků (4. a 5. třídy) byl sběr dat nejvíce časově náročný. Žáci měli více dotazů k vyplňování a zároveň se ukázalo, že ne všichni žáci umějí základní uživatelské činnosti na počítači. V každé třídě bylo náhodně zvoleno, zda se začne počítačovým nebo papírovým vyplňováním, aby nedošlo k nenáhodnému zkreslení dat.

Závěrečnou fází po sběru dat ve třídě byla diskuse, při níž žáci měli možnost zhodnotit průběh sběru dat. Mohli se vyjádřit k jednotlivým metodám, nikoli však ke konkrétním volbám.

Sběr dat byl zakončený individuálními rozhovory s učiteli, kteří měli možnost vyjádřit se k tomu, jak chápou třídní klima, co si myslí, že ho vytváří, jak ho mohou sami ovlivnit a jak vnímají třídu, v níž vykonávají funkci třídního učitele. Obě závěrečné fáze nebudou pro účely diplomové práce dále rozpracovány.

7.4. Výzkumný soubor

Pro účely diplomové práce byla vybrána pražská fakultní základní škola, která poskytuje vzdělání prvostupňovým i druhostupňovým žákům. Tato škola je jediná v Praze, která poskytuje rozšířené vzdělávání hudební výuky, což v praxi znamená, že se v každém ročníku nachází jedna třída (vždy s označením *A*) zaměřená na hudební výchovu. Zbýlé třídy v ročníku jsou bez zaměření. Tato základní škola se řadí k tzv. „*klasickým*“ či *tradičním školám*“, pod čímž je možné si představit, že výuka je vedena na základě tradičních pedagogických představ, koncepcí a edukačních modelů. K typickým znakům je možné zařadit opakující se týdenní rozvrh, čtyřicet pět minut dlouhá vyučovací hodina či zvonění (Václavík, 1997).

Z prvního stupně pracujeme s daty od žáků 4. a 5. tříd. Z druhého stupně zpracováváme data ze všech ročníků. Data byla sbírána ve dvou úrovních. První úroveň představují volby, které žáci sami učinili. Ve druhé úrovni se pracuje s volbami, které obdrželi. Učiněné volby provedlo celkem 300 žáků. V obdržených volbách byla získána data od 384 žáků. Z tohoto množství bylo vyřazeno 84 žáků, napříč ročníky, abychom mohli porovnat obě úrovně získaných dat, tedy volby dané i přijaté.

Tabulka 1

Počet respondentů napříč ročníky

| třída | počet | % |
|--------------|--------------|----------|
| 4.A | 21 | 7.0 |
| 4.B | 23 | 7.7 |
| 4.C | 18 | 6.0 |
| 5.A | 21 | 7.0 |
| 5.B | 19 | 6.3 |
| 5.C | 22 | 7.3 |
| 6.A | 22 | 7.3 |
| 6.C | 22 | 7.3 |
| 7.A | 19 | 6.3 |
| 7.B | 13 | 4.3 |
| 7.C | 17 | 5.7 |
| 8.A | 18 | 6.0 |
| 8.B | 18 | 6.0 |
| 9.A | 23 | 7.7 |
| 9.B | 24 | 8.0 |

Pro zachování anonymity nebyl sbírán údaj o věku žáků, proto je možné průměrný věk pouze odhadnout. Jelikož se většinou (ve třídách se mohou objevit děti s odkladem školní docházky atd.) jedná o věkové rozpětí žáků od 9 do 15 let, průměrný věk se pohybuje mezi 12 a 13 rokem.

Tabulka 2

Rozdělení žáků dle ročníku, tříd a pohlaví

| ročník | počet | % |
|---------------|--------------|----------|
|---------------|--------------|----------|

| | | |
|----------------|--------------|----------|
| 4. | 62 | 20.7 |
| 5. | 62 | 20.7 |
| 6. | 44 | 14.7 |
| 7. | 49 | 16.3 |
| 8. | 36 | 12.0 |
| 9. | 47 | 15.7 |
| <hr/> | | |
| typ | počet | % |
| A (výběrová) | 124 | 41.3 |
| B (nevýběrová) | 97 | 32.3 |
| C (nevýběrová) | 79 | 26.3 |
| <hr/> | | |
| pohlaví | počet | % |
| D | 164 | 54.7 |
| Ch | 136 | 45.3 |
| <hr/> | | |

Poznámka. D – dívky, Ch - chlapci

7.5. Etika výzkumu

Do výzkumu byli zapojeni všichni žáci dobrovolně se souhlasem zákonných zástupců. Byli informováni na třídní schůzce. Kdo se této schůzky neúčastnil, byl požádán o souhlas dodatečně. Souhlas byl stvrzen podpisem v prezenční listině z třídní schůzky. Zároveň v informovaném souhlasu byli zákonní zástupci seznámeni s podstatou výzkumu, účelu sběru dat a jejich nakládáním, s výzkumnými metodami a s možností ukončení účasti dítěte v jakékoli fázi sběru dat.

Souhlas se zapojením do výzkumu byl prodiskutován v každé třídě před začátkem sběru dat. Žák měl možnost se výzkumu neúčastnit, i přes souhlas rodičů.

Veškerá data jsou uchována v elektronické podobě. Metoda SORAD a dotazník Klima školní třídy byly vyplněny v papírové podobě, které hned po přenesení dat do statistického programu a přepsání kvalitativní části, v níž žáci zdůvodňovali učiněnou volbu u sympatie, byly skartovány. Sociomapování bylo možné vyplnit přes webovou stránku opatřenou příslušným kódem. K výsledkům je možné se dostat přes unikátní přihlášení, které spravuje pouze firma QED GROUP.

Provedení výzkumu bylo schvalováno na úrovni školy, tedy možnost sběru dat ve školním prostředí byla schválena vedením školy a jednotlivými třídními učiteli. Další schvalovací skupinu tvořili zákonní zástupci a proces účasti byl uzavřen schválením samotných žáků, kteří před samotným sběrem dat ústně potvrdili, že se chtějí výzkumu zúčastnit.

8. Výsledky

V této kapitole dojde k analýze výsledků. Pro lepší orientaci v datech přikládáme tabulku 3 pro ujasnění, co položky v tomto kvantitativním statistickém zpracování dat ze školního prostředí znamenají. Data byla analyzována ve statistickém programu Jamovi (the jamovi project 2022) a R (R Core Team 2021).

Tabulka 3

Vysvětlení použitých zkratk

| | |
|---------|--|
| SORAD-S | Sociometrická ratingová metoda-SORAD; dimenze <i>sympatie</i> |
| SORAD-V | Sociometrická ratingová metoda-SORAD; dimenze <i>vliv</i> |
| KŠT-1 | Dotazník: Klima školní třídy; <i>dobré vztahy se spolužáky</i> |
| KŠT-2 | Dotazník: Klima školní třídy; <i>spolupráce se spolužáky</i> |
| S-1 | Sociomapování; průměrná obdržená volba: <i>Jak často se bavíš s ostatními?</i> |
| S-2 | Sociomapování; průměrná obdržená volba: <i>Jak často by ses chtěl bavit s ostatními?</i> |
| S-3 | Sociomapování; průměrná obdržená volba: <i>Jak příjemná je pro tebe komunikace s ostatními spolužáky za poslední dobu?</i> |
| S-4 | Sociomapování; <i>Když vše uvážíš, jak jsi ve třídě celkově spokojený?</i> |
| S-5 | Sociomapování; <i>Jak se celkově máš v poslední době?</i> |
| SOC-1 | Sociomapování; průměrná žákovská volba: <i>Jak často se bavíš s ostatními?</i> |
| SOC-2 | Sociomapování; průměrná žákovská volba: <i>Jak často by ses chtěl bavit s ostatními?</i> |
| SOC-3 | Sociomapování; průměrná žákovská volba: <i>Jak příjemná je pro tebe komunikace s ostatními spolužáky za poslední dobu?</i> |

8.1. Statistické vlastnosti využitých metod

Nyní se zaměříme na výsledky našeho výzkumu. V této diplomové práci označujeme klasifikaci velikostí korelace podle Gignac & Szodorai (2016). Použité velikosti efektu jsou .10 malý efekt, .20 střední efekt a .30 velký efekt. Autoři uvádějí, že pouze 3 % korelací ve studiích je větší než .50.

V našem výzkumu bylo korelační maticí ověřeno, že obě zkoumané dimenze, *vliv* i *sympatie* v metodě SORAD spolu silně korelují. Je zde možné najít velký efekt SORAD-V

a SORAD-S $p < .001$ $r = .50$. Velký efekt se ukazuje i v dílčích škálách dotazníku Klima školní třídy $p < .001$ $r = .63$.

Tabulka 4 slouží k porovnání dílčích škál v dotazníku Klima školní třídy s oběma dimenzemi metody SORAD. Taktéž se ukazují korelace signifikantní, i když menší. Vztah mezi SORAD-S a KŠT-1 ukazuje velký efekt, $p < .001$ $r = .33$, mezi SORAD-S a KŠT-2 SORAD-V a KŠT-1 a SORAD-V a KŠT-2 jsou vztahy středně silné.

Nyní se zaměříme na sociomapování, ve kterém je možné nalézt velký efekt mezi celkovou životní spokojeností (S-4) a spokojeností ve třídě (S-5) $p < .001$ $r = .55$. Nelze říct, že spokojenost ve třídě způsobuje celkovou spokojenost nebo že celková spokojenost žáka ovlivňuje jeho spokojenost ve třídě, ale je zřetelné, že tyto dvě položky spolu souvisejí. Spokojenější třídy ve smyslu životní spokojenosti mají i spokojenější žáky v rámci třídního kolektivu.

Tabulka 4

Korelační matice – metoda SORAD a dotazník Klima školní třídy

| | | SORAD-S | SORAD-V | KŠT-1 | KŠT-2 |
|---------|---------------|---------|---------|--------|-------|
| SORAD-S | Pearson's r | — | | | |
| | p -value | — | | | |
| SORAD-V | Pearson's r | .50 | — | | |
| | p -value | < .001 | — | | |
| KŠT-1 | Pearson's r | .33 | .25 | — | |
| | p -value | < .001 | < .001 | — | |
| KŠT-2 | Pearson's r | .23 | .24 | .63 | — |
| | p -value | < .001 | < .001 | < .001 | — |

Korelační matice v tabulce 5 zároveň ukazuje, že celková spokojenost žáka (S-5) slabě koreluje s frekvencí komunikace (S-1) $p < .001$ $r = .16$. Je zde možné také najít střední efekt mezi spokojeností ve třídě (S-4) a frekvencí komunikace (S-1) $p < .001$ $r = .22$.

Tabulka 5

Korelační matice – sociomapování (současná frekvence komunikace, celková životní spokojenost, spokojenost ve třídě)

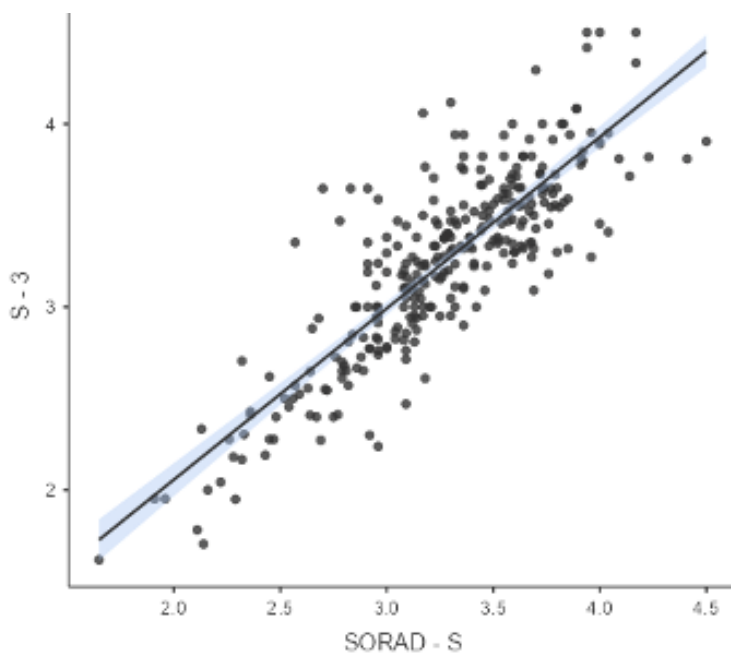
| | | S-1 | S-4 | S-5 |
|-----|---------------|--------|--------|-----|
| S-1 | Pearson's r | — | | |
| | p -value | — | | |
| S-4 | Pearson's r | .22 | — | |
| | p -value | < .001 | — | |
| S-5 | Pearson's r | .16 | .55 | — |
| | p -value | .006 | < .001 | — |

8.2. Souvislost parametrů v metodě SORAD se sociomapováním

Ze získaných dat byla zjištěna velmi silná korelace mezi dimenzí sympatie v metodě SORAD (SORAD-S) a příjemností komunikace v sociomapování (S-3), to znamená, že průměrná hodnota obdržených sympatií koreluje s tím, jak příjemná je danému žákovi komunikace. Výsledkem této analýzy mezi dimenzemi SORAD-S a S-3 je signifikantní korelace $p < .001$ $r = .85$. Toto zjištění je důkaz pro příklonění se k první hypotéze. Na grafu číslo 1 je tento vztah vizualizován.

Graf 1

Korelace SORAD-S a S-3

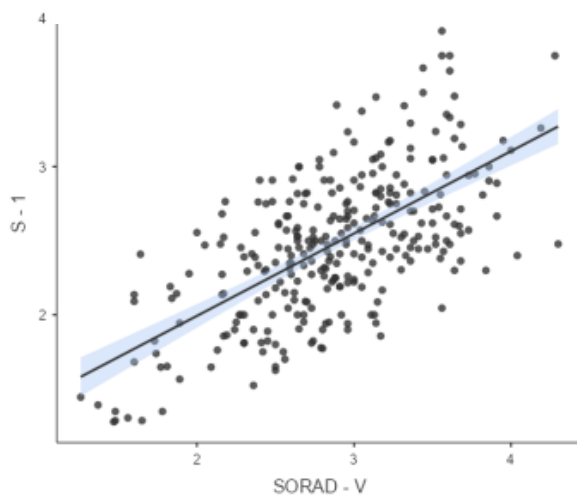


Výsledky našeho výzkumu ukázaly i další velkou sílu efektu. Konkrétně se jedná o dimenzi vlivu v metodě SORAD s frekvencí komunikace v sociomapování, a to jak se současnou, tak i chtěnou frekvencí komunikace. Současná frekvence komunikace koreluje s dimenzí vlivu $p < .001$ $r = .64$ a zároveň se ukazuje silná korelace s tím, jak často by žáci chtěli komunikovat $p < .001$ $r = .64$. Na grafu číslo 2 je vizualizován vztah mezi dimenzí vlivu (SORAD-V) a frekvencí současné komunikace (S-1). Na grafu číslo 3 je vizualizován vztah mezi dimenzí vlivu (SORAD-V) a frekvencí chtěné komunikace (S-2).

Díky tomuto zjištění je možné podpořit druhou hypotézu. Dimenze vlivu metody SORAD signifikantně pozitivně koreluje s položkou současné frekvence komunikace a chtěné frekvence komunikace v sociomapování.

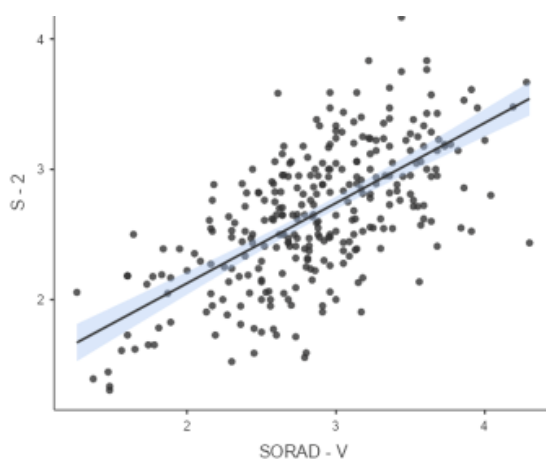
Graf 2

Korelace SORAD-V a S-1



Graf 3

Korelace SORAD-V a S-2



8.3. Prediktory celkové životní spokojenosti

Pro zjištění prediktorů životní spokojenosti byla využita regresní analýza, která je zachycena v tabulce 6. Je možné vidět, že mezi signifikantní prediktory životní spokojenosti patří dimenze vlivu metody SORAD a dílčí škála dobrých vztahů dotazníku Klima školní třídy. Závislou proměnou je zde celková životní spokojenost. K nezávislým proměnným zařazujeme obě dimenze metody SORAD a obě dílčí škály dotazníku Klima školní třídy. Na základě výše uvedených prediktorů je možné vysvětlit 20.9 % rozptylu celkové životní spokojenosti. Vliv by se v tomto případě dal považovat za pozitivní, protože ostatní spolužáci hodnotí daného člověka za vlivného a zároveň on sám udává, že má dobré vztahy se spolužáky.

Tabulka 6

Prediktory celkové životní spokojenosti

| Predictor | Estimate | SE | t | p |
|-----------|----------|-----|------|-------|
| Intercept | 2.25 | .51 | 4.43 | <.001 |
| SORAD-V | .29 | .11 | 2.54 | .012 |
| KŠT-1 | .59 | .08 | 7.57 | <.001 |

Tabulka 7 představuje korelační matici celkové životní spokojenosti žáků, která pozitivně signifikantně koreluje s dílčí škálou dobrých vztahů v dotazníku Klima školní třídy $p < .001$ $r = .44$, díky čemuž byla podpořena čtvrtá hypotéza. Nicméně se také ukázala signifikantní korelace s dimenzí vlivu v metodě SORAD $p < .001$ $r = .24$, což jsme nepředpokládali.

Tabulka 7

Korelační matice – celková životní spokojenost s dílčí škálou dobrých vztahů (KŠT-1) a dimenzí vlivu (SORAD-V)

| | | KŠT-1 | S-5 | SORAD-V |
|-------|---------------|-------|-----|---------|
| KŠT-1 | Pearson's r | — | | |
| | p -value | — | | |

| | | | | |
|---------|--------------------|--------|--------|---|
| S-5 | Pearson's <i>r</i> | .44 | — | |
| | <i>p</i> -value | < .001 | — | |
| SORAD-V | Pearson's <i>r</i> | .25 | .24 | — |
| | <i>p</i> -value | < .001 | < .001 | — |

8.4. Rozdíl mezi pohlavími

Nyní se podíváme na to, jaké jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci napříč jednotlivými ročníky. Data jsme analyzovali pomocí Welchova t-testu pro dva nezávislé výběry.

Tabulka 8

Deskriptivní statistika (dívky, chlapci)

| | Skupina | <i>N</i> | <i>Průměr</i> | <i>Median</i> | <i>SD</i> | <i>SE</i> |
|---------|---------|----------|---------------|---------------|-----------|-----------|
| SORAD-S | D | 164 | 3.32 | 3.30 | .42 | .03 |
| | Ch | 136 | 3.19 | 3.27 | .50 | .04 |
| SORAD-V | D | 164 | 2.83 | 2.84 | .58 | .05 |
| | Ch | 136 | 2.92 | 2.91 | .55 | .05 |
| KŠT-1 | D | 164 | 3.43 | 3.40 | .81 | .06 |
| | Ch | 136 | 3.71 | 3.80 | .83 | .07 |
| KŠT-2 | D | 164 | 2.97 | 3.00 | .85 | .07 |
| | Ch | 136 | 3.19 | 3.20 | .88 | .08 |
| S-1 | D | 164 | 2.41 | 2.44 | .45 | .03 |
| | Ch | 136 | 2.56 | 2.53 | .54 | .05 |
| S-2 | D | 164 | 2.63 | 2.62 | .47 | .04 |
| | Ch | 136 | 2.71 | 2.74 | .62 | .05 |
| S-3 | D | 164 | 2.27 | 3.32 | .45 | .04 |
| | Ch | 136 | 3.20 | 3.32 | .59 | .05 |
| S-4 | D | 164 | 6.30 | 7.00 | 2.47 | .19 |
| | Ch | 136 | 7.29 | 8.00 | 2.20 | .19 |
| S-5 | D | 164 | 3.19 | 3.00 | 1.28 | .10 |
| | Ch | 136 | 3.76 | 4.00 | 1.05 | .09 |
| SOC-1 | D | 164 | 2.31 | 2.30 | .45 | .04 |
| | Ch | 136 | 2.57 | 2.54 | .59 | .05 |
| SOC-2 | D | 164 | 2.48 | 2.51 | .57 | .04 |
| | Ch | 136 | 2.77 | 2.74 | .69 | .06 |
| SOC-3 | D | 164 | 3.12 | 3.14 | .50 | .04 |
| | Ch | 136 | 3.28 | 3.27 | .54 | .05 |

Poznámka. D – dívky, Ch - chlapci

Tabulka 9

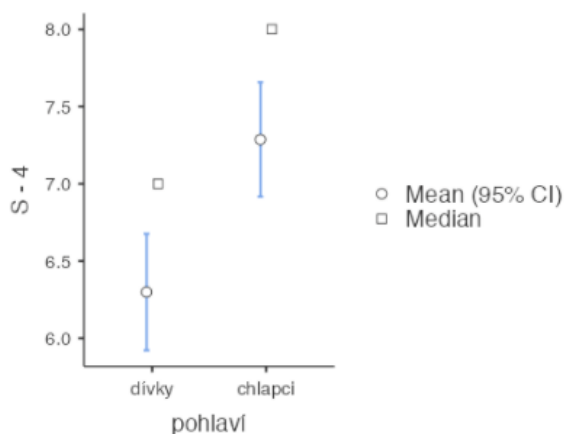
Welchův T-test – rozdíly pohlaví

| | Welch <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | Rozdíl průměrů | Rozdíl SE | <i>d</i> |
|---------|----------------|-----------|----------|----------------|-----------|----------|
| SORAD-S | 2.44 | 265 | .015 | .13 | .05 | .29 |
| SORAD-V | 1.41 | 293 | .159 | -.09 | .07 | .16 |
| KŠT-1 | 2.91 | 286 | .004 | -.28 | .95 | .34 |
| KŠT-2 | 2.24 | 284 | .026 | -.22 | .10 | .26 |
| S-1 | 2.60 | 263 | .010 | -.15 | .06 | .30 |
| S-2 | 1.31 | 248 | .192 | -.08 | .06 | .15 |
| S-3 | 1.04 | 251 | .299 | .06 | .06 | .12 |
| S-4 | 3.66 | 296 | <.001 | -.99 | .27 | .42 |
| S-5 | 4.22 | 298 | <.001 | -.57 | .13 | .49 |
| SOC-1 | 4.21 | 249 | <.001 | -.26 | .06 | .49 |
| SOC-2 | 3.92 | 261 | <.001 | -.29 | .07 | .46 |
| SOC-3 | 2.57 | 279 | .011 | -.16 | .06 | .30 |

Tabulka 8 slouží k popisu deskriptivní statistiky výzkumného souboru. Z tabulky 9 je možné vyčíst, že existuje signifikantní rozdíl ve výsledcích podle pohlaví. Ukazuje se, že je zde signifikantní rozdíl mezi průměry u metody SORAD (dimenze sympatie) a dotazníku Klima školní třídy (obě dílčí škály). V těchto dotaznících měli chlapci vždy vyšší průměr oproti dívkám, kromě dimenze sympatie, kde mají vyšší průměr dívky. Co se týká sociomapování, tak mezi pohlavími je signifikantní rozdíl $p < .001$ na škále školní i celkové spokojenosti a v zadaných volbách ve frekvenci a příjemnosti komunikace, ale také ve frekvenci současné komunikace. Ve všech těchto škálách mají dívky nižší průměry než chlapci. Tento výsledek odpovídá výsledkům v dotaznících SORAD a Klima školní třídy. Nalezli jsme signifikantní rozdíl v příjemnosti komunikace a ve frekvenci chtěné komunikace mezi pohlavími.

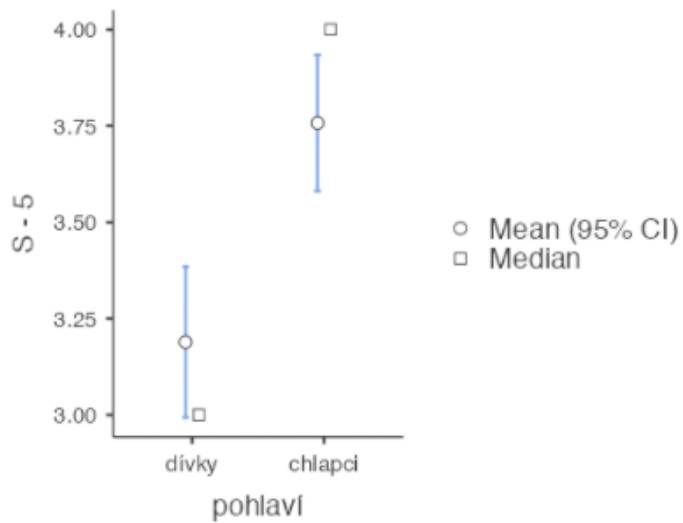
Graf 4

Rozdíl pohlaví a spokojenost ve třídě



Graf 5

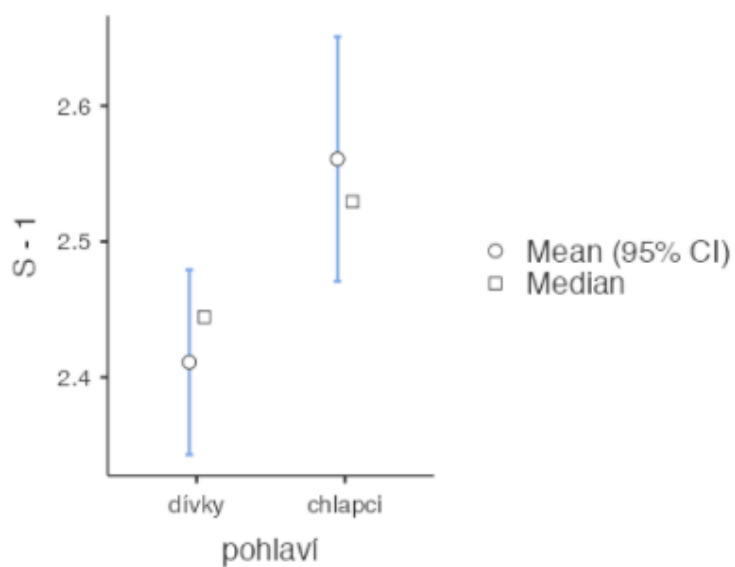
Rozdíl pohlaví a celkové životní spokojenosti



Na grafu 4 je vizualizován signifikantní rozdíl ve spokojenosti ve třídě (S-4) mezi dívkami a chlapci. Z chlapeckých voleb je patrné, že se cítí lépe ve třídě, ale zároveň jsou i spokojenější v životě $p < .001$ (Graf 5).

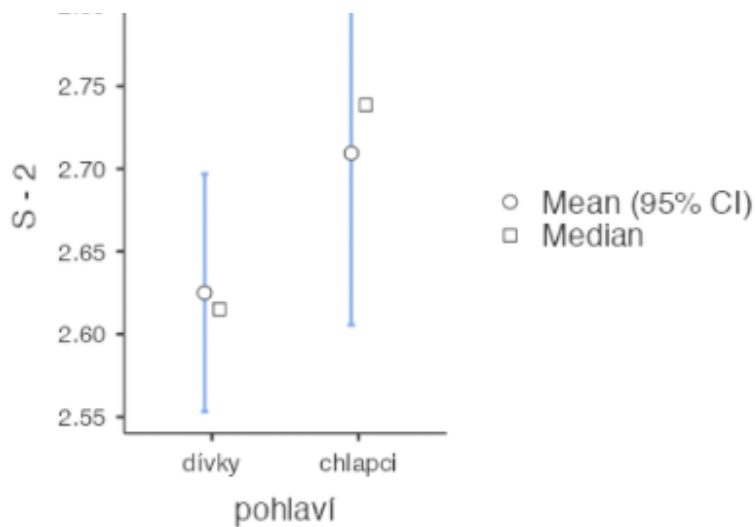
Graf 6

Rozdíl pohlaví a frekvence současné komunikace



Graf 7

Rozdíl pohlaví a frekvence chtěné komunikace



Graf 6 vizualizuje rozdíl mezi dívkami a chlapci v sociomapovací škále frekvence současné komunikace. Je zde vidět výrazná odlišnost. Chlapci uvádějí, že častěji komunikují (Graf 6) a zároveň i chtějí více komunikovat (Graf 7), avšak na rozdíl od aktuální frekvence komunikace tento rozdíl není signifikantní. Z tohoto zjištění je možné se přiklonit k páté hypotéze.

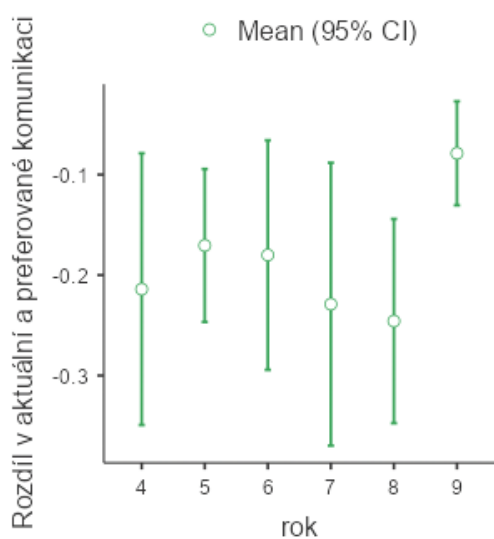
8.5. Rozdíl mezi jednotlivými třídami

Následně jsme provedli jednosměrovou Welchovu ANOVU rozdílu voleb napříč ročníky, kde rozdíl v aktuální a chtěné frekvenci komunikace představuje závislou proměnnou. Nezávislá proměnná je zde ročník. Výsledek této analýzy byl signifikantní $F(5,129)$, $p = .02$. Provedený Games-Howell post hoc test ukázal na signifikantní rozdíl mezi 8. a 9. třídou $t(53.1) = 2.97$, $p = .049$. Tento výsledek může poukázat na určitou vyspělost žáků 9. tříd. Mezi ostatními skupinami jsme nenalezli signifikantní rozdíl v post hoc testech.

Vizualizace na grafu 8 znázorňuje signifikantní rozdíl mezi závěrečným ročníkem základní školy a ostatními třídami. Je zde možné vidět malý rozptyl u 9. tříd. V tomto ročníku se ukazuje, že způsob vzájemné komunikace mezi žáky odpovídá jejich představě o ni, tedy jakým způsobem žáci chtějí společně komunikovat.

Graf 8

Rozdíl voleb napříč ročníky v aktuální a preferované komunikaci



Tabulka 10

Deskriptivní statistika (první a druhý stupeň)

| | <i>Stupeň</i> | <i>N</i> | <i>Průměr</i> | <i>Median</i> | <i>SD</i> | <i>SE</i> |
|---------|---------------|----------|---------------|---------------|-----------|-----------|
| SORAD-S | první | 124 | 3.31 | 3.29 | .48 | .04 |
| | druhý | 176 | 3.23 | 3.27 | .45 | .03 |
| SORA-V | první | 124 | 3.06 | 3.02 | .44 | .04 |
| | druhý | 176 | 2.74 | 2.79 | .61 | .05 |
| KŠT-1 | první | 124 | 3.67 | 3.80 | .77 | .07 |
| | druhý | 176 | 3.48 | 3.60 | .86 | .06 |
| KŠT-2 | první | 124 | 3.09 | 3.20 | .83 | .07 |
| | druhý | 176 | 3.05 | 3.00 | .89 | .07 |
| S-1 | první | 124 | 2.50 | 2.50 | .41 | .04 |
| | druhý | 176 | 2.46 | 2.45 | .55 | .04 |
| S-2 | první | 124 | 2.69 | 2.72 | .45 | .04 |
| | druhý | 176 | 2.65 | 2.61 | .60 | .05 |
| S-3 | první | 124 | 3.19 | 3.28 | .47 | .04 |
| | druhý | 176 | 3.27 | 3.33 | .55 | .04 |
| S-4 | první | 124 | 7.23 | 8.00 | 2.29 | .21 |
| | druhý | 176 | 6.40 | 7.00 | 2.42 | .18 |
| S-5 | první | 124 | 3.78 | 4.00 | 1.15 | .10 |
| | druhý | 176 | 3.21 | 3.00 | 1.20 | .09 |
| SOC-1 | první | 124 | 2.47 | 2.50 | .51 | .05 |
| | druhý | 176 | 2.40 | 2.39 | .55 | .04 |
| SOC-2 | první | 124 | 2.66 | 2.68 | .61 | .06 |

| | | | | | | |
|-------|-------|-----|------|------|-----|-----|
| | druhý | 176 | 2.58 | 2.51 | .67 | .05 |
| SOC-3 | první | 124 | 3.16 | 3.13 | .55 | .05 |
| | druhý | 176 | 3.21 | 3.23 | .50 | .04 |

Tabulka 11

Welchův T-test – rozdíl prvního a druhého stupně

| | <i>Welch t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>Rozdíl průměrů</i> | <i>Rozdíl SE</i> | <i>d</i> |
|---------|----------------|-----------|----------|-----------------------|------------------|----------|
| SORAD-S | 1.39 | 254 | .165 | .08 | .06 | .16 |
| SORAD-V | 5.25 | 298 | <.001 | .32 | .06 | .60 |
| KŠT-1 | 2.04 | 281 | .043 | .19 | 1.00 | .24 |
| KŠT-2 | .40 | 277 | .689 | .04 | .10 | .05 |
| S-1 | .70 | 297 | .487 | .04 | .06 | .08 |
| S-2 | .65 | 297 | .518 | .04 | .06 | .07 |
| S-3 | -1.30 | 288 | .194 | -.08 | .06 | .15 |
| S-4 | 3.02 | 273 | .003 | .83 | .27 | .35 |
| S-5 | 4.16 | 272 | <.001 | .57 | .14 | .49 |
| SOC-1 | 1.11 | 277 | .270 | .07 | .06 | .13 |
| SOC-2 | 1.08 | 277 | .283 | .08 | .07 | .13 |
| SOC-3 | -.76 | 250 | .447 | -.05 | .06 | .09 |

Tabulka 11 znázorňuje úroveň třídy, na níž se ukázalo několik zajímavých rozdílů. Žáci na prvním stupni se celkově považují za vlivnější. Signifikantně vyšla také dílčí škála dobrých vztahů, položka životní spokojenosti a spokojenosti ve třídě. Žáci prvního stupně uvedli, že jsou celkově spokojenější.

Tabulka 12 znázorňuje deskriptivní statistiku výběrové třídy a nevýběrových tříd. V tabulce 13 se ukazuje, že třídy označené písmenem *A* se značně liší od zbylých paralelních tříd. Tento fakt nejspíše souvisí s tím, že právě takto označená třída je v ročníku vždy výběrová, což znamená, že žáci do této třídy musejí vykonat talentovou zkoušku. Teprve po zdárném složení této zkoušky, v níž musí prokázat hudební vlohy, je dítě zařazeno do hudební třídy. Data byla analyzována pomocí Welchova t-testu pro dva nezávislé výběry.

Tabulka 12*Deskriptivní statistika (výběrová a nevýběrová třída)*

| | <i>Třída</i> | <i>N</i> | <i>Průměr</i> | <i>Median</i> | <i>SD</i> | <i>SE</i> |
|---------|--------------|----------|---------------|---------------|-----------|-----------|
| SORAD-S | výběrová | 124 | 3.20 | 3.23 | .43 | .04 |
| | nevýběrové | 176 | 3.30 | 3.32 | .49 | .04 |
| SORAD-V | výběrová | 124 | 2.72 | 2.70 | .57 | .05 |
| | nevýběrové | 176 | 2.98 | 2.96 | .53 | .04 |
| KŠT-1 | výběrová | 124 | 3.42 | 3.40 | .76 | .07 |
| | nevýběrové | 176 | 3.65 | 3.80 | .86 | .07 |
| KŠT-2 | výběrová | 124 | 3.03 | 3.20 | .86 | .08 |
| | nevýběrové | 176 | 3.10 | 3.20 | .87 | .07 |
| S-1 | výběrová | 124 | 2.37 | 2.39 | .42 | .04 |
| | nevýběrové | 176 | 2.56 | 2.55 | .53 | .04 |
| S-2 | výběrová | 124 | 2.55 | 2.55 | .45 | .04 |
| | nevýběrové | 176 | 2.74 | 2.79 | .59 | .04 |
| S-3 | výběrová | 124 | 3.15 | 3.22 | .49 | .04 |
| | nevýběrové | 176 | 3.30 | 3.35 | .53 | .04 |
| S-4 | výběrová | 124 | 6.23 | 6.00 | 2.49 | .22 |
| | nevýběrové | 176 | 7.11 | 8.00 | 2.27 | .17 |
| S-5 | výběrová | 124 | 3.24 | 3.00 | 1.23 | .11 |
| | nevýběrové | 176 | 3.59 | 4.00 | 1.18 | .09 |
| SOC-1 | výběrová | 124 | 2.31 | 2.32 | .50 | .04 |
| | nevýběrové | 176 | 2.50 | 2.50 | .54 | .04 |
| SOC-2 | výběrová | 124 | 2.50 | 2.48 | .64 | .06 |
| | nevýběrové | 176 | 2.69 | 2.69 | .64 | .05 |
| SOC-3 | výběrová | 124 | 3.10 | 3.13 | .55 | .05 |
| | nevýběrové | 176 | 3.26 | 3.22 | .49 | .04 |

Tabulka 13*Welchův T-test – výběrová třída („A“)*

| | <i>Welch t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>Rozdíl průměrů</i> | <i>Rozdíl SE</i> | <i>d</i> |
|---------|----------------|-----------|----------|-----------------------|------------------|----------|
| SORAD-S | 1.953 | 284 | .052 | -.10 | .05 | .23 |
| SORAD-V | 4.003 | 247 | < .001 | -.26 | .07 | .47 |
| KŠT-1 | 2.500 | 284 | .013 | -.24 | .09 | .28 |
| KŠT-2 | 0.662 | 266 | .509 | -.07 | .10 | .08 |
| S-1 | 3.466 | 294 | < .001 | -.19 | .05 | .40 |
| S-2 | 3.097 | 295 | .002 | -.19 | .06 | .36 |
| S-3 | 2.382 | 277 | .018 | -.14 | .06 | .28 |
| S-4 | 3.107 | 250 | .002 | -.87 | .28 | .37 |
| S-5 | 2.456 | 258 | .015 | -.35 | .14 | .29 |
| SOC-1 | 3.149 | 277 | .002 | -.19 | .06 | .37 |
| SOC-2 | 2.529 | 264 | .012 | -.19 | .07 | .30 |
| SOC-3 | 2.539 | 244 | .012 | -.16 | .06 | .30 |

Existuje signifikantní rozdíl ve výsledcích mezi výběrovou (A) třídou a nevýběrovými třídami (B, C). Ukazuje se zde středně silný efekt u dimenze vlivu v metodě SORAD a také u současné frekvence komunikace. V ostatních výsledcích se jedná o malý efekt. Žáci, kteří docházejí do třídy s označením A se navzájem označují jako méně vlivní. Co se týká spokojenosti ve třídách, tak se ukazuje mezi paralelními třídami signifikantní rozdíl $p < .001$, z čehož lze usoudit, že žáci v těchto výběrových třídách udávají nižší spokojenost oproti zbylým třídám.

9. Diskuse

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda sociomapování představuje validní nástroj pro diagnostiku třídních kolektivů.

Výzkumná část diplomové práce jednoznačně prokázala souvislost mezi sociometrickou ratingovou metodou SORAD, dotazníkem Klima školní třídy a sociomapováním. Za velmi důležité považujeme zjištění, že je smysluplné využívat sociomapování ve školním prostředí. Sociomapování představuje validní nástroj pro diagnostiku třídních kolektivů. Získaná data ukázala velkou sílu efektu mezi příjemností komunikace a dimenzí sympatie v metodě SORAD, to znamená, že obě metody měří tentýž konstrukt. Je tedy možné využívat sociomapování, které se zaměřuje na příjemnost komunikace, místo metody SORAD v oblasti dimenze sympatie. Díky tomuto zjištění je možné podpořit první hypotézu. Dimenze sympatie v metodě SORAD signifikantně pozitivně koreluje s položkou zaměřenou na příjemnost komunikace v sociomapování. Zároveň se prokázala také korelace mezi dimenzí vliv v metodě SORAD a frekvencí komunikace, což vede k podpoření také druhé hypotézy.

Z tohoto zjištění lze potvrdit konvergentní validitu sociomapování. Hrabalova klasická sociometrie, při níž dochází ke zjištění, která osoba je nejvíce vlivná a nejvíce sympatická, pracuje s nálepkováním (*labellingem; aj. label – nálepka či etiketizace*), při kterém dochází k hodnocení člověka (Becker, 1963). Při vzájemných interakcích ve třídě někteří žáci nálepku rozdávají ostatním a jiní ji naopak získávají (Bělík et al., 2017). V realitě školní třídy to znamená, že těmi označujícími jsou žáci vlivní. Úskalím tohoto nálepkovacího procesu je sebenaplňující se proroctví (Merton, 2007). Využitím metody sociomapování nedochází ke ztrátě dat a zároveň nedochází k používání nálepkování. Data jsou získána skrze otázky směřující ke komunikaci. Z tohoto zjištění je možné usoudit, že je možné samostatně využívat sociomapování pro diagnostiku vztahů mezi vrstevníky.

Obě dimenze metody SORAD byly porovnány s dílčími škálami dotazníku Klima školní třídy. Dílčí škála dobrých vztahů je zaměřena na jednu z vývojových potřeb mladších i starších školáků. Dobré vztahy představují potenciál pro spolupráci a učení. Spolupráce mezi spolužáky umožňuje řešit problémy a úkoly společnými silami (Mareš & Ježek, 2012). Díky tomuto porovnání jsme ve výsledcích našli střední, velké korelace mezi metodou SORAD a dílčími škálami dotazníku Klima školní třídy. Tato skutečnost je zajímavá, protože v metodě SORAD se pracuje s rovinou obdržených voleb od vrstevníků. Spolužáci se pomocí škály

vyjadřují k tomu, jak vnímají své spolužáky na úrovni sympatie a vlivu. Oproti tomu dotazník Klíma školní třídy pracuje s průměrnými hodnotami žákovských voleb. Ukazuje se, že vlastní hodnocení dobrých vztahů a spolupráce se spolužáky se shoduje s vrstevnickým hodnocením sympatičnosti a vlivu ostatních spolužáků ve třídě. Díky tomuto zjištění bylo možné podpořit třetí hypotézu, která byla zaměřena na kohezi třídy. Obdržené volby od spolužáků z hlediska sympatie a vlivu jsou ve shodě z rozdanými volbami v oblasti dobrých vztahů a spolupráce.

Z dat je také patrné, že celková životní spokojenost žáků signifikantně koreluje s dílčí škálou dobrých vztahů v dotazníku Klíma školní třídy. Tímto byla podpořena čtvrtá hypotéza, nicméně se také ukázalo, že dimenze vlivu v metodě SORAD signifikantně koreluje se spokojeností ve třídě. Tento zajímavý výsledek by mohl být předmětem dalšího zkoumání.

Z výsledků je možné usoudit, že se signifikantně liší frekvence komunikace se mezi pohlavími, což potvrzuje pátou hypotézu. Potvrzuje se chlapecká tendence kvantity. Vytvářejí si širší sociální skupiny, proto je možné, že průměrně dávají vyšší hodnoty. Dívky inklinují k tvorbě menších skupin, v nichž uspokojují svou potřebu hlubších vztahů (Vágnerová, 2005). Chlapci v porovnání s dívkami vytvářejí větší množství kamarádských vztahů uvnitř kolektivu. Jejich současná frekvence komunikace je oproti dívkám tedy vyšší.

Zajímavé se také jeví, že chlapci dávají takové volby, ze kterých vyplývá, že by zároveň chtěli komunikovat nejen s ostatními chlapci, ale i s dívkami. Tato skutečnost se jeví i u dívek. Nicméně z těchto poznatků však nelze prozatím činit jakékoli závěry. Tento jev by mohl být součástí dalšího zkoumání vrstevnických vztahů v prostředí školní třídy.

Rozdíl v aktuální a chtěné frekvenci komunikace bylo možné najít také na úrovni jednotlivých ročníků. V závěrečném ročníku základní školy bylo možné najít malý rozptyl. Ukazuje se, že tak, jak žáci chtějí společně komunikovat, tak to i ve třídě mají. Což je v souladu s tím, že vrstevnické vztahy v období adolescence nabývají na významu a blízkosti (Lerner & Galambos, 1998). Naprosto zásadní roli v životě dospívajícího jedince hraje skupinová identita, které pomáhá k definování vlastní identity. Dospívající jedinec se stává sám sebou. Právě vrstevnický kolektiv má v této životní fázi zásadní význam, protože jedince pomáhá formovat. Dochází k vytváření hlubších emočních pout uvnitř skupiny, které si žák vybírá ne základě vlastních postojů, názorů, chování či způsobu vyjadřování (Thorová, 2015).

Ve výsledcích jsme také našli vztah mezi frekvencí komunikace a spokojeností žáka ve třídě, ale i celkovou spokojeností. Tato skutečnost vypovídá o tom, že spokojenější žáci spolu více chtějí komunikovat a naopak.

Zajímavé zjištění přineslo také porovnání žáků na prvním a druhém stupni. Žáci na prvním stupni se celkově považují za vlivnější. Pojem vliv byl problematický napříč paralelními třídami prvního stupně. Žáci často uváděli, že tento pojem nikdy nepoužili, ani neslyšeli nikoho, jak ho používá. Což naprosto koresponduje s tím, že v manuálu metody SORAD je uvedeno, že je použitelná od 12 let, což ve velké většině žáků odpovídá počátku druhého stupně (Hrabal, 2011). Tato diagnostická metoda byla i tak zařazena, aby mohlo dojít k celkovému porovnání všech tří zvolených metod, ale ukazuje se, že pro žáky prvního stupně je to příliš náročná metoda.

Signifikantně vyšla položka životní spokojenosti a spokojenosti ve třídě. Žáci prvního stupně uvedli, že jsou celkově spokojenější. Tento fakt podporuje to, že žáci druhého stupně vstupují do bouřlivého pubertálního období, které je charakteristické emoční nestabilitou, přecitlivělým reagováním, zranitelností, častou negativitou nespokojeností a vztahovačností, emancipací a krizí vůči autoritám, což učitel ze své profesní role představuje (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Značná odlišnost se ukázala také mezi výběrovými (*A*) třídami a nevýběrovými (*B,C*) třídami na úrovni vlivu, který zkoumá metoda SORAD. Žáci docházející do výběrové třídy se vzájemně označují jako méně vlivní. Zajímavé také je, že tito žáci z výběrové třídy uvádějí nižší spokojenost ve třídě oproti nevýběrovým třídám. Toto zjištění je jednoznačně velmi důležité a určitě by bylo vhodné, aby se tato skutečnost stala předmětem dalšího zkoumání. Zejména zaměření na to, čím je tento signifikantní rozdíl mezi výběrovou a nevýběrovými třídami způsoben. Možná právě ona výběrovost může být důležitým aspektem souvisejícím se spokojeností ve třídě. Třídní kolektivy zbylých paralelních tříd byly vytvořeny na základě formálních znaků, například místo bydliště, ale výběrová třída byla sestavena z žáků, kteří byli úspěšnější u talentové zkoušky.

Přestože byly podpořeny všechny stanovené hypotézy je potřeba si uvědomit, že data byla sbírána pouze na jedné pražské základní škole. Pro ověření robustnosti výsledků by bylo nutné sesbírat data z různých typů škol a porovnat je.

Sociomapování by mohlo představovat velmi rychlý diagnostický nástroj, který má velkou výhodu v okamžitém zpracování a zobrazení dat v podobě sociomap představující grafické zobrazení získaných dat. Podstatné však je, jak se získanými daty naloží pedagog či školní psycholog, protože, jak se ukázalo napříč různými výzkumy, klima školní třídy, sociální vztahy

a vzájemná komunikace zásadním způsobem ovlivňuje žáky. Každý žák si zaslouží, aby školní prostředí představovalo místo, kde se bude cítit dobře.

9.1. Sběr dat

Co se týká sběru dat, tak bylo zajímavé pozorovat, že se napříč ročníky žáci ujišťovali, kdo všechno uvidí jejich volby, přestože jim to bylo mnohokrát zopakováno. Téměř v každé třídě se tento dotaz objevil u jednoho či dvou žáků. Kuric (2000) uvádí, že od 4. třídy základní školy se u žáků začíná projevovat snaha sdružovat se a zapojovat se. Z hlediska sociálních vztahů je období mladších školáků typické na vytváření homogenních skupin. Zároveň jsou děti v tomto období bezohlední a netolerantní vůči odlišnostem (například vada řeči) ostatních spolužáků (Čapek, 2010). Co se týká vztahů s učiteli, tak ti jsou vnímáni jako autorita (Vágnerová, 2001). Sociální vztahy mezi žáky druhého stupně jsou charakteristické postupně se prohlubujícími přátelskými vazbami (Thorová, 2015). Učitel v tomto období představuje významnou roli, která pomáhá s podporou, rozvojem a dáváním zpětné vazby (Allen & Tan, 2016). Právě kvalita vztahů mezi žáky a učiteli a zároveň mezi vrstevníky patří k nejdůležitějším složkám ovlivňující třídní klima (Mitchell et al., 2010).

9.2. Specifický „sociomapovací“ způsob sběru dat u nejmladších školáků

První třídy jsou velmi specifickou školní skupinou z mnoha důvodů, ale z pohledu třídního klimatu není možné, aby byly první třídy diagnostikovány ani jednou z užitých metod, protože čtenářská gramotnost prvních tříd nestačí pro žádnou ze zvolených metod. Nicméně jsme v prvních třídách vyzkoušeli „*alternativní způsob sociomapování*“. Již žáci v prvních třídách dokážou odpovědět na otázky týkající se komunikace. Dokáží zhodnotit, s kým se kamarádí a s kým by se chtěli kamarádit. Každý žák obdržel pracovní list a značky všech spolužáků (v prvních třídách se využívají nálepky, razítka či značky, které suplují jména spolužáků, kvůli nedostatečné znalosti všech písmen v abecedě). Na pracovním listě byl vytvořen prostor, kam mohli žáci nalepit značky spolužáků, se kterými se kamarádí ve škole, o přestávkách, v družině či na kroužku. Měli možnost vybarvit značku kamaráda či kamarádů, které považují za lepší kamarády. Pro představu, co je lepší kamarád byl uveden příklad toho, že by takový kamarád byl pozván na oslavu narozenin nebo by s ním daný žák chtěl spát ve stanu během školní akce s přespáním. Tato alternativní varianta měla suplovat otázku zaměřenou na současnou komunikaci. Druhý pracovní list sloužil k tomu, aby žáci nalepili

značky spolužáků, se kterými se teď moc nekamarádí, ale stáli by o to. Tento pracovní list doplňuje oblast chtěné komunikace. Poslední pracovní list byl dobrovolný. Žáci měli možnost nalepit značku spolužáka, se kterým se nekamarádí či nechtějí kamarádit a svou volbu mohli povědět paní učitelce nebo namalovat obrázek, ve kterém by svou volbu zdůvodnili. Obrázky neměly vypovídající hodnotu. Tato aktivita zůstala na dobrovolné bázi a nebyla dále rozebírána.

Variantou této alternativní metody by mohlo být to, že by žáci nejprve rozdělili třídu ne skupinu kamarádů, s nimiž často komunikují a skupinu, se kterou nekomunikují často a v rámci těchto skupin by jednotlivým spolužákům udělovali známky, které by nahradily škálu o frekvenci komunikace.

U druhých tříd byl využit, jak klasický způsob sociomapování na počítačích, tak i tato alternativní metoda. Porovnání, zda tyto metody ukazují podobné výsledky by mohlo představovat možné rozšíření této práce. Stejně tak vymyšlení jiného alternativního způsobu mapování, u žáků, kteří ještě nejsou dostatečně čtenářsky gramotní. Tato varianta byla vymyšlena kvůli prvostupňovým pedagožkám prvních a druhých ročníků, z důvodu projevené lítosti pedagogů nad nemožností účastnit se výzkumu.

I položka příjemnost komunikace byla nahrazena alternativním způsobem pro nejmladší ročníky. Opět byl využit pracovní list, na kterém byly značky všech kamarádů a vedle nich smajlíci. Příjemnost komunikace se spolužáky žáci zaznamenali vybarvením příslušného smajlíka.

9.3. Sběr dat s využitím sociomapování a možné limity

Ve výzkumu bylo zjištěno, že již třetí ročník zvládne vyplnit sociomapování, ale je nutné žáky uživatelsky seznámit s počítačem, protože většina žáků uvedla, že na něm ještě samostatně nepracovala. Po několika měsících distanční výuky jsme očekávali, že uživatelská znalost i u mladších ročníků bude výrazně lepší, ovšem dle popisu distanční výuky žáky, byl vždy alespoň jeden z rodičů k dispozici a obsluhoval počítač. Pokud se rodič nemohl věnovat dítěti během distanční výuky, výuka jako taková se nekonala. Z toho vyplývá, že jedním z limitů výzkumu je nedostatečná žákovská znalost obsluhování počítače. U nejmladších školáků nebylo ojedinělé, že program náhodně zavřeli a museli své odpovědi opakovaně zaznamenávat.

Co se týká sběru dat metodou sociomapování od 4. – 9. ročníků, tak se ukázalo, že velkým limitem na straně školy, v níž výzkum probíhal, bylo velmi špatné internetové připojení. Protože se jedná o webovou stránku, bylo možné k vyplňování využít i mobilní telefony, kterými starší ročníky základní školy disponují. Nedostatečná kvalita internetového připojení ale způsobila mnohonásobně delší sběr dat, protože se všechny ročníky musely vystřídat v jedné počítačové učebně, která představovala maximálně patnáct funkčních počítačů. Pravidelně se stávalo, že byl problém se spuštěním minimálně jednoho zařízení.

Limitem samotné metody bylo, že u některých počítačů byl nastaven automatický překlad do anglického jazyka, který měl problém se čtením české diakritiky, ten způsoboval, že některá jména nebyla napsaná tak, jak byla do programu nahrána. V samotném programu toto nešlo ošetřit. Naštěstí došlo k odhalení hned u první mapovací skupiny, zabralo značný čas před každým mapováním zkontrolovat, že jsou počítače nastaveny správně.

U mladších ročníků se opakovaně objevovaly požadavky na vysvětlení slova „*neutrální*“. Tento pojem se objevuje ve škále příjemnosti komunikace. Převážně mladší žáci potřebovali vysvětlení a uvedení příkladu toho, jak vypadá neutrálnost na škále příjemnosti komunikace.

9.3.1. Možný směr dalšího bádání

Možné další zkoumání by mohlo být zaměřeno na jednotlivé odpovědi, které žáci v sociomapování označují. Pro žáky bylo matoucí, že hodnota 1 v otázkách zaměřených na frekvenci komunikace, znamenala *téměř vůbec*. Žáci jsou často nastaveni na známkovací systém, kde hodnota 1 představuje nejlepší možný výsledek. Převážně u žáků prvního stupně se stávalo, že opravovali své odpovědi, protože zaměnili hodnoty, které chtěli k ostatním spolužákům přiřadit. U starších ročníků se tato situace neobjevovala.

Napříč ročníky se žáci ptali, co si mají představit pod hodnotami spokojenosti ve třídě. V této otázce jako jediné bylo využito desetibodové škály. Bylo by zajímavé zjistit, zda by pro žáky nestačila pouze pětibodová škála či rozšíření o slovní komentář.

Velká korelace s metou SORAD i sociomapováním se ukázala u dílčí položky vzájemné spolupráce mezi žáky v dotazníku Klima školní třídy. Stálo by za úvahu, zda by bylo možné do sociomapování přidat škálu spolupráce, kde by bylo možné zjišťovat frekvenci současné a kýžené spolupráce s ostatními.

Sociomapování ještě umožňuje slovní komentář, kde se žáci vyjadřují k tomu, zda si myslí, že se někdo ve třídě nemá dobře. Pro účely diplomové práce s touto položkou nebylo dále pracováno, ale dalším možným rozšířením by mohlo být porovnání obdržných a daných hodnot s uvedenými jmény, které spolužáci považují za nespokojené ve třídě. Zároveň se zde otevírá prostor pro pedagogicko-psychologickou práci s dětmi, které byly často označeny ostatními spolužáky za nespokojené.

Sociomapování má ve škole obrovský potenciál. Učitel získá celkem snadno a rychle data o vztazích uvnitř třídy založených na komunikaci. Z mapy, která představuje vizuální zobrazení dat, lze vyčíst, jak fungují vztahy ve třídě. Škola je místo, které může vztahy ve skupině ovlivnit skrze aktivity, které učitelé během výuky volí. Z dostatečného množství dat by bylo možné vyčíst, jaké tendence v rámci skupinové dynamiky se napříč ročníky opakují. Téměř v každém ročníku či třídě se objeví žák, který stojí tzv. na okraji třídy a není s touto pozicí spokojen. Učitelé by mohli mít k dispozici „*soubor metod či intervencí*“, jak s žáky pracovat, pokud nastane taková situace, kterou chtějí ve své třídě změnit.

Získaná data ukázala souvislost mezi dimenzemi, které měří metoda SORAD, spokojeností ve třídě, kterou je možné zjistit sociomapováním a dobrými vztahy, které představují dílčí škálu dotazníku Klima školní třídy. Žáci, kteří jsou spokojeni ve třídě jsou zároveň považováni za vlivné a sympatické osoby. Nejvíce signifikantní korelace se ukazuje s dílčí škálou dobrých vztahů se spolužáky. I tato skutečnost by mohla být předmětem dalšího zkoumání.

Data také ukázala signifikantní vztah mezi dimenzí vlivu v metodě SORAD a chtěnou frekvencí komunikací v sociomapování. S vlivnými dívkami chtějí ostatní dívky více komunikovat. V období dospívání žáci inklinují k vrstevnické skupině, k takovým jedincům, kteří se projevují dominantní či vychytralí (Kiefer & Ryan, 2011). Ani toto nebylo předmětem zkoumání v naší diplomové práci, ale mohlo by poznatky z oblasti vztahů v kolektivu rozšířit.

9.4. Sběr dat s využitím sociometrické ratingové metody SORAD a možné limity

Tato metoda je určena žákům od 12 let (Hrabal, 2011). Byla využita u žáků již prvního stupně, protože že je to metoda s dobrými sociometrickými vlastnostmi a pro první stupeň taková metoda v současnosti chybí.

Původním záměrem bylo využít velmi rozšířené Braunovy dotazníky B-3 a B-4. Ukázalo se, že normy pro tento dotazník jsou právě v procesu vzniku a zatím neexistuje manuál k této metodě, proto bylo od těchto dotazníků nakonec odstoupeno.

Nicméně se ukázalo, že po zařazení aktivit před samotným vyplňováním žáci došli k dostatečnému porozumění obou dimenzí dotazníku, ale více náročné pro ně bylo pochopení slova vliv. Je nutné zmínit, že využití této metody již u žáků prvního stupně představuje limit tohoto výzkumu.

Tato metoda má nevýhodu ve své časové náročnosti. Sběr dat a přenesení do vhodného programu zabere velké množství času, během kterého může dojít k chybovosti administrátora. Specializovaný program této metody navíc není uživatelsky příjemný, například není možné zkopírovat přenesená data a dále s nimi pracovat v jiném programu.

9.5. Sběr dat s využitím dotazníku: Klima školní třídy a možné limity

Tento dotazník nečinil žákům napříč ročníky žádné problémy. Jediná položka, která stojí za zmínku je v dílčí škále spolupráce, kde se vyskytla otázka: „*V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.*“ Tato otázka nedává smysl, protože se na této škole již na prvním stupni střídají učitelé. Ke střídání učitelů dochází samozřejmě více na druhém stupni. Tato otázka byla v každém ročníku vyřešena tak, že se jednalo o předměty, které vyučuje třídní učitel. Bylo by zajímavé porovnat data od různých vyučujících, tedy pro každý předmět vyučovaný jiným učitelem zhodnotit, jaká je možnost v rámci předmětu se učit i od spolužáků.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala školní třídou, která představuje jedinečnou sociální skupinu, v níž fungují nejrůznější sociální vztahy a interakce s vrstevníky a učiteli. Žákovské sociální prostředí školní třídy je možné zachytit na základě diagnostických metod. Práce se zaměřuje na porovnání sociometrické ratingové metody SORAD, dotazníku Klima školní třídy se sociomapováním, které zachycuje vztahy ve skupině na základě komunikace.

V literárně přehledové části práce jsme se zaměřili na školní třídu, která je nezastupitelná ve své socializační funkci, protože napomáhá žákům v oblasti sociálních zkušeností (Vágnerová, 2005). Pozitivní hodnocení od vrstevnické skupiny napomáhá k vlastnímu vyššímu sebehodnocení (Macek, 2003). Pokud žák stojí mimo vrstevnickou skupinu, zažívá sociální stigma. Zettergren (2003) upozorňuje na možné budoucí ohrožení v oblasti přizpůsobení se u žáka odmítnutých vrstevnickou skupinou. Oblast well-beingu žáků je ovlivněna kvalitou vztahů (Clement, 2010) a vrstevnické vztahy tvoří nejdůležitější aspekt třídního klimatu (Mitchell et al., 2010).

Ve výzkumné části jsme se zabývali diagnostikou třídních kolektivů od 4. do 9. třídy základní školy. Zkoumali jsme metodu SORAD, dílčí škály dotazníku Klima školní třídy a sociomapování. Sociomapování je nástroj který ještě není k diagnostice školních kolektivů využíván, což představuje hlavní přínos této práce. Analýzou dat bylo zjištěno, že sociomapování je možné využívat jako diagnostický nástroj ve školním prostředí, protože se zaměřuje na oblast komunikace, která se ukazuje pro žáky jako snadno zhodnotitelná. Nevyužívání nálepkování, při kterém dochází k hodnocení člověka (Becker, 1963). Rychlé zobrazení dat je velkou předností této metody.

Seznam použité literatury

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., Kouros, C., Farrell, M., & D'Apollonia, S. (1994). Positive social interdependence and classroom climate. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 120(3), 329–346.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2002). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Sage.
- Allen J. P., & Tan, J. S. (2016). The multiple facets of attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical application*, 399–416. Guilford Press.
- Allodi, M. (2002). A Two-Level Analysis of Classroom Climate in Relation to Social Context, Group Composition, and Organization of Special Support. *Learning Environments Research*, 5, 253–274. <https://doi.org/10.1023/A:1021972206111>
- APA. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Aulia, F. (2018). Improving Student Well. In Solfema, T. Hermaleni, Z. Fikry, & M. Pratama (Eds.), *International Conference of Mental Health, Neuroscience, and Cyber-psychology*. Fakultas Ilmu Pendidikan. <https://doi.org/10.32698/25275>
- Bahbouh, R. (1994). *Sociomapping*. Gema Art.
- Bahbouh, R. (2011). *Sociomapping týmů*. Dar Ibn Rushd & QED GROUP.
- Bangert, A.W. (2006). Identifying factors underlying the quality of online teaching effectiveness: an exploratory study. *Journal of Computing in Higher Education*, 17(2), 79-99.
- Barr, J. (2016). *Developing a Positive Classroom Climate*. Idea Papers, 61.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press Glencoe.
- Bělík, V., Hoferková, S. & Kraus, B. (2017). *Slovník sociální patologie*. Grada.

Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Luchterhand Verlag.

Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. MSD.

Blossom, P., & Apsche, J. (2013). Effects of loneliness on human development. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 7(4), 28–29. <https://doi.org/10.1037/h0100963>

Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H. & Stevens, M. (2012). Cutting the distance indistance education: perspectives on what promotes positive, online learning experiences, *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.006>

Braun, R. (1997, 1998). *Dotazník B-3, B-4*. Praha: Audendo.

Brown, B.W. & Liedholm, C.E. (2002). Can web courses replace the classroom in principles of microeconomics? *American Economic Review*, 92(2), 444-448. <https://doi.org/10.1257/000282802320191778>

Capone, V., Donizzetti, A. R., & Petrillo, G. (2018). Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology*, 46(3), 374–382. <https://doi.org/10.1002/jcop.21943>

Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: A Study on American, Italian and Iranian University Students. *Social Indicators Research*, 89(1), 97–112. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>

Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102–105. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>

- Clement, N. (2010). Student Wellbeing at School: The Actualization of Values in Education. In *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. 37–62. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_3
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., & Leechor, C. (1989). Can Classrooms Learn? *Sociology of Education*, 62(2), 75. <https://doi.org/10.2307/2112841>
- Collins, J. (2020). *Barriers to Communication in Schools*. http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine.
- Comeaux, P. (2015). The impact of an interactive distance learning network on classroom communication. *Communication Education*, 44(4), 353–361. <https://doi.org/10.1080/03634529509379024>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Česká školní inspekce. (2022, 22. června). *O šetření PISA*. <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diloyan, A. (2017). The Importance of Communication in the Classroom: *The Impact of Effective Communication Skills on Student Enthusiasm*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.94>

Earthman, G. I., & Lemasters, L. (1998). Where children learn: A discussion of how a facility affects learning. *Paper presented at the annual meeting of Virginia Educational Facility Planners*. Blacksburg, Va. (ED419368).

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: *The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families*. In *The evolution of psychology: Fifty years of the American Psychologist*, 475–501. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10254-034>

Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. van, & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>

Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, 8, 231-247.

Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Beltz.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologického výzkumu*. Portál.

Fiksl, M., & Aberšek, B. (2014). Classroom climate as a part of contemporary didactical approaches. *Problems of Education in the 21st Century*, 61(1), 28-36. <https://doi.org/10.33225/pec/14.61.28>

Flanders, N.A. (1970). *Analysing Teacher Behaviour*. Addison-Wesley.

Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 387–413. <https://doi.org/10.1002/tea.3660230503>

Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15(1–2), 37–57. <https://doi.org/10.1007/BF00138091>

Friedlová K., Jurová L., Lindovská L., Macková P., & Urbancová (2012). *Práce s třídním kolektivem*. Národního ústavu pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research - EDUC RES*, 45, 83–93. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>

Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.

Green, R. (1990). Family communication and children's learning disabilities: Evidence for Coles's theory of interactivity. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3).

Hartl, P. (2015). *Psychologický slovník*. Portál.

Hawley, P.H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Mach-iavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 279–309.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.

Hirschy, A. S., & Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85–100. https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7703_5

Hoffmann, J. P., Erickson, L. D., & Spence, K. R. (2013). Modeling the association between academic achievement and delinquency: an application of interactional theory. *Criminology*, 51(3), 629–660. <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12014>

Holfve-Sabel, M. A. (2014). *Learning, Interaction and Relationships as Components of Student Well-being: Differences Between Classes from Student and Teacher Perspective. Social Indicators Research, 119(3), 1535–1555.* <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0557-7>

Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele.* Karolinum.

Hrabal, V. (2011). *SORAD – Sociometrická ratingová metody.* Příručka pro výchovné poradce a školní psychology. Hogrefe-Testcentrum.

Hrouzek, P., & Marková, Z. (2012). *Bezpečné klima ve třídě. Jak jistit, co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře.* Materiál pro učitele, vytvořeno pro projekt Minimalizace šikany.

Hung, M.L., Chou, C., Chen, C.H. & Own, Z.Y. (2010). Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions. *Computers and Education, 55(3), 1080-1090.* <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>

Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports, 26(2), 146–157.* <https://doi.org/10.1080/08824090902861622>

Juhás, J. (1990). *Dotazník sociálnej akceptácie.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Kapur, R. (2020, 20. června). Understanding Meaning and Significance of Group Communication. *International Journal of Law, Management and Social Science, 3(3),* <http://bharatpublication.com/journal-detail.php?jID=35/IJLML>.

Katzenbach, J.R., & Smith, D. K. (2006). *The wisdom of temas: Creating the high performance organization.* Harper Business.

Kiefer, S. M., & Ryan, A. M. (2011). Students' perceptions of characteristics associated with social success: Changes during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32(4), 218–226.* <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.05.002>

Kinash, S., Knight, D., & McLean, M. (2015). Does digital scholarship through online lectures affect student learning?. *Journal of Educational Technology and Society*, 18(2), 129-139.

Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31-48.
<https://doi.org/10.1177/0013161X87023003003>

Křivohlavý, J. (1988). *Jak si navzájem lépe porozumět*. Svoboda.

Kuric, J. (2000). *Ontogenetická psychologie*. Cerm.

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.

Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.

Lee, I., & Mak, P. (2018). Classroom Atmosphere. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. 1–7. *John Wiley & Sons, Inc.*
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0217>

Lent, R. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482–509.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>

Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and Opportunities for Research, Programs, and Policies. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 413–446. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.413>

Li, W. L., & Lau, S. (1996). Peer status and perceived creativity: Are popular children viewed by peers and teachers as creative? *Creativity Research Journal*, 9(4), 347–352.
https://doi.org/10.1207/s15326934crj0904_6

Litwin, G., & Stringer, R. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Cambridge, MA: Harvard University.

- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H., & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50–60. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01130>
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Portál.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within-and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345–354. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003>
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mayende, G., Prinz, A., & Isabwe, G. M. N. (2017). *Improving Communication in Online Learning Systems*, 1, 300-307. <https://doi.org/10.5220/0006311103000307>
- Mendelson, J., Gates, J., & Lerner, M. (2016). Friendship in School-Age Boys With Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analytic Summary and Developmental, Process-Based Model. *Psychological Bulletin*, 142(6), 601-622. <https://doi.org/10.1037/bul0000041>
- Kalleberg, R. (2007). Robert K. Merton: A Modern Sociological Classic. *Journal of Classical Sociology*, 7(2), 131–136. <https://doi.org/10.1177/1468795X07078032>
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271–279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.263>
- Moreno, J.L. (1954) Sociometry and Experimental Sociology. In *Sociometry: A Journal of Inter-Personal Relations and Experimental Design*, 17(4). Beacon House.

- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Academia.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- Oberle, E. (2018). Early Adolescents' Emotional Well-Being in the Classroom: The Role of Personal and Contextual Assets. *Journal of School Health*, 88(2), 101–111. <https://doi.org/10.1111/josh.12585>
- Pal, N., Halder, S., & Guha, A. (2016). Study on Communication Barriers in the Classroom: A Teacher's Perspective. *In Online Journal of Communication and Media Technologies*. 6(1), 103-118. <https://doi.org/10.29333/ojcm/2541>
- Patrick, H., & Ryan, A. M. (2005). Identifying adaptive classrooms: Dimensions of the classroom social environment. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?. Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 217-287). Springer.
- Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student Perception As Moderator For Student Wellbeing. *Social Indicators Research*, 83, 447–463. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9055-5>
- PISA. (2015). *OECD*. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Pokorný, V. (2016). Zdařilost, zvládání, teritorium: úvaha k étosu hranice. *Československá Psychiatrie. Vol. LX. Supplement* 141-52.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Portál.

R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retriever from MRAN snapshot 2022-01-01).

Reaid, L. D., & Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: The relation between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 9*(3), 263–275. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.9.3.263>

Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36*, 14–24.

Rosenfeld, L. B. (1983). Communication climate and coping mechanisms in the college classroom. *Communication Education, 32*(2), 167–174. <https://doi.org/10.1080/03634528309378526>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.

Sekhar, R. (2018). The School as a social system-a review. *International Journal of Engineering Science Invention, 7*, 74-77.

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology, 42*, 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>

Schneider, M. (2002). Do School Facilities Affect Academic Outcomes?. *National Clearinghouse for Educational Facilities*. 1-24. [https:// www.edfacilities.org/pubs](https://www.edfacilities.org/pubs).

Sijde, P. C. van (1988). de Relationships of Classroom Climate with Student Learning Outcomes and School Climate. *Journal of Classroom Interaction, 23*(2), 40-43.

Slezáčková, A. (2010). Štěstí jako předmět vědeckého zkoumání pozitivní psychologie. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. P, Řada psychologická = Annales psychologici, 58(P14), 5-18.

Swan, K. (2002) Building Learning Communities in OnlineCourses: the importance of interaction, *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49, <https://doi.org/10.1080/1463631022000005016>

Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.

Šípek, J. (2000). *Projektivní metody*. ISV.

Šnýdrová, Z. (2008). *Psychodiagnostika*. Grada.

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Verze 2.3) [Počítačový software]. Získáno z www.jamovi.org

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Portál.

Vahala, M. E., & Winston, R. B. (1994). College Classroom Environments: Disciplinary and institutional-type differences and effects on academic achievement in introductory courses. *Innovative Higher Education*, 19(2), 99–122. <https://doi.org/10.1007/BF01191592>

Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Portál.

Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Grada.

Wang, M. te, L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie, paradoxy*. Nexton Books.

Wyon, D.P. (1991). The ergonomics of healthy buildings:Overcoming barriers to productivity. In IAQ '91: PostConference Proceedings. Atlanta, Ga.: American Society of Heating, Refrigerating, and Air-Conditioning Engineers Inc., 43–46.

Zettergreen, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207-21. <https://doi.org/10.1348/00070990360626949>

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf 1 Korelace SORAD-S a S-3 | 53 |
| Graf 2 Korelace SORAD-V a S-1..... | 54 |
| Graf 3 Korelace SORAD-V a S-2..... | 54 |
| Graf 4 Rozdíl pohlaví a spokojenost ve třídě | 57 |
| Graf 5 Rozdíl pohlaví a celkové životní spokojenosti..... | 58 |
| Graf 6 Rozdíl pohlaví a frekvence současné komunikace | 58 |
| Graf 7 Rozdíl pohlaví a frekvence chtěné komunikace | 59 |
| Graf 8 Rozdíl voleb napříč ročníky v aktuální a preferované komunikaci..... | 60 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Počet respondentů napříč ročníky..... | 49 |
| Tabulka 2 Rozdělení žáků dle ročníku, tříd a pohlaví | 49 |
| Tabulka 3 Vysvětlení použitých zkratk51 | 51 |
| Tabulka 4 Korelační matice – metoda SORAD a dotazník Klima školní třídy.....52 | 52 |
| Tabulka 5 Korelační matice – sociomapování (současná frekvence komunikace, celková životní spokojenost, spokojenost ve třídě).....53 | 53 |
| Tabulka 6 Prediktory celkové životní spokojenosti.....55 | 55 |
| Tabulka 7 Korelační matice – celková životní spokojenost s dílčí škálou dobrých vztahů (KŠT-1) a dimenzí vlivu (SORAD-V).....55 | 55 |
| Tabulka 8 Deskriptivní statistika (dívky, chlapci).....56 | 56 |
| Tabulka 9 Welchův T-test – rozdíly pohlaví | 57 |
| Tabulka 10 Deskriptivní statistika (první a druhý stupeň) | 60 |
| Tabulka 11 Welchův T-test – rozdíl prvního a druhého stupně | 61 |
| Tabulka 12 Deskriptivní statistika (výběrová a nevýběrová třída).....62 | 62 |
| Tabulka 13 Welchův T-test – výběrová třída („A“).....63 | 63 |

Seznam zkratek

| | |
|---------|--|
| APA | American Psychological Association |
| KŠT-1 | Dotazník: Klima školní třídy; <i>dobré vztahy se spolužáky</i> |
| KŠT-2 | Dotazník: Klima školní třídy; <i>spolupráce se spolužáky</i> |
| S-1 | Sociomapování; průměrná obdržená volba: <i>Jak často se bavíš s ostatními?</i> |
| S-2 | Sociomapování; průměrná obdržená volba: <i>Jak často by ses chtěl bavit s ostatními?</i> |
| S-3 | Sociomapování; průměrná obdržená volba: <i>Jak příjemná je pro tebe komunikace s ostatními spolužáky za poslední dobu?</i> |
| S-4 | Sociomapování; <i>Když vše uvážíš, jak jsi ve třídě celkově spokojený?</i> |
| S-5 | Sociomapování; <i>Jak se celkově máš v poslední době?</i> |
| SOC-1 | Sociomapování; průměrná žákovská volba: <i>Jak často se bavíš s ostatními?</i> |
| SOC-2 | Sociomapování; průměrná žákovská volba: <i>Jak často by ses chtěl bavit s ostatními?</i> |
| SOC-3 | Sociomapování; průměrná žákovská volba: <i>Jak příjemná je pro tebe komunikace s ostatními spolužáky za poslední dobu?</i> |
| SORAD-S | Sociometrická ratingová metoda-SORAD; dimenze <i>sympatie</i> |
| SORAD-V | Sociometrická ratingová metoda-SORAD; dimenze <i>vlivu</i> |

Příloha 1

SORAD – sociometrický ratingový dotazník

ZÁZNAMOVÝ LIST

Sorad Sociometrická ratingová metoda

V. Hrabal

Jméno a příjmení:

Třída: Datum:

| | Jméno a příjmení | V | S | zdůvodnění sympatií |
|----|------------------|---|---|---------------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |
| 15 | | | | |
| 16 | | | | |
| 17 | | | | |
| 18 | | | | |
| 19 | | | | |
| 20 | | | | |
| 21 | | | | |
| 22 | | | | |
| 23 | | | | |
| 24 | | | | |

Příloha 2

Dotazník Klima školní třídy

Moje odpovědi se týkají (jméno učitele nebo učitelky),
který/která v naší třídě vyučuje (jméno předmětu).

U všech následujících faktorů je používaná škála:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|-------------------|------------------|-----------------|-----------|
| Nesouhlasím | spíše nesouhlasím | těžko rozhodnout | spíše souhlasím | souhlasím |

Dobré vztahy se spolužáky

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/ kamarádek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Spolupráce se spolužáky

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ učitelka předložil/ předložila. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Příloha 3

Sociomapping – příklad sociomapy; Současná frekvence komunikace

