

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**SOCIÁLNÍ ROZVOJ ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ
SOCIAL DEVELOPMENT OF PUPILS IN CLASS**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Markéta Bínová

Studijní obor: učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Závěrečná práce dokončena: březen, 2009

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 12.3.2009



Annotation

This work is focused on the social role of pupils in the classroom at primary school. The theoretical part is based on contemporary and inspiring literature studying the diploma topic, contains features of primary pupils, their development of social competencies, the role of school, structure of primary school group, behaviour of its members and hierarchy of social roles in the classroom. The practical part of the diploma is a lesson plan, which can help teachers in their practice.

Annotation

This work is focused on the social development of pupils at primary school. The theoretical part is based on contemporary and inspiring literature studying the diploma topic, contains features of primary pupils, their development of social competencies, the role of school, structure of primary school group, behaviour of its members and hierarchy of social roles in the classroom. The practical part of the diploma is a lesson plan, which can help teachers in their practice.

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce, PhDr. A. Tomkové, PhD. za konzultace a cenné rady, dále Mgr. Vendule Chrzové, která mi umožnila vykonat v její třídě praktickou část a taktéž vedení školy ZŠ Bohumila Hrabala v Praze.

Anotace

Práce je zaměřena na sociální rozvoj žáků ve třídě na 1.stupni základní školy. Teoretická část se opírá o aktuální a inspirativní zdroje k danému tématu, obsahuje charakteristiku žáka mladšího školního věku, jeho vývoj z hlediska sociálních kompetencí, význam školy, teorii školní třídy jako sociální skupiny, chování jejích členů a hierarchie sociálních rolí v tomto prostředí. Dále jsou uvedeny nástroje, které mohou učiteli pomoci vytvářet respektující prostředí i pro méně oblíbené žáky. Praktická část tyto nástroje ověřuje v praxi v rámci jedné třídy.

Annotation

This work is focused on a social development of pupils at primary school. The theoretical part is based on contemporary and inspiring literature studying the diploma topic, contains features of primary pupils, their development of social competencies, the role of school, theory of class as a social group, behaviour of its members and hierarchy of social roles in such a background. There are also methodical instruments which can help working on respectful atmosphere to the teacher for less popular pupils, too.

Klíčová slova

třída jako sociální skupina, sociální role žáka, žák méně oblíbený, nástroje pro vytváření tolerantního prostředí, kooperace, hodnocení a sebehodnocení, osobnostní a sociální výchova, sociální hra

Key Words

class as a social group; social role of pupils; less popular pupil; instruments for creating tolerant atmosphere; cooperation; assessment and self-assessment; personal and social education; social game

OBSAH:

Úvod a cíle.....	8
Teoretická část.....	9
1. Charakteristika dítěte mladšího školního věku, význam školy.....	9
1.1 Žák ve věku 6-8 let – vstup do školy.....	10
1.2 Žák ve věku 8-11 let – tzv. střední školní věk.....	12
1.3 Narušení psychického vývoje dítěte a teorie potřeb.....	13
2. Školní třída jako sociální skupina.....	15
2.1 Sociální skupina jako pojem.....	15
2.2 Sociální skupina jako nástroj socializace a formování osobnosti.....	16
2.3 Druhy sociálních skupin.....	18
2.4 Školní třída.....	19
3. Pozice žáka ve třídě a role spolužáka.....	22
3.1 Aspekty ovlivňující žákovu pozici ve třídě.....	23
3.1.1 Kompetence.....	24
3.1.2 Vliv.....	24
3.1.3 Obliba.....	25
3.2 Typy žáků ze sociometrického hlediska.....	26
4. Rodina jako ovlivňující činitel v osobnosti žáka.....	30
4.1 Osobnost.....	30
4.2 Rodina jako sociální prostředí.....	31
4.3 S čím rodiče přicházejí do poradny.....	31
4.4 Dítě před nástupem do školy - klíčové období v psychickém vývoji dítěte.....	33
5. Vytváření tolerantní třídy.....	36
5.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence.....	36
5.1.1 Cíle základního vzdělávání a sociální rozvoj žáka.....	37
5.1.2 Klíčové kompetence.....	39
5.1.3 Anglické kurikulum a sociální rozvoj žáka.....	40
5.2 Tolerance.....	42
5.3 Klima třídy a tolerantní třída.....	43

5.4 Hodnocení a sebehodnocení žáka.....	45
5.4.1 Motivace	45
5.4.2 Hodnocení.....	46
5.4.3 Sebehodnocení a reflexe.....	49
5.5 Žákovské portfolio.....	51
5.6 Kooperativní výuka a výchova ke spolupráci.....	52
5.6.1 Hry pomáhají s třídními vztahy.....	55
5.7 Osobnost učitele.....	56
Závěr teoretické části.....	59
Praktická část.....	60
6. Cíle a výzkumné metody.....	61
7. Charakteristika výzkumné třídy.....	62
7.1 Interakce žáků s žáky oblíbenými a méně oblíbenými.....	63
7.2 Třídní učitel a využití nástrojů pro vytváření tolerantní třídy.....	63
8. Charakteristika méně oblíbených žáků.....	65
8.1 Vlastnosti žáka méně oblíbeného.....	68
9. Zpracování dotazníků.....	71
9.1 Dotazník MCI.....	71
9.2 Dotazník SORAD.....	75
10. Sociálně psychologické hry a naše setkávání.....	76
10.1 Sociálně psychologické hry použité ve výzkumné třídě.....	80
Závěr a zhodnocení praktické části.....	84
Závěr.....	87
Literatura a informační zdroje.....	88

Přílohy

Úvod a cíle

Sociální rozvoj žáka je jedno z témat, kterým by se učitel při své práci měl zabývat. Tak jako je jeho povinností žáky vzdělávat v nejrůznějších předmětových disciplínách, je jeho povinností žáky vychovávat, mimo jiné i v sociální oblasti. Učitel je zavázán kurikulem, které sociální složku výchovy vymezuje v cílech základního vzdělávání a jednotlivých kompetencích v rámci RVP ZV (V.Spilková, 2005). Protože některé děti, které přicházejí do prvních tříd nejsou dostatečně sociálně a emocionálně zralé (I.Stuchlíková, 2005), znalost možností jak pracovat na pozitivním sociálním klimatu a rozvíjet žákovy sociální schopnosti je ze strany učitele žádoucí.

Cílem této práce je popsat chování třídy jako sociální skupiny, úlohu, pozice, působení jedince v takové skupině, vymezit kompetence učitele v rozvoji žákových sociálních dovedností a konkrétně popsat možné strategie a nástroje, kterými může učitel pozitivně na tento rozvoj působit. Efektivitu některých vymezených strategií a nástrojů by měla ověřit praktická část, která zasadí tuto problematiku do kontextu školní praxe. V jedné výzkumné třídě využiji školní diagnostiky, formy dotazníku a rozhovoru a osobně vyzkouším a posléze zhodnotím účinnost jednoho uvedeného nástroje. Výzkumná třída v jedné z pražských škol bude srovnána se třídou ve Velké Británii z hlediska třídních vztahů, tolerantní atmosféry a přístupu učitele. Zvláštní pozornost budu v teoretické i v praktické části věnovat méně oblíbenému žákovi a snažit se najít řešení, jak žáka zařadit do třídního kolektivu a vytvářet tak respektující prostředí.

Čerpat budu z odborné literatury a internetových zdrojů z oblasti pedagogiky, psychologie a sociologie. Mezi termíny, které budou v práci použity, patří pojem sociometrie, jíž se rozumí soubor sociologických a psychologických metod a technik zkoumající mezilidské vztahy v malé skupině (J.Průcha, E.Walterová, J.Mareš, 2003), dále žák outsider, izolát, žák méně oblíbený, jejichž význam bude v práci podrobně vymezen, obecně se jedná o typy žáků, kteří se objevují na okraji třídního kolektivu a jež spolužáci přijímají s obtížemi.

Teoretická část

1. Charakteristika dítěte mladšího školního věku a význam školy

Mladší školní věk vymezujeme časově, tedy jedná se o dítě ve věku přibližně od 6 do 10 let, a rovněž docházkou, tj. 1.- 4.ročník školní docházky (J.Průcha, E.Walterová, J.Mareš, 2003).

V mladším školním věku dochází ke změně dominantní činnosti dítěte – hra je nahrazována učením. Ke konci tohoto období nastávají prepubertální a posléze pubertální změny. Vnímání se začíná přibližovat vnímání dospělého člověka, žák je schopen se orientovat v čase, prostoru a zdokonaluje se ostrost všech smyslů. Rozsah pozornosti se postupně během tohoto období zvětšuje, žák se učí pozornost rozdělovat a přenášet. Zpočátku převládá paměť mechanická, kolem 10.-11.roku se rozvíjí paměť logická. Myšlení je zpočátku konkrétní, později se přibližuje k abstraktně-logickému myšlení. Zájmy jsou spíše povrchní, zato však dítěti nechybí nadšení pro činnost. City jsou hlubší, citové prožívání delší, dítě se učí své city lépe ovládat, ovšem na konci období vlivem hormonů dochází k citové rozkolísanosti. Pokračuje rozvoj sebecitu – dítě si je vědomé vlastního „já“ a má určité sebevědomí. Vztah k dospělým je respektující, vztahy s vrstevníky jsou krátkodobé, povrchní, děti jsou extrovertní, velice kritické, často žalují, velice snadno odpouštějí. Sociální vztahy jsou ovlivněny výchovou v rodině (M.Kusá, ZIS.naskok.cz). Roli výchovy v rodině zmiňuje i Vágnerová (1997). Existuje rozpor mezi verbálním zdůrazňováním školy a způsob života a reálné chování a postoje. Vágnerová poukazuje na to, že rodiny z nižších sociálních vrstev většinou verbálně uznávají hodnotu školy, ale na druhé straně jejich reálné životní hodnoty jsou jiné, zdůrazňují význam jiných vlastností a dovedností. Většinou ty, pro které není škola příliš důležitá. Dítě tento rozpor vycítí a nakonec se většinou chová podle hodnot, které rodina skutečně uznává. „Jestliže školní úspěšnost nemá pro rodinu význam, nemá smysl ani pro identitu dítěte, které v ní žije.“ (M.Vágnerová, 1997, s.22)

1.1 Žák ve věku 6-8 let – vstup do školy

Roli školáka si dítě nevybírání, získává ji automaticky vstupem do prvního ročníku základní školy, přičemž dosahuje příslušného věku a odpovídající vývojové úrovně. Vstupem do školy je potvrzena určitá normalita dítěte. Role žáka základní školy je pro dítě i pro rodiče formálním potvrzením předpokladů k dalšímu rozvoji, má větší váhu než dosavadní role předškoláka. Pro dítě, které vstupuje do školy je škola nové prostředí, které samozřejmě s novými zážitky přináší i zátěžové situace. Výhodu mají ti žáci, kteří navštěvovali mateřskou školu, která je základní škole určitým způsobem podobná. Dítě si zvyká na fakt, že je součástí třídy a školy jako instituce. Ustupuje předškolácký egocentrismus, střídá jej vědomí vlastní existence mezi dalšími dětmi. Žák se stává součástí třídy jako sociální skupiny, která na začátku docházky nemá vnitřní diferenciaci. Dítě se učí přijímat režim školy, respektovat autoritu, plnit požadavky (M.Vágnerová, 1997).

Vytváření zátěžových situací může mít mnoho příčin; špatné známky, nesplnění očekávání rodičů, šikana aj., ovšem na začátku školní docházky častou příčinnou bývá nezapadnutí do školní třídy ve smyslu opožděnosti, žák je pozadu a nestihá plnit požadavky učitele. Uvedu teď část příběhu žáka Honzíka, který disponoval nadprůměrnými rozumovými schopnostmi, ovšem nebyl ještě emočně a sociálně připraven. Jeho nezralost mu bránila plně rozvinout své schopnosti.

„... Mezi ostatními prvňáčky se vymykal – zatímco děti začínaly postupně chápat, jaká jsou pravidla školní práce, Honzík se do tohoto systému včleňoval jen obtížně. Byl pomalý, ulpíval na nepodstatnostech, nejraději odkláněl svou pozornost ke hře. Vytrvale tykal všem osobám bez ohledu na jejich věk. Vyžadoval pozornost učitelky, i když byla poměrně trpělivá, Honzíkova extrémní pomalost při sdělování čehokoli ji doháněla k zoufalství. Honzík chodil ze školy úplně vyčerpaný. Doma ho pak ještě matka nutila psát stále dokola to, co mu nešlo – většinou vše končovalo tak, že matka křičela a Honzík plakal. Honzík chodil s nostalgií okolo školky a závistivě pozoroval hrající si předškolák.“ (I.Stuchlíková, 2005).

Matka vzala Honzíka následně do pedagogicko-psychologické poradny na popud učitelky. Psycholožka navrhovala mimo jiné dodatečný odklad a návrat do mateřské školy. Matka tuto možnost zamítla. K této situaci nemuselo dojít, kdyby si někdo z žákova okolí všiml jeho nezralosti. Bohužel je u zápisu mnohdy kritériem pouze věk a rozumová zralost nikoli emoční inteligence (I. Stuchlíková, 2005). Stuchlíková uvádí definici Mayera a Saloveye (1990), která vymezuje emoční inteligenci takto: „Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou, a emoce řídit.“ (Stuchlíková, 2005, s.12) Stejně tak Vágnerová mluví o sociální připravenosti dítěte při vstupu do školy. Dítě by mělo rozlišovat vhodné chování a chápat roli učitele a školy. Dítě, které ještě není připraveno na školu po stránce sociální bere učitele jako každou jinou dospělou osobu z jeho okolí, tyká mu a plně nerozumí pravomoci učitele po dítěti požadovat splnění úkolů. Tyto děti budou mít problémy v adaptaci na školní prostředí, což vede k horšímu školnímu výkonu (M. Vágnerová, 1997).

Dítě mladšího školního věku se vstupem do školy přijímá určitou dávkou zodpovědnosti, samostatnosti. Získává postupně pozitivní sebevědomí na základě sociální zpětné vazby, zpočátku zejména vlivem rodičů a učitelů, později i vrstevníků. Na základě tohoto hodnocení si vytváří vlastní sebehodnocení. Přijímá realitu bez většího zkreslování (jako bývalo běžné v prelogické fázi předškolního věku), ale zase na druhé straně nemá ještě tolik zkušeností a kritičnosti, aby dokázalo lépe diferencovat v názorech ostatních lidí, zejména pokud pro něj představují autoritu. Věk 6-7 let nebyl vybrán pro nástup do školy náhodně. V tomto období dochází k různým vývojovým změnám, které jsou pro úspěšné zvládnutí školní docházky nezbytné. Vyvíjí se především CNS dítěte a všechny tyto změny se následně projevují ve stabilitě a odolnosti vůči zátěži. V opačném případě, kdy zrání organismu dítěte nedospělo do příslušné fáze, se žák projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Zralejší žák je soustředěnější, odolnější, pozornější, dokáže pracovat soustavněji a déle (M. Vágnerová, 1997). U dětí, které nejsou připraveny na vstup do školy se objevují adaptační potíže, které, jak zmiňuje i Stuchlíková (2005), mohou vyústit v neurotický syndrom. Vágnerová dále uvádí, že velice důležité jsou první dva roky školní docházky. Zvládnutí role žáka v tomto období má totiž dopad na vztah ke škole. Vágnerová zmiňuje Matějčka: „Ve 3. třídě chodilo dle názoru matek 54% dětí do školy rádo, 33% dětí mělo ke škole ambivalentní vztah a 13% školu vysloveně nenávidělo.“ (M. Vágnerová, 1997, s.42)

1.2 Žák ve věku 8-11 let – tzv.střední školní věk

8.-11. rok Vágnerová ještě vyčleňuje jako střední školní věk. Jde o období, kdy dojde ke stanovení nějakého osobnostního standartu v prospěchu a chování. Hodnocení školní práce se stává součástí jeho identity. Prostor pro změnu je postupně stále menší a žák přijímá svou dosavadní roli a podle ní se také chová (Vágnerová, 1997). Z tohoto důvodu je velice klíčový přístup učitele k žákovi samotnému, tak i jeho práce s celou třídou. „Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy.“ (J.Průcha, E.Walterová, J.Mareš, 2003, s.261) Učitel by měl být spravedlivý, respektující, dávat příležitost všem v rámci možností, na druhé straně, jak uvádí Kopřiva a kol. v knize Respektovat a být respektován (2007), je nebezpečím pro roli žáka a jeho postoj ke škole zesměšňování a ponižování ze strany učitele, projevy ironie, časový stres kladený na žáka, nejasná pravidla, nedostatek informací, veřejné srovnávání, nejasná kritéria hodnocení, nálepky, tresty a škatulkování, vyřazování z kolektivu. V knize autoři zdůrazňují důležitost stálé péče o sociální klima a dobré vztahy mezi dětmi, spolupráce dětí při výuce, jejich spoluúčasti na vzdělávacím procesu a dění ve škole a rozvoj vnitřní motivace žáka k učení (P.Kopřiva a kolektiv, 2007). Po celkovém přístupu učitele k žákům je také rozhodující to, s čím žák již do školy přichází. Stuchlíková mluví o tom, že současná generace dětí si s sebou přináší do školy více problémů než generace předcházející. Žák by měl být, jak jsem se již zmiňovala, připraven nejen kognitivně, tj.umět číst nebo vyjmenovat číselnou řadu do sta, ale také emočně. S pravidly sociálního soužití se dítě setkává prvně v rodině a záleží na tom, jak včasné byl emocionální rozvoj v rodině nastartován a jak často podněcován (I.Stuchlíková, 2005).

Dítě středního školního věku podle Vágnerové má již jiný postoj k učiteli na základě větší adaptace na školu a vlivem nových zkušeností. Názor učitele má pro takového žáka spíše význam informační než osobní. Potřeba identifikace se spolužáky stejného pohlaví se postupně vyhraňuje (M.Vágnerová, 1997).

1.3 Narušení psychického vývoje dítěte a teorie potřeb

Poruchy duševního zdraví mohou být vrozené, jsou dány špatným stavem zárodečných hmot, jedinec může zdědit po předcích špatné anatomicko-fyziologické základy. Jindy může být spouštěčem náchylnosti psychického zdraví i špatná životospráva matky v těhotenství. Její tělesné i duševní strádání (smutek, vyčerpání) mají velký vliv na choulostivost mozku dítěte. Činitele poruchy duševního zdraví jsou pak somatické, např. tělesné choroby, úrazy, a psychického rázu. Vyvolávajícím psychickým činitelem jsou závažné duševní tlaky především dlouhodobého charakteru, ovšem i krátkodobý duševní tlak s velkou intenzitou může psychické zdraví stejně poškodit jako dlouhodobý a méně intenzivní tlak. Mezi psychické činitele patří většinou dlouhodobé strádání, ubližování, starosti, vnitřní i vnější konflikty apod. (D.Trpišovská, M.Vacínová, 2001, s.135).

Takovým psychickým tlakem, který poškodí, deformuje jedincovu osobnost, může být neuspokojení potřeb a to především těch nižších. Dlouhodobé nedostatky v oblasti uspokojování potřeb v průběhu dětství může vážně poškodit zdravý vývoj jedince (Z.Helus, 1999, s.47; P.Kopřiva aj., 2007, s.190). Jedinec, a tím spíše dítě, může naplňovat vyšší potřeby jen tehdy, jsou-li zabezpečeny potřeby níže postavené – to je podstata Maslowovy teorie. Potřeby mohou být děleny na primární a sekundární, nebo také vyšší. Mezi primární potřeby patří fyziologické potřeby, tzn. potřeba potravy, spánku, ale také například potřeba bezpečí a aktivity (Z.Helus, 1999).



Maslowova pyramida podle teorie potřeb – upravena (P.Kopřiva aj., 2007, s.189)

Aby dítě bylo psychicky stabilní a mělo pak větší šanci, že ho jeho vrstevníci přijmou, měli by jak rodiče, tak učitelé brát uspokojení potřeb dítěte a jejich teorii jako vodítko pro porozumění jeho chování. Pokud je chování dítěte v pořádku, je to nejspíš důkaz, že dítěti nic nechybí. Ovšem když se nechová dítě správně, může být minimálně jedna z potřeb v ohrožení. Dospělý by se měl snažit porozumět příčinám nevhodného chování dítěte. Dítě může zlobit, protože je unavené, nebo tímto způsobem vyžaduje pozornost, protože se cítí nedostatečně přijímané a nemá tudíž uspokojenu potřebu lásky a přijetí. Každý člověk potřebuje uspokojit své potřeby, ale liší se míra i způsob jejich uspokojení. To dokládá nutnost individuálního přístupu učitele k žákovi. Jsou žáci, kteří jsou pomalejší. Je to způsobeno nervovou soustavou, jejíž vlastnosti jsou vrozené. Nelze úplně docílit, aby každý žák ve třídě měl své individuální tempo, ovšem je možné učit především slabší žáky hospodaření s časem a jeho správného odhadu. Dítě se také musí cítit bezpečně, ve vztazích to znamená pocit, že ho druzí podpoří, neopustí, že se na ně může spolehnout, může předvídat jejich chování, přijetí i v těch nejtěžších chvílích. To je důležité pěstovat u dětí ve třídě rozvíjením jejich sociálních schopností pomocí např. kooperativní výuky a vytvářením pozitivního a respektujícího klimatu třídy, jak je uvedeno v dalších kapitolách. Pokud není uspokojována potřeba bezpečí, reaguje dítě různě podle svých charakterových vlastností. Může se chovat apaticky, stáhne se do sebe nebo se může chovat naopak agresivně, nadávat, urážet, křičet. Dítě by mělo mít také pocit, že je učitelem přijímáno a že se snaží učitel dítěti porozumět. Taktéž rodičovská láska by měla být bezvýhradná, nepodmíněná a nikoli „za odměnu“. Lidé chtějí v druhých probudit emoce k nim samotným. Když to není láska, tak alespoň obdiv nebo nenávisť. Nejhorší situací je pro člověka, když vyvolává v ostatních lhostejnost a je vyčleňován ze společnosti, skupiny. Proto je vyčlenění žáka z třídního kolektivu pro učitele velmi alarmující. Dítě se potřebuje také cítit úspěšné a hodnotné. Autoři knihy Respektovat a být respektován zdůrazňují to, že děti nepotřebují mezi sebou soutěžit, aby zažily úspěch. Pokud je v aktivitách dostatek ocenění pro všechny, nemají pak žáci potřebu soutěžit (P.Kopřiva aj., 2007).

2. Školní třída jako sociální skupina

Každý člověk má přirozenou potřebu stýkat se a komunikovat s druhými lidmi. Jsou to naši blízcí, rodina, nejbližší příbuzní, kteří nám přinášejí pocit bezpečí a důvěry, pak lidé, s nimiž se setkáváme v určitých, pro nás důležitých, situacích, mezi ně patří spolužáci, kolegové, učitelé, lékaři apod. a neposledně se stýkáme i s lidmi, které potkáme náhodně, známe je „od vidění“. Všechny tyto kontakty jsou pro nás nedílnou součástí našeho společenského života. Pro lidi je důležité být s druhými lidmi. Výzkumy prokazují, že pokud je člověk izolován od ostatních, vede to často k depresím, halucinacím nebo k sebevražedným sklónům. Nicméně jsou lidé, u kterých je potřeba komunikovat s druhými lidmi silnější a zase naopak jsou lidé, kteří nevyžadují kontakt tak často. Mají pocit, že při neustálé přítomnosti ostatních nemohou být sami sebou. Zdeněk Helus (2007) ve své knize popisuje výzkum sociální facilitace amerických psychologů Tripleta (1897) a později Zajonce (1965), kde se ukázalo, že výkon člověka dělající nějakou činnost o samotě a v přítomnosti dalších lidí se liší. Jedinci pracující neizolovaně vyznačovali ve většině větší výkon, právě tomuto se říká sociální facilitace (Z.Helus, 2007).

Než se zaměřím na školní třídu, popíši nejdříve, co to sociální skupina je, jak se chová, zmíním také to, jak nás sociální skupina ovlivňuje, krátce uvedu druhy sociálních skupin, abych mohla pak školní třídu lépe charakterizovat, a nakonec popíši specifika školní třídy.

2.1 Sociální skupina jako pojem

Každý člověk je individuální bytost mající určité vlastnosti a zkušenosti, ovšem není pouze jednotlivec, ale utváří spolu s dalšími lidmi skupiny. Každý jednotlivec je součástí několika sociálních skupin. Sociální skupina se skládá s nějakého počtu lidí, kteří zaujímají ve skupině určitou roli, postavení, s ostatními uznávají jisté cíle, hodnoty a normy, zpravidla se skládají ještě z podskupin, pokud má skupina více než dva jedince, mohou mít tedy někteří členové k sobě blíže než k ostatním, dále vytvářejí ve skupině atmosféru, klima a mají své tradice, ustálené zvyklosti (Z.Helus, 2007; J.Čáp, 1993; J.Průcha, E.Walterová, J.Mareš, 2003). Mezi jedinci ve skupině se vytváří trvalé vztahy vzájemné závislosti. Proto není sociální skupinou

dočasné a krátkodobé uskupení lidí (v hledišti divadla, žáci z různých tříd na chodbě o přestávce apod.) (V.Hrabal, 2002).

Protože je člověk velice společensky založen, má skupina na jedince silně formativní vliv. „Sociální skupiny umožňují jedinci uspokojovat důležité potřeby. Proto skupina může požadovat od svých členů, aby respektovali její požadavky, aby přijímali její názory a postoje, normy. Jednotlivci dříve nebo později přijmou tyto požadavky, aby se vyhnuli hlubokým frustracím z izolovanosti, ze zavržení skupinou.“ (J.Čáp, 1993, s.286)

Helus na základě skupinového dění označuje sociální skupinu jako svébytný „sociální organismus“, který:

- si uchovává své charakteristické znaky i po výměně (odchodu) některých svých členů.
- vyznačuje něco, co můžeme označit jako obdobu paměti, či skupinová inteligence, kdy skupina je schopna jako celek řešit náročné problémy, nebo naopak selhává i v méně náročnějších úkolech.
- má jistou emocionalitu; sklon k depresi nebo euforii, charakterové vlastnosti; zbrkllost, lehkomyšlnost, uvážlivost.
- zmobilizuje své síly, aby uchránil své jednotlivé členy (Z.Helus, 2007).

Všimněme si, že se tyto body mohou vztahovat ke školní třídě. Každá třída si většinou udrží své charakteristické znaky, i když někdo odejde. Učitelé říkají “to je dobrá třída“ nebo „ta třída je opravdu nevladatelná“ apod., aniž by mluvili o jednotlivých žácích. Vnímají třídu jako celek, sociální skupinu. Každá školní třída si rovněž poradí s problémy určitého charakteru a obtížností „po svém“, vyznačuje se svou náladou, tedy podle převažujícího postoje a charakteru žáků, ve třídách je rovněž více či méně uplatňován pocit sounáležitosti a třída tak může chránit určitého žáka před žáky z jiných tříd nebo před učitelem, pokud mu hrozí trest nebo nějaká újma. Žáci si tak navzájem pomáhají a to je utvrzuje v jejich vztahu.

2.2 Sociální skupina jako nástroj socializace a formování osobnosti

Lidé potřebují patřit do nějaké sociální skupiny, ostatní mají někdy na jedince až takový vliv, že zvýší, výjimečně sníží svůj výkon a utváří si ve skupině určitou roli. Jak tedy konkrétně sociální skupina jednotlivce ovlivňuje?

V Encyklopedii obecné psychologie (1997) se dočteme, že člověk jako jedinec má své sociální potřeby, jako je potřeba zakořenění, afiliace (přijetí), komunikace a další, a tím je na skupině závislý. Život v sociální skupině podstatně přispívá socializaci jedince, tj. formování osobnosti prostřednictvím sociálního učení. Je to proces, ve kterém si osvojujeme lidské psychické vlastnosti, učíme se být člověkem, učíme se orientovat ve společenských podmínkách života, osvojujeme si základní kulturní návyky, mateřský jazyk a další formy sociální komunikace, učíme se autoregulaci, kontrole nad svou vůlí a jednáním a osvojujeme si určitou sociální roli přiměřené věku a pohlaví. Sociální skupina ovlivňuje naše cítění a myšlení, v pozitivním případě určuje standardy chování a působí jako jakési „sociální zrcadlo“ jednání jedince. Podle G.H.Meada se osobnost jedince utváří na základě reflexe reakcí blízkých osob na jednání jedince. Výzkumy je potvrzeno, že sociální skupiny (rodina, třída, pracovní parta apod.) jsou výrazným zdrojem postojů. Členové skupiny jsou pospolu a vzájemně se ovlivňují v tom, co chtějí akceptovat. Dalšími významnými zdroji jsou kultura a masmédiá (M.Nakonečný, 1997).

J.Čáp hovoří v kapitole o působení vrstevníků o prostředcích, jakými může skupina jedince ovlivňovat. Skupina má celou škálu prostředků, kterými může jejího člena ovlivňovat. Na jedné straně to jsou lákavé cíle a uspokojování různých potřeb a na druhé straně kontrola svých členů a postihy. Pokud se některý jedinec nechová podle představ skupiny, další členové na něj vyvíjí nátlak, připomínají požadavek, uplatňují posměch, ironii, vyhrožování, může zajít až k fyzickému násilí či úplné izolaci člena, tedy vyloučení ze skupiny (J.Čáp, 1993). Jedinci pod pohrůžkou vyloučení se někdy uchylují až k trestným činům, raději riskují, než aby byli vyčleněni. Daná sociální skupina, pro kterou dokáže i takto riskovat pro něj znamená existenční zázemí, které v jiné skupině nenašel (rodina, třída). Podívejme se na následující příklad, který uvádí Jan Čáp (1993).

„Žák druhého ročníku gymnázia byl přistižen při krádeži zboží v samoobsluze. Odcizil lihoviny a kuřivo v ceně 250,- Kč. Rodiče k němu měli chladný, zavrhuující postoj, s třídou se nesžil, stal se členem party mladistvých delikventů. Když na něho přišla řada, měl partě přinést zboží v hodnotě 250,- Kč pod pohrůžkou, že jinak bude z party vyloučen a zůstane zcela sám, popřípadě že bude podroben fyzickému násilí.“

Z příběhu je patrné, že pro jedince bylo členství ve skupině tak silnou motivací, že se dokázal uchýlit ke krádeži. Očividně to byla i jediná skupina, do které patřil. Tato závislost na skupině se často vyskytuje v době dospívání, kdy mladiství ztrácejí důvěru v rodiče a hledají podporu a porozumění mimo rodinu (J.Čáp, 1993).

V kapitole Biologická a sociální determinace osobnosti Jan Čáp (1993) hovoří o rozporu názorů na to, jak jsou ovlivňovány psychické vlastnosti člověka. Někteří psychologové se domnívají, že se psychické vlastnosti dědí, jiní odborníci se shodují v tom, že osobnost je formována především v průběhu života výchovou a sebevýchovou. Dědičnost má velký vliv na formování temperamentu, ovšem mizivý vliv na formování rysů charakteru. Připisují definici obou termínů.

temperament – citová a rozumová složka lidské povahy

charakter – osobní povaha; souhrn osobních vlastností, zvl. v projevu navenek (L.Rejman, 1971)

„Na základě téhož biologického momentu mohou vzniknout různé způsoby chování a jednání i různé psychické vlastnosti, podle společenských podmínek a podle jedincovy autoregulace.“ (J.Čáp, 1993, s.121) A proto je velmi důležité si uvědomit, že „i když se u některé psychické vlastnosti zjistí poměrně vysoký podíl dědičné determinace, zdaleka to neznamena, že je to vlastnost neměnná a že je zbytečné se snažit o její rozvíjení výchovou.“ (J.Čáp, 1993, s.120) Jinými slovy bychom se měli snažit jako pedagogové vychovávat všechny žáky, i když je mezi nimi žák, který se zdá být nenapravitelný. Změna osobnosti a odstranění nežádoucích vlastností nebo postojů je vždy dlouhodobá záležitost.

2.3 Druhy sociálních skupin

Jsou různá kritéria pro dělení skupin. Skupiny dělíme podle velikosti skupin, podle vztahu cílů skupiny k individuálním potřebám, další dělení již neuvádím, neudají se být potřebné pro cíl mé práce.

Skupiny podle velikosti dělíme na malé, střední a velké. Malé skupiny sestávají z malého počtu členů, většinou 3-7 členů, mohou však mít až počet 20 členů, někdy se uvádí i 40,

ovšem u malé skupiny není klíčový počet členů, nýbrž vztahové vymezení. Malou skupinu tvoří lidé, kteří se navzájem znají, a mezi nimiž jsou intenzivní vztahy. Chování každého člena ovlivňuje chování každého dalšího člena skupiny. Členové mají společné názory, hodnoty a normy. Mezi malé skupiny nepatří dyáda, chápe se spíše jako „forma mezilidských vztahů“ (Čáp, 1993, s. 284). Za malou skupinu se může považovat skupina kamarádů, rodina, sportovní oddíl apod. Příkladem střední skupiny je školní třída. Velké skupiny se liší od malých tím, že se všichni členové navzájem tolik neznají, nemusí být v přímém styku jako je to u malých skupin, a komunikace se většinou odehrává zprostředkovaně. Příkladem velké skupiny je národ, společenská vrstva nebo demografické skupiny (mládež, důchodci).

Skupiny podle vztahu cílů skupiny k individuálním potřebám členů a širším společenským hodnotám dělíme na neformální a formální. Neformální skupina uspokojuje potřeby členů bez přihlížení k širším společenským úkolům, vzniká bez příkazu, spontánně na podkladě společných cílů (např. přátelské skupiny). Formální skupina je součástí organizace nebo instituce, cíle přesahují individuální potřeby členů, je zřizována „shora“ (např. školní třída). Formální skupina se může změnit na neformální, např. školní třída, kde postupem času vznikly vřelé vztahy, třídu spojuje nejen místnost a původní cíl, ale nově společné zájmy. Naopak z neformální skupiny se může stát skupina formální (V.Hrabal, 2002; J.Čáp, 1993; M.Nakonečný, 1997).

2.4 Školní třída

Se vstupem do školy znamená pro žáka třída určité zařazení do školního systému, je to prostor, kde bude žák vyučován a ve kterém budou taktéž probíhat sociální interakce. Žák se bude muset naučit orientovat ve třídním kolektivu, najít si kamarády, zařadí se do určité skupiny stejně starých dětí, s nimiž společně bude vytvářet jeden celek vnímaný učitelem.

Školní třída je základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání (J.Průcha, E.Walterová, J.Mareš, 2003). Podle předchozího dělení skupin je školní třída formální skupina, je součástí školy jakožto instituce, žáci při vstupu do školy nemají žádné přátelské vztahy, vyjímaje toho, že se některé děti již znají z dřívějšího období (ze školky, ze sousedství), „mezi žáky je vztah formální rovnosti, chybí zde charakter výběrovosti, spolužáky dítě získává, nemůže si je vybrat.“ (M.Vágnerová, 1997, s.38), později se stává třída skupinou neformální. Podle charakteru vztahů a velikosti je to skupina střední.

M.T.Auger a Ch.Boucharlat uvádějí následující rysy třídy jako skupiny:

- skupina dětí nebo adolescentů
- přítomnost alespoň jednoho dospělého – učitele
- pravidelný kontakt
- povinnost být součástí třídy
- společný cíl vzdělávat se
- vzdělávání probíhá v instituci – ve škole (M.T.Auger, Ch.Boucharlat, 2005, s. 29).

První dva body poukazují na složení třídy, horizontální (žáci) a vertikální (učitel) složku, pravidelný kontakt charakterizuje více méně malou, v případě třídy střední skupinu, povinnost a prostředí školy naznačuje formálnost, cíl vzdělávat se zase společný cíl skupiny.

To, že je třída skupinou, kterou tvoří žáci stejného nebo přibližně stejného věku, vrstevníci, má jistě své výhody, ale i nevýhody. Pozitivním faktem je to, že se žáci od svých vrstevníků mnoho naučí, dokonce někteří autoři (Hrabal uvádí I.Illicha, 1972) se domnívají, že se žák naučí větší část od svých vrstevníků, než od učitele (V.Hrabal, 2002, s. 24). Nevýhody můžeme spatřovat ve srovnávání s druhými stejně starými dětmi, kdy může učitel, rodič nebo samotný žák brát ostatní žáky jako vodítko v hodnocení žáka a v případě opakovaného horšího výkonu v určité činnosti toto může vést ke zklamání, nejistotě a následně k menšímu sebevědomí žáka, i přesto, že je vývojově zcela v pořádku, pouze v některé dovednosti se jeho vývoj dočasně opoždí. Individuální vývojové zvláštnosti jsou zcela přirozené a běžné, zvláště na začátku prvního ročníku.

Třída je významným socializačním činitelem ve vývoji osobnosti žáka. Tvoří most od rodiny až k pracovní skupině a vlastní rodině. Tedy od člověka závislého až po člověka nezávislého - spoluvůrce společnosti. Třída má velkou úlohu ve vztazích. Dítě se adaptuje na nové prostředí a určitým způsobem se začleňuje do třídy jakožto skupiny vrstevníků. Třída je sociální útvar s vlastním systémem pozic, rolí, hodnot a norem. Důležité jsou jak vztahy mezi žáky, tak i vztahy mezi žáky a učitelem. Na těchto interakcích se staví diagnostická analýza třídní skupiny (V.Hrabal, 2002).

Chování třídy a jejích členů se liší v závislosti na věku žáků. Níže jsou krátce popsány specifika jednotlivých tříd, jak mladší školní třídy, tak starší školní věk a postpubertální

období. Srovnáním mladší školní třídy s vyššími stupni vyplynou lépe jednotlivá specifika mladší školní třídy, na kterou se v mé práci zaměřuji.

Hrabal popisuje mladší školní třídu jako prostředí, ve kterém vztahy mezi žáky a struktura skupiny silně závisí na učiteli. V takovéto třídě se vyskytuje hierarchizace ve větší míře než později, vztahy podřazenosti a nadřazenosti a to i mezi vrstevníky. Vyskytují se zde normy a pravidla, které jsou zatím dané shora. Spolužáci jsou hodnoceni ostatními především podle toho, jak tyto normy dodržují a jak je hodnotí učitel. Žáci mohou být velice netolerantní k spolužákům, kteří se odlišují svým vzhledem nebo jsou vývojově opožděni a to opět především tehdy, pokud na tyto žáky poukáže učitel a negativně je hodnotí. Negativní postoje pramení také z odlišnosti obou pohlaví. Napětí mezi chlapci a děvčaty způsobuje především odlišná přizpůsobivost okolním podmínkám. Ve vyšších třídách jsou stále více prohlubovány kamarádské vztahy a to především v dyádách se spolužákem stejného pohlaví, přátelství mívá kratší trvání než později (V.Hrabal, 2002). Ve středním školním věku je pro dítě významná konformita, sounáležitost s určitou skupinou, partou, kde nachází pocit jistoty.

Vágnerová píše o specifičnosti hodnocení vrstevníků dětí ve středním školním věku. Pro tyto děti jsou důležité:

- vlastnosti a projevy, které jsou zjevné a tudíž o nich nemůže být pochyb (např. zevnějšek, projevy chování apod.)
- vlastnosti a projevy, které jsou příjemné ostatním dětem, jsou pro ně snadno srozumitelné

Populární jsou ty děti, které jsou otevřené, pozitivně laděné, veselé, nesobecké a mají smysl pro humor. Jsou to děti, které mají zvládnuté sociální dovednosti, dobře udržují kontakt, jsou kooperativní s druhými dětmi a chovají se podle norem skupiny, třídy (M.Vágnerová, 1996).

V pubertě se odklon od autority k vrstevníkům ještě více vyhrcoje. Žák na rozdíl od prvního stupně nepřijímá učitelovy požadavky bezvýhradně, ale uvažuje o nich a často je kritizuje. Ovšem většina žáků své nesouhlasné názory nekonfrontuje před učitelem, protože předurčuje negativní postoj učitele k výtce, ale před vrstevníky, spolužáky. Se zvyšující se náročností učiva na druhém stupni přibývá i pocit nesrozumitelnosti a nepraktičnosti učiva a důsledkem toho je často pokles zájmu o učivo a posléze zhoršený prospěch, jenž vede rodiče k nátlaku na dítě. Celkový nátlak ze strany učitele či rodičů pubescent řeší buď ignorací, ještě větším nezájmem, snaha vyhnout se problému nebo i agresí. Je to způsob obrany. Učitelovi

„nestačí, aby se za autoritu prohlašoval, nebo se jako autorita tvářil.“ (V.Hrabal, 2002, s.49)
Žák „přijímá jen to, co mu imponuje a čeho si váží.“ (M.Vágnerová, 1997, s.270) Žák v období puberty je více uzavřený, nesnadno a nerad projevuje své emoce a prožívání navenek, protože se bojí nepochopení, výsměchu, a spíše se uzavírá do sebe, pozoruje se, uplatňuje se více sebekritičnosti, což však vede k většímu pochopení sama sebe. Vágnerová zde jmenuje I.S.Kona (1988), který považuje objevení vnitřního světa za hlavní přínos puberty (M.Vágnerová, 1997; V.Hrabal, 2002).

V postpubertálním období (střední škola, učiliště) se oslabuje závislost na autoritě, rodiči, učiteli, namísto jí nastupuje přítel, partner nebo skutečná autorita, případně sociální „hrdina“. Domnívám se, že právě tento fakt souvisí se zbožňováním celebrity, hudební skupiny, jejího člena, nebo zpěváka. Prohlubuje se potřeba intimního vztahu s partnerem druhého pohlaví. Žáci mají často vyhraněné názory, které často odsuzují předchozí generace a jejich hodnocení se odráží v odívání, ve výběru hudby, mají často svůj slang. Třídě konkurují jiné sociální skupiny mimo školu (V.Hrabal, 2002).

3. Pozice žáka ve třídě a role spolužáka

*„Je-li můj bližní silnější než já, bojím se ho;
je-li slabší, pohrdám jím;
jsme-li stejně silní, uchýlím se ke lsti.“*

Dr.Jean de Rougemont

Tento výrok se mi zdá velice pravdivý. Vystihuje instinktivní a podvědomé vnímání druhých, člověk přirozeně má potřebu hodnotit druhé a vidět v nich soky. Samozřejmě nemůžeme lidi škatulkovat pouze na slabé nebo silné, tuto problematiku ostatně dobře rozebírá kniha Paula Tourniera Silní a slabí (1984), ze které pochází výše uvedený výrok, ovšem domnívám, se že ve třídním kolektivu se tomuto výroku dostává prostoru. Proto je důležité ve třídě udržovat kladné a respektující klima.

Každý žák vstupuje zpočátku do třídy jako do formální skupiny, nemá možnost si vybrat, zda chce být součástí této skupiny, a i když je jeho postoj ke třídě sebelhostejnější, vždy hraje ve třídě určitou roli a tou je dána i jeho pozice. Otázka příčin role jedince ve skupině je poněkud složitější. Souvisí s interakcí mezi jedinci. Žák se nějak chová, reaguje a působí. Působení jedince vyvolává reakce druhých (O.Mikšík, 1999, s.41). Tento cyklický řetězec dokazuje provázanost vztahů a to, že, především v menších skupinách, se všichni členové navzájem ovlivňují, jednání jednoho ovlivňuje jednání druhých. Na základě těchto vztahů mají ostatní i jisté očekávání. Dříve nebo později převezme člověk takovou roli, kterou druzí očekávají a k níž ho nutí svým chováním, jak píše Jan Čáp (J.Čáp, 1993, s.289).

Sledovat sociální vztahy ve třídě, atmosféru, statusy žáků, stejně tak i osobnostní vlastnosti žáků je velice důležitá složka práce učitele (E.Gajdošová, G.Herényiová, 2006, s.112). Protože pokud se chceme něco dozvědět o žákovi, je žádoucí ho vidět v sociálním kontextu třídy, jako součást prostředí, které ho ovlivňuje. Oldřich Mikšík v kapitole Individuální psychologie osobnosti podle A.Adlera, zakladatele společnosti individuální psychologie a současníka S.Freuda, píše o pojetí citu pospolitosti, jak ho Adler vidí: „Člověk je tvor sociální a tudíž, pokud mu chceme plně rozumět, musíme brát v úvahu jeho vztahy k druhým a k širokým sociokulturním kontextům, v nichž žije.“ (O.Mikšík, 1999, s.40) V diagnostice pozice žáka ve třídě se využívají nejrůznější metody, např. pozorování, rozhovor, dotazník, postojové a hodnotící stupnice nebo sociometrie (E.Gajdošová, G.Herényiová, 2006, s.112), ovšem toto téma blíže upřesním a popíši v až praktické části.

3.1 Aspekty ovlivňující žákovu pozici ve třídě

Aspekty, které ovlivňují žákovu pozici, myslím to, co hraje velkou roli ve vztazích žáka s druhými, patří tam jeho kladné i záporné osobnostní vlastnosti, ale i jeho dovednosti, zčásti školní prospěch, také vliv mající na ostatní žáky, jeho oblíbenost mezi ostatními. Z dostupných pramenů tuto problematiku nejlépe zpracoval V.Hrabal v Sociální psychologii pro učitele (2002), jehož studie se budu nyní držet.

Hrabal zmiňuje tři aspekty: kompetence, vliv a oblibu. Tyto tři aspekty se v reálném životě u žáka navzájem determinují a kombinují.

3.1.1 Kompetence

Kompetence se týká především žákovy školního výkonu. Žákova pozice ve třídě podle prospěchu může být dobrá, ovšem pouze formálně. Především s narůstajícím věkem, kdy je prospěch stále méně důležitý a kdy se upřednostňují spíše charakterové vlastnosti nemusí být žákovy školní výkonnost výhodou. V prvních ročnících, kdy má ještě velký vliv na třídní vztahy učitel, může školní výkonnost žákovy pozici pozitivně ovlivnit, ovšem v pozdějších ročnících bývají tito žáci nazýváni „šprtí“ nebo „inteligentí“ a lepší výkonnost může žákovi uškodit, především pak těm žákům, kteří vynakládají velkou snahu ve školní práci. Kladněji se hodnotí spíše rozhled a zkušenost. Již proto, že školní prospěch je udílen učitelem, nikoli žáky, vytváří pouze dobrou pozici formální nikoli neformální. Nelze však přesvědčivě říci, že příčinou žákovy horší pozice ve třídě je prospěch, jsou třídy, kde se chytří žáci respektují. Příčina nízké pozice tkví totiž často v horších sociálních dovednostech žáků s výrazně dobrým prospěchem.

Výkon žáka je velice klamný ukazatel pro pedagoga. Učitel, a to především na druhém stupni, často nezná podrobně chování třídy a vztahy mezi žáky mimo hodinu, vnímá žáky, kteří se mu jeví jako bystří a chytří ve vyučování jako vlivné, často dává takovýmto žákům zodpovědnost, staví je do pozice třídního pokladníka nebo předsedy třídní samosprávy, ovšem mnohdy to nebývá ta správná volba. Dokonce se žák ostatním zdá být ještě více na straně učitele a to v adolescentních třídách nebývá pozitivně vnímáno.

3.1.2 Vliv

Vliv je velmi důležitým determinantem žákovy pozice. Vlivem se rozumí chování, které ovlivňuje více či méně budoucí chování a postoje ostatních. Vyvolává také závislost ovlivňovaného na ovlivňujícím. Je to způsobilost vyvolávat změny v myšlení, cítění a jednání druhých (J.Jandourek, 2001; J.R.P.French, B.Raven, 1959 v M.Nakonečný, 1997). Vliv je velice dobře pozorovatelný nebo se snadno zjistí sociometrickým dotazníkem. Při volbě člena třídy pro určitou vedoucí funkci je důležité jak pozorování pedagoga, tak je i účelné dát sociometrickou otázku při volbě, aby se pozorování potvrdilo. Jistě by se třída měla na této volbě podílet z již zmiňovaných důvodů (viz kompetence – třídní pokladník, předseda třídní samosprávy).

Vliv žáka ovlivňuje zdatnost, kompetence, moc a rovněž motivace k ovlivňování spolužáků. Zdatností a kompetencí se rozumí ty kompetence, které třída přijala za jako centrální hodnoty. Moc je dána buď formálně, jako instituce dává moc učiteli, je ve vedoucí pozici nad žáky (formálně), nebo neformálně, žákovi dává moc třída. Moc umožňuje trestat nebo odměňovat, rozhodovat. Je možné moc předávat. Poněkud nešťastný příklad uvádí Hrabal, učitelka v počáteční třídě o přestávce některému „dobrému“ žákovi předá moc „dávát pozor a zapisovat, kdo bude zlobit“. Moc souvisí s vedoucí pozicí. Některé výzkumy potvrzují, že se zvýšil vliv na třídu u těch žáků, kteří byli vhodně zvoleni do samosprávných funkcí. Žák je vlivný tehdy, kdy má zájem a potřebu sebeprosazení, má motivaci pro to, aby se stal vlivným.

3.1.3 Obliba

„Pozice podle oblíbenosti bývá označována jako pozice podle akceptance, přijetí jedince skupinou, v jiných souvislostech jako popularita, sympatičnost, přitažlivost.“ (V.Hrabal, 2002, s.62) Podle oblíbenosti můžeme ve skupině (ve třídě) sledovat hierarchii, od pozice populárního, oblíbeného, přijatého k odmítanému a izolovanému. V praxi se toto u žáků projevuje snahou být s oblíbeným a vyhýbat se nebo být v konfliktu s odmítnutým, neoblíbeným jedincem. Obliba se zjišťuje pozorováním, kdo s kým sedí, kdo se s kým stýká, baví apod., ale spolehlivější metodou jsou sociometrické techniky. Žák umí přesně vypovědět, koho má rád a koho nemá rád. Co se týče odhadu své oblíbenosti, žák často nedokáže posoudit, jak moc je spolužáky oblíben, a co je zajímavé, převážně negativní vyjádření nejsou dobře odhadována a často se liší vyjádření spolužáků o žákovi a samotné odhady žáka.

Žák jeví sympatie k žákovi, kterého obdivuje pro jeho sílu, kompetentnost, ale také sympatizuje s těmi, kteří mu podali pomoc a podpořili ho. Rovněž se sympatie mezi žáky zvyšují, pokud vědí o sympatiích toho druhého k nim samotným.

Můžeme říci, že oblību ovlivňuje kompetence, síla, zdatnost, prestiž a stejně tak sociabilita jedince. Ve vztahu k prestiži jedince a zdatnosti se žáci často identifikují s takovými spolužáky, které obdivují pro tyto přednosti. Sociabilita je převážně důležitější ve vztahu k druhému, oblíbenost žáka většinou závisí na jeho sociálních schopnostech, na schopnosti citlivé interakce s druhými žáky, jeho chování k ostatním, umění vyrovnávat „dávání“ a „brání“, umění cítit se, vyjádřit sympatie, uznání, akceptace druhých. Nelze však vždy spolehlivě soudit podle oblíbenosti žáka jeho sociální kompetence, protože jsou zde další faktory ovlivňující oblíbenost ve třídě.

Hrabal rovněž rozebírá i sexuální přitažlivost v pozdějších ročnících, která může být často učiteli opomíjena v souvislosti s oblibou. Především ze strany chlapců nejsou tolik respektovány méně přitažlivé dívky. Na druhé straně názory dívek jsou v tomto směru vyrovnanější. Gajdošová a Herényiová zmiňují podobnou oblast a tou je vzhled. Autorky zjistily, že potíže s oblíbeností měli žáci, kteří měli nějaký tělesný defekt, např. žáci obézní nebo koktaví (E.Gajdošová, G.Herényiová, 2006). Posledním aspektem, který může hrát v oblibě roli, je kontakt. Sympatie roste s kontaktem (V.Hrabal, 2002).

3.2 Typy žáků ze sociometrického hlediska

V minulé kapitole bylo stručně řečeno, jaké možné faktory ovlivňují pozici žáka ve třídě. V této kapitole se pokusím tyto pozice popsat, z chování třídy vyplývá několik základních typů (pozic, statusů). Po prostudování materiálů, které tuto oblast zpracovávají, jsem zjistila, že každý autor tyto typy pojímá více či méně odlišně, některé typy se shodují, jiné jsou si velmi podobné, jsou nazvány jinak, nebo se liší zcela. Například Hrabal (2002) popisuje velmi bohatou škálu těchto typů žáka, kdy se drží především své teorie o základních dimenzích žákovy pozice ve třídě, kam spadá již zmiňovaná obliba, vliv a kompetence. Typy vznikají v podstatě jejich kombinací, výskytem a absencí. Samostatný ostrůvek zde tvoří „vlivný, méně oblíbený žák“, který je důkazem toho, že vlivný člověk nemusí být vždy oblíbený. U Nakonečného (1997) se nevyskytuje žádná forma „oblíbeného zato méně vlivného žáka“, přičemž k tomuto typu jsem přiřadila typ žáků Gajdošové a Herényiové „přijetí a upřednostňování“, zde je však společná složka oblíbenosti, nikoli menšího vlivu. I když by se tento typ mohl podle názvu krýt s termínem „hvězda“, považovala jsem tento typ více kompatibilní s oblíbeným, méně vlivným žákem, protože Gajdošová, Herényiová (2006) již hvězdu vyčlenily. „Hvězda“ je evidentně ve vedoucí pozici, podle vlivu, oblíbenosti i kompetence, tudíž je zařazena s Hrabalovým typem „žák ve vedoucí pozici“. Opakem je samozřejmě „antihvězda“, „nepřijetí“ a tudíž „neoblíbený, nevlivný, školsky málo úspěšný žák“, a až na školskou úspěšnost, která může být různá u takových to odmítaných žáků, někteří mohou být právě neoblíbení pro svůj výborný prospěch (šprti), se tyto typy kryjí. Výjimku tvoří pak Nakonečného „jedinec s ambivalentním statutem. Ostatní typy jsou velice podobné, o rozdílu outsidera a izoláta a o jedinci s ambivalentním statutem pohovořím v dalším podrobnějším rozboru těchto typů.

E.Gajdošová, G.Herényiová :	Hrabal :	Nakonečný :
hvězdy	žák ve vedoucí pozici	hvězda
přijetí a upřednostňování	oblíbený, méně vlivný žák	-
nepřijetí	neoblíbený, nevlivný, školsky málo úspěšný žák	antihvězda
odmítnutí a izolování	izolovaný žák	outsider izolát
-	žák v nevýrazné pozici	šedá eminence
-	vlivný, méně oblíbený žák	-
-	-	jedinec s ambivalentním statusem

(E.Gajdošová, G.Herényiová, 2006, s.110; V.Hrabal, 2002, s.71-80; M.Nakonečný, 1997, s.86)

Nyní přistoupím k podrobnější charakteristice jednotlivých typů uvedených v tabulce. Bohužel Gajdošová a Herényiová (2006) k typům nemají žádnou konkrétnější charakteristiku. Avšak když se podíváme do tabulky na jejich typologii v prvním sloupečku a zamyslíme se nad významem jednotlivých termínů, všimneme si, že jsou v jakémsi pořadí, od plusu k mínusu, od pozitivního k negativnímu, tj.od hvězdy, nejsilnější pozice, poté již méně vedoucí úloha přijetí a upřednostňování a druhý pól tvoří nepřijetí, tedy opak předchozího a na posledním místě odmítnutí a izolování, tedy na rozdíl od hvězdy velice nepříjemná, absolutně nevlivná pozice (E.Gajdošová, G.Herényiová, 2006).

Žák ve vedoucí pozici podle Hrabala je žák vlivný a oblíbený, s různým stupněm školní úspěšnosti, a je jádrem třídy jako neformální skupiny. Je to ten žák, jehož charakterové vlastnosti odpovídají normám skupiny. Jsou to žáci velice důležití, protože ovlivňují ostatní

žáky ve velké míře. Podle výzkumů se ukázalo, že ve třídách, které byly motivovány v učení a byly pilnější, byl ve vedoucí pozici žák, který byl rozumově vyspělý a měl dobrý prospěch. Učební úsilí se stalo v takovéto třídě přednostní hodnotou. V některých třídách, kde jsou ve vedoucích pozicích žáci, kteří jsou nadaní a k dobrému prospěchu nemusejí vynakládat velké úsilí, se přeceňují schopnosti a podceňuje přílišné úsilí ve školní práci. Samozřejmě, pokud se na vedoucích postech objeví ti žáci, kteří mají ke škole spíše negativní postoj, pak také ostatní žáci budou ke školní práci přistupovat negativisticky. Nebezpečím u žáků, kteří zůstávají ve vedoucí pozici dlouho bez jakéhokoli ohrožení od jiného člena skupiny je zvyšování sebedůvěry až do té míry, kdy se u nich snižuje tolerance na sociální frustraci, a později se hůře vyrovnávají s životními konflikty, důsledkem může být ztráta vedoucí pozice při přechodu ze základní školy na střední školu, jejich horší adaptace na novou hierarchii třídy, menší sociální otužilost v silnější konkurenci.

Oblíbený, ale méně vlivný žák je sice v centru třídy, ale není ve vedení. Jeho oblíbenost je dána především jeho radostnou a veselou povahou. Má potřebu dělat druhým radost, umí se dobře do druhého vcítit, umí spolupracovat na uspokojení cílů druhých. Žáci tohoto typu preferují interpersonální multidiadické vztahy a naopak nemají potřebu se podílet na organizaci třídy jako celku, nejsou to většinou oni, kteří určují skupinové normy a hodnoty, ovšem často do velké míry ovlivňují normy interpersonálního charakteru, dokážou strhnout řetězovou reakci a předat tak pozitivní atmosféru svými jednotlivými podněty. Svým jednáním podporují kohezi neboli soudržnost třídy. Ostatními žáky jsou popisováni jako kamarádští, spolehliví, upřímní, ochotní pomoci.

Neoblíbený, nevlivný, školsky málo úspěšný žák je podle Hrabla žák, který je většinou sociálně zaostalejší, má méně vyvinuté sociální cítění. Své spolužáky často vidí černobíle, přehnaně negativně či pozitivně, nevnímá jejich jemné niance. Často na sebe upozorňuje, projevuje se většinou agresivním chováním, může však vykazovat dobrými organizačními sklony a pak se může tento žák stát i přes svou neoblíbenost a nízkou školní úspěšnost vlivným.

Izolovaný žák je člen skupiny v tzv. sociometrickém stínu. Je to žák, o kterém spolužáci často tvrdí, že ho neznají nebo mají pocit, že ani neexistuje, nevěnují mu pozornost, připadá jim nezajímavý. Příčin izolace žáka je mnoho, velice častá je u introvertů, ti jsou většinou velice citliví na svou izolovanou pozici. Často se i děje u žáků nových, nově příchozích do třídy a jsou i žáci, kteří mají menší potřebu sociálního kontaktu, a často jejich izolovanost není jimi samotnými natolik vnímána, tím je méně bolestivá. Učitel by si měl všimnout žáků

izolovaných a zvláště těch, kteří tuto pozici vnímají bolestivě, protože zvláště tehdy je velmi nebezpečná a může negativně ovlivnit žákův vývoj.

Skupině, která je ve třídě nejpočetnější a to žáci v nevýrazné pozici se Hrabal tolik nevěnuje, protože tito žáci nejsou bezprostředně ohroženi jak po stránce školního prospěchu, tak i po stránce sociální. Tito žáci jsou tak různorodí, že od nich může učitel čekat prakticky „všechno“. U Nakonečného se s Hrabalovým termínem pro tento typ žáka kryje termín šedá eminence, tedy člověk v pozadí, není příliš nápadný, ale prostřednictvím hvězdy ovlivňuje běh skupiny.

Outsider i izolát představují především žáky, kteří nejsou přijímáni skupinou. Outsiderem je podle Nakonečného ten žák, který je skupinou neakceptován, Pedagogický slovník mluví o tzv. „marginálním jedinci“, což je jedinec, který se odlišuje od skupiny svým fyzickým, psychickým, etnickým či jiným rysem. Je to jedinec, který má problémy se zařazením do kolektivu a vyžaduje zvýšenou pozornost učitele (J.Průcha, E.Walterová, J.Mareš, 2003). Outsider se do skupiny snaží více méně zapojit. Zatímco izolát žije na periferii skupiny, jak tvrdí Nakonečný, nezajímá se o život skupiny, jako se skupina nezajímá o něj, ignoruje ho (M.Nakonečný, 1997). Žák, který má problémy se zařazením v kolektivu se může charakterizovat různými vlastnostmi, povaha chování může být také rozdílná, byť některé rysy jsou společné, a totéž platí o příčinách chování. Podrobněji se chováním žáka méně oblíbeného budu zabývat v praktické části, kde poznatky získané vlastní zkušeností spojím s teoretickými znalostmi.

Posledním zmíněným typem v tabulce je „jedinec s ambivalentním statusem“. Musím přiznat, že pochopit charakter typu tohoto jedince a podchytit pak hlavní znaky mi bylo velkým úskalím, protože si umím pouze těžko tento typ ztotožnit s některým konkrétním případem z praxe. S termínem „jedinec s ambivalentním statusem“ jsem se setkala pouze u Nakonečného a to v rozsahu několika řádků. Je to jedinec, který má maximální tzv. index „intenzity pasivní expanze“, což je podle Nakonečného vysoký součet všech obdržovaných voleb bez ohledu na to, zda jde o výběry či odmítnutí, avšak sociometrický status se blíží nule. Podle mého úsudku je to žák, který je mnoha žáky odmítaný, ale zároveň i mnoha žáky přijímaný, to vytváří sociometrický status nulový nebo téměř nulový. Je to velmi komplikovaná osobnost, nicméně podle mého názoru velmi silná (M.Nakonečný, 1997).

Sociologický slovník nabízí vzorec, za jehož pomocí lze vypočítat *sociometrický status*:

$s.s. = \frac{\text{počet obdržovaných voleb}}{\text{počet členů skupiny}}$

(J.Jandourek, 2001)

4. Rodina jako ovlivňující činitel v osobnosti žáka

Co ovlivňuje žákovu pozici ve třídě obsahuje kapitola 3.1. Jedná se o aspekty ovlivňující žákovu pozici ve třídě. Na základě toho, je-li žák vlivný a oblíbený se žák zařazuje do typu „hvězda“, pokud není ani vlivný, ani oblíbený, je nepřijímaný, „antihvězda“ nebo „izolát“ apod. Tato kapitola se snaží jít o něco hlouběji do příčin kombinací těchto aspektů a tudíž příčin žákovy pozice takové, jaká je. Do jakého typu bude žák patřit a do jaké pozice ve třídě se žák zařadí, závisí na jeho osobnosti.

4.1 Osobnost

Osobnost je to, co je pro daného člověka nejpodstatnější, nejprůzračnější, čím se odlišuje také od ostatních. Představuje vývojový proces podmíněný varietou vnitřních a vnějších vlivů, které zahrnují genetické a biologické sklony, sociální zkušenosti i změny okolností v prostředí. Právě termín „proces“ naznačuje, že se může časem měnit, avšak i tak můžeme říci, že je relativně stálá a stabilní napříč časem a situacemi. V knize Psychologické teorie osobnosti se dále uvádí, že osobnost je produktem aktivní interakce mezi subjektem a sociálními podmínkami jeho existence (O. Mikšík, 1999), v této rovině mohou být subjektem myšleny jeho charakterové vlastnosti, tak jeho vrozené předpoklady a samozřejmě všechno to se dále utváří a podílí na interakci s okolím, které osobnost dále ovlivňuje. Osobnost je soubor temperamentu a charakteru. Temperament jsou vrozené předpoklady, které lze jen těžko ovlivňovat, je vrozený, geneticky podmíněný, charakter je získaný a lze jej ovlivňovat během jedincova života. Domnívám se, že žákovu osobnost, charakter žáka nejsilněji ovlivňuje jeho rodina. Jelikož dítě vstupuje do školy ve věku šesti, sedmi let, je do té doby nejsilnějším činitelem žákovy osobnosti právě rodina, ve které dítě vyrůstá. Toto je velmi důležité období, na kterém záleží pozdější žákovu celkovou školní úspěšnost, jeho sociální a emocionální vyrovnanost a připravenost na školu. To, jakým budeme člověkem, je ovlivněno našimi vrozenými předpoklady, biologickou stránkou, tak především prostředím, které některé naše rysy potlačí, jiné vyzdvihne a rozvine. Proto podle mého názoru není možné, aby se zločinec již narodil zločincem. K tomu vede dlouhá cesta a působnost mnoha faktorů během života.

4.2 Rodina jako sociální prostředí

Rodina je prvním sociálním prostředím, se kterým se dítě setkává. Je to právě rodina, ve které se dítě učí prvním nevysloveným sociálním pravidlům. Učí se žít s ostatními. Pokud dítě dochází do mateřské školy, zařazuje se i do první skupiny vrstevníků. Rodina by měla zabezpečit základní psychické potřeby dítěte (potřeba stability, potřeba změny, potřeba závislosti, potřeba nezávislosti), dále by měla rozvíjet pocit bezpečí a jistoty, s přiměřenou citovou odezvou, dát možnost se seberealizovat. Neuspokojováním těchto potřeb vzniká frustrace dítěte a dlouhodobá frustrace může vést k narušení citové stability dítěte, jeho sebedůvěry a jeho činnostní motivace (L.Lisá, M.Kňourková, 1986). Lisá a Kňourková ve své knize zmiňují Dunkovského, který říká, že rodina je průsečíkem mezi životem jedince a společnosti, a že rodina má význam pro citovou vyzrálost jedince, odpovědnost za vlastní jednání, charakterovou vyspělost a schopnost sociálního začlenění ve společnosti. V rodině si dítě osvojuje sociální chování i poznávání a chápání světa (L.Lisá, M.Kňourková, 1986, s.132)

Aby dítě bylo sociálně a emocionálně připravené na školní prostředí, měla by mu v rodině být dána dostatečná pozornost, jeho emocionální rozladění by neměli rodiče brát na lehkou váhu. Pokud se dítě trápí, má to vždy nějaký důvod, který je pro dítě pravděpodobně velmi důležitý, byť to v očích dospělého vždy nemusí tak vypadat. Rodiče často podceňují problémy svých potomků. Jak tvrdí Stuchlíková v knize Zvládání emočních problémů školáků, rodiče přicházejí do pedagogicko-psychologické poradny až tehdy, kdy tento problém dítěti i rodičům tzv. přeroste přes hlavu nebo pokud tento problém začne ovlivňovat školní výkonnost dítěte.

4.3 S čím rodiče přicházejí do poradny

Jsou různé problémy, které vedou k návštěvě poradny. Některé děti mají hyperkinetickou poruchu (ADHD, ADD), jak píše Stuchlíková (2005). Tyto děti jsou většinou afektované, emočně labilní, roztržité, jejich reakce na okolí jsou přemrštěné, jejich schopnost empatie je omezená. Dalším problémem je oslabená CNS, slabost nervového systému, děti jsou impulzivní, úzkostlivé, přecitlivělé. Některé potíže souvisí s nerovnoměrným rozvojem, rozumový vývoj je v předstihu před emočním vývojem, rozumová vyspělost maskuje emoční

nestabilitu a opožděnost, což, jak jsem se zmínila již v předchozích kapitolách, je velkým problémem při posuzování zralosti dítěte při vstupu do školy. Všechny tyto těžkosti jsou podmíněny geneticky, ovšem u dítěte se může objevit i strach ze školy, který je zapříčiněn tlakem rodičů na dítě, a to aniž by si to uvědomovali. Tlakem se rozumí například vysoké nároky kladené na dítě. Rodiče mohou od svého potomka očekávat to, čeho v jeho věku nemusí být schopen. Jinou formou negativního vlivu rodičů na emoční vývoj dítěte je úzkostná výchova. Autorka Iva Stuchlíková (2005) uvádí kazuistiku jedenáctileté Jitky.

Jitka, která ani ve věku jedenácti let, byť byla sociálně i intelektuálně velmi vyspělá, nesnesla odpoutání od rodičů. Její strach z odloučení byl tak silný, že musela být matka přítomna ve škole i během vyučování. Po čase přestala být škola tolik benevolentní, a tak se rodiče rozhodli problém řešit přes pedagogicko-psychologickou poradnu. Po rozhovoru rodiče přiznali, že dcera s nimi spí na speciálně upraveném letišti pro tři osoby a že v podstatě od jejího narození svoji dceru ani na jediný moment nenechali samotnou, bez dozoru. Trvalo velmi dlouho, než rodiče změnili své chování.

Stuchlíková popisuje i problém úzkostných a agresivních dětí. Jejich úzkostnost posiluje ještě ten fakt, pokud i rodič je úzkostlivý. Tyto děti se cítí plně strachu i v běžných situacích, jsou velmi citlivé, reagují přemrštně, úzkostné stavy jsou jim překážkou ve školní úspěšnosti. Agresivní děti projevují svoji agresivitu, aby překonaly svou nejistotu a navodily si pocit sebedůvěry. Emoční obtíže mají i zdravotně znevýhodněné děti, například astmatici, alergici, obézní děti. Jejich problémy je vyčleňují díky své povaze a léčbě z kolektivu a ony pak mohou mít pocity méněcennosti.

Z textu jsem se nedočetla mnoho příčin dětských obtíží, které by měly kořeny převážně v rodinné výchově. Většinou jsou to problémy, které jsou součástí temperamentu dítěte (vrozené, nemoc) a poté autorka připouští, že rodina je jedním z faktorů, který má velký vliv na ovlivnění problémů dítěte. Rodiče mohou buď svou činností dítěti pomoci a obtíže eliminovat, nebo naopak problém zvětšit (I. Stuchlíková, 2005).

4.4 Dítě před nástupem do školy – klíčové období v psychickém vývoji dítěte

Jan – Uwe Rogge se ve své knize *Dětské strachy a úzkosti* zabývá převážně obdobím do sedmi let. Analyzuje nejrůznější strachy malých dětí, popisuje různé případy a v jejich analýzách je značně zdůrazněna výchova rodičů. L.Lisá a M.Kňourková ve své knize zdůrazňují výchovu rodičů jakožto vzor sociálního chování, dítě si utváří představu o tom, jak dávat najevo své city, rodiče by měli být i k sobě navzájem laskaví a spolupracovat. Je důležité, aby dítě bylo spolutvůrcem činnosti, především v batolecím a předškolním věku, v tomto období dítě chce už dělat určité věci samo, je to období „já sám“, rodič musí mít často trpělivost a mít na paměti, že vklad do dětské duše se v budoucnu vyplatí. Rodič by měl brát osobnost dítěte celkově, přemýšlet o následcích své výchovy a jednání. Dítě potřebuje čas rodičů a pomoc při sebeuplatnění a následně touží po ocenění. Není dobré dítě odhánět od práce se slovy „raději si to udělám sama, bude to dříve“ apod. V předškolním období se dítě často setkává s vlastním strachem, snaží se s ním vyrovnat a je důležité ho ze strany rodičů v tomto podpořit. Rodiče by měli rozvíjet kladné city a být pohodoví. Pohodové rodinné prostředí je velmi důležité pro pozdější emocionální stabilitu dítěte. Socializace předškoláka spočívá v tom, jak rychle se dokáže zapojit do společenství lidí a jak rychle si osvojuje vzorce chování. Autorky uvádí Langmeiera (1983), který zmiňuje tři vývojové fáze:

- 1. Vývoj sociální reaktivity** – diferencovanost emocionálních vztahů k nejbližším i k širšímu okolí
- 2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací** – na základě pochval, zákazů apod. si dítě osvojuje vzorce chování a začleňuje se do širšího sociálního prostředí
- 3. Osvojování sociálních rolí** – vnímání své sociální úlohy a zároveň vytváření obrazu o jiných sociálních rolích (matka, otec, partner, sestra atd.) důležitých pro pozdější život ve své vlastní rodině (L.Lisá, M.Kňourková, 1986, s.186)

I Jan Čáp se vyjadřuje k tomu, že značný vliv na formování dětské psychiky má rodina. Zabývá se také tím, co ovlivňuje samotnou rodinu. Inteligenční testy v mnoha výzkumech prokázaly, že výkon dětí se úzce vztahuje k sociokulturním podmínkám rodiny, lokality, země a doby. Nicméně prostředí, ve kterém je dítě vychováváno ovlivňuje i jeho chování a psychiku. Čáp zmiňuje města jako prostředí, kde více upadá morálka, je zde celková

nestabilita (pracovní poměr apod.), naopak v menších obcích si lidé více pomáhají, cítí větší soudržnost, na druhou stranu lze pocítit i větší tlak a zasahování do věcí rodiny i jednotlivce. V druhé polovině 20. století se rozmohl konzumní způsob života, místo požitku z plnění povinností, radosti z práce a tvořivosti se uplatňuje povrchnost, ukázat všem, že na to mám atd. Silně ovlivňují společnost hromadné sdělovací prostředky.

Jako velice dobře zpracovanou vidím tuto problematiku v knize Ivy Stuchlíkové (Zvládání emočních problémů školáků, 2005). Narážím na kapitolu pod názvem Postoje a přístupy rodičů – jejich vliv na emoční rozvoj dítěte a konkrétně se zabývá tím, čím mohou rodiče znesnadňovat emoční rozvoj svého dítěte. Zde jsou rozvedeny pouze ty body, které se zdají být pro pozdější psychický a především sociální rozvoj ve škole důležité.

Bojí se konfliktů a náročných situací

Rodiče často dělají chybu, když zabraňují kvůli obavám dítěti řešit konflikty samo. Mělo by se učit se s konflikty a jinými názory vyrovnávat a řešit je. Řešit náročnější situace je součástí života, zkušenost s řešením konfliktů je pro školní život výhodou. Dítě se pak lépe vyrovná s třídním prostředím snáze. Samozřejmě by rodič měl zasáhnout tehdy, pokud konflikt přeroste možnosti dítěte, každopádně do té doby by měl rodič dát dítěti prostor pro získání zkušenosti z takovéto situace.

Příliš tragicky nahlízejí na dětské neúspěchy

Neúspěch dítěte se může jevit v očích rodičů jako neúspěch, porážka a často jej vidí jako neměnný, nenapravitelný. Tento přístup může velice zasáhnout do sebevědomí dítěte, může vytvářet tlak na dítě. Tím, že rodiče vnímají neúspěch dítěte jako problém a zklamání, neučí dítě na neúspěch přiměřeně reagovat. Život je plný neúspěchů a pokud je dítě vychovááno takto, brzy si osvojí tuto reakci na problém a nebudou se umět s neúspěchem vyrovnat.

Bojí se hovořit o emocích s dětmi

Poskytují malou nebo neadekvátní emoční podporu

Stuchlíková uvádí kazuistiku:

Sedmiletý Vojta je velmi šikovný, je rozumově vyspělý, výtvarně i hudebně nadaný, ovšem nezralý v sociální a emoční oblasti. Když byly Vojtovi čtyři roky, spáchal jeho otec sebevraždu. Matka je sama

úzkostného ražení a svými úzkostmi a nejistotou ještě posiluje neurotičnost dítěte. Neposkytuje dostatečnou emocionální podporu, aby se Vojta se smrtí tatínka vyrovnal.

Příliš k sobě děti připoutávají a brání jim v odpoutání, či toto odpoutání nepodporují

Viz kazuistika Jitky – výše. Rodiče nepodporují u dítěte samostatnost, děti jsou na rodičích pak velmi závislí.

Nedávají dětským emocím takovou důležitost, jakou by si zasloužily, či naopak zveličují některé dětské emoční projevy.

To je přesně to, o čem jsem již mluvila. Z pohledu rodičů mají dětské strachy a úzkosti menší váhu, avšak pro děti jsou to velké problémy.

Dávají dětem malý prostor k rozvoji jejich emočního života.

Stuchlíková poukazuje na to, že se rodiče více zaměřují na rozvoj dítěte v tom, co mu pomůže pak v budoucnu sehnat dobrou práci, zaměřují se více na rozumové schopnosti, avšak zapomínají na emocionální a sociální pohodu. „Děti pak vykazují deficity v komunikaci a v sociálních kontaktech, chybí jim procítění toho, co prožívají, neumějí své emoce zpracovávat a regulovat, sdílet s ostatními.“ (Stuchlíková, 2005, s.138)

Nevydávají vůči dítěti „jasné signály“.

Rodič by měl své city přiměřeně dítěti ukázat, v žádném případě by je neměl v sobě zadržovat, je možné, že se pak stane, že rodič tzv.vybuchne později, kdy to dítě nečeká. Toto jednání nejen nedává dítěti dobrý vzor, jak zvládat své emoce, ale zapříčiňuje emoční nezakotvenost dítěte a nejistotu.

Rodiče sami jsou nezralí a nejistí.

Jsou v zajetí svých „katastrofických scénářů“ a učí tomu i své děti.

O přehnané úzkostlivosti ze strany rodičů jsem se již zmínila.

Neumí budovat sebedůvěru a sebevědomí svých dětí.

Rozvíjet v dítěti sebedůvěru a sebevědomí je podle mého názoru jedna z nejpodstatnějších věcí, kterou by měli rodiče mít na paměti. Je to velmi důležité proto, aby se dítě umělo spolehnout na sebe samo, umělo si ve vypjatých situacích pomoci, být si jistý před ostatními

děťmi ve škole. Pokud si dítě věří, respektuje svou osobnost, lépe zvládá svou jedinečnost a to, v čem se od ostatních dětí liší lépe využije ve svůj prospěch než naopak. Je důležité děti učit, aby se uměly samy pochválit a ocenit svou práci.

Udrží svou hyperprotektivní péči dítě v „emočním oslabení“.

Stuchlíková dodává, že „cílem a smyslem rodičovství mimo jiné je, aby rodič přijal své dítě takové, jaké je, a směřoval k němu bezpodmínečnou lásku a adekvátní péči – tedy i péči emoční.“ (Stuchlíková, 2005, s.142)

5.Vytváření tolerantní třídy

Tato část je mostem mezi teorií a praxí ve vybrané problematice sociálního rozvoje dítěte a odmítaného žáka. Předchozí kapitoly popisují, o jaké dítě půjde, tedy o žáka mladšího a středního školního věku, jak se tento žák začleňuje do skupiny, jak v ní funguje, jak vůbec vypadá sociální prostředí třídy, a to vše bylo potřebné prostudovat k tomu, abych zmapovala třídní prostředí a v něm žáka jako člena třídního kolektivu. Ve své práci si kladu především otázku, jak začlenit žáka odmítaného, outsidera, izoláta a tím vytvářet otevřené, tolerantní prostředí, jakožto pozitivní prostředí pro školní práci každého jednotlivce ve třídě. Níže jsou postupně uvedeny nástroje práce učitele, které jsou vhodné pro rozvíjení sociálních dovedností žáků, pozitivního klimatu třídy a vzájemných vztahů.

5.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence

V rámci nového pojetí vzdělávacích principů a kurikulární politiky se zavádí nová soustava kurikulárních dokumentů. Nové principy ve vzdělávání vychází v tzv. Bílé knize, což je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR a jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (Metodický portál RVP, 2008). Nové cíle základního vzdělávání vychází ze čtyř pilířů uznávaných v zahraničí, a to jsou: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se

být (V.Spilková,2005, s.21,22). Dokumenty jsou vytvářeny na úrovni státní a školní. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání je na úrovni státní a školní vzdělávací programy jsou pak na úrovni školní. RVP je vodítkem a doporučením pro rozpracování konkrétního plánu v ŠVP pro každou školu. RVP ZV navazuje na RVP PV a zohledňuje individualitu žáků a jejich specifické potřeby, podporuje variabilitu ve vzdělávání žáků, tj. větší nabídka volitelných předmětů, možnost učitele uplatňovat různé metody ve vyučovacím procesu a vymezuje klíčové kompetence, kterých by měl žák po ukončení ZŠ dosáhnout (Metodický portál RVP, 2008).

Spilková (2005) poukazuje na problematiku tzv. skrytého, implicitního kurikula, které donedávna nebylo v národním kurikulu vyjádřeno a které zahrnuje zkušenosti žáka především v sociální oblasti. Výzkumy prokázaly důležitost sociálního klimatu a potvrdily jeho vliv na žákův rozvoj (V.Spilková, 2005, s.24).

5.1.1 Cíle základního vzdělávání a sociální rozvoj žáka

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) si klade za cíl:

1. podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů

Řešení problémů je velmi důležité nejen v učení, ale i ve vztazích mezi žáky. Učitel může využít mnoho příležitostí v každodenním životě třídy k výchově žáků a jejich učení se řešit problém. Učitel může řešit problém s dětmi, upozornit, že je něco v nepořádku a poté vybídnout děti k přemýšlení nad řešením. Je také dobré se děti zeptat, proč si myslí, že danou situaci považuje učitel za problém. Situace, které učitel využije, mohou být různé, např. jeden řák odmítá spolupracovat, na zemi ve třídě je nepořádek, neuklizené knihy apod. Pokud se podobné situace a tento postup opakují a žáci jsou vedeni k řešení problémů, mají pak větší šanci si tuto strategii osvojit a využít ji pak při řešení vlastních problémů, ať již ve škole nebo v běžném životě mimo školu (W.Chalresworth, 2005). Zde uvádím i několik frází pomáhajících při řešení problému:

- Máme problém.
- Co je to za problém?
- Proč je to problém?
- Co bychom mohli udělat pro jeho vyřešení?

- Vyřešili jsme problém.

(W.Charlesworth, 2005)

2. vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci

Komunikace je v dalším rozvoji jedince a jeho uplatnění ve společnosti velmi důležitá a proto je i její rozvoj klíčový v sociálním rozvoji žáka. Žák se učí komunikaci a jejího využití v jazyce, ať již českém nebo cizím jazyce, ale samozřejmě vedení žáků k všestranné a otevřené komunikaci by mělo být uplatňováno průřezově, tedy rámcově ve všech předmětech (Metodický portál RVP, 2008).

3. rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

Spolupráce souvisí s respektováním práce ostatních, protože je založená na pozitivní závislosti. V kooperaci jde především o vzájemnou a oboustrannou závislost na cestě k vytyčenému cíli (H.Kasíková, 2005).

4. vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě

„Schopnost vcítit se do problémů druhých lidí, pozorně jim naslouchat, chápat jejich pocity bývá pokládána za jednu z hlavních sociálních dovedností,“(Stuchlíková, 2005, s.72). Samozřejmě nejde pouze o empatii a umění naslouchat druhým, ale také o to, aby žák uměl projevovat vlastní city, aby uměl vyjádřit, co cítí a k tomu musí učitel vytvářet příznivé, respektující a pozitivní klima (Stuchlíková, 2005).

5. vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi

Pokud se vyskytuje ve třídě žák jiné kultury a národnosti, je žádoucí, aby učitel využil těchto okolností k tolerantní výchově. Měl by v dítěti, které pochází z jiné země, rozvíjet nejen jeho vědomosti o jazyku dané země, ale také najít sebevědomí a silný smysl pro jeho vlastní identitu a hodnotu. Žák by se měl cítit v bezpečí, učitel by se měl správně naučit vyslovovat jeho jméno a uvědomovat ostatní žáky o kultuře, ze které nový žák pochází. Zapojit může učitel i rodiče (G.Knowles, 2006).

5.1.2 Klíčové kompetence sociální rozvoj žáka

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti...Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti,“(Metodický portál RVP, 2007). Klíčové kompetence jsou nepředmětové a veškeré učení by k nim mělo směřovat. Anna Tomková ve svém článku: Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky uvádí dva konkrétní příklady různých přístupů učitele k výuce. Postupy aktivního učení žáků, např. postupy konstruktivistické pedagogiky vedou k rozvoji klíčových kompetencí. Opakem je tzv. transmisivní způsob výuky založený na tom, že žák je ten, co nic neví a učitel ten, co ví a měl by žákovi své vědomosti předat (A.Tomková, KritickeMysleni.cz).

Mezi klíčové kompetence základního vzdělávání patří: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní (Metodický portál RVP, 2007), přičemž k sociálnímu rozvoji žáka přispívá osvojení všech těchto kompetencí, především však kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Zde jsou uvedeny kompetence, schopnosti a dovednosti z RVP ZV, které přispívají k sociálnímu rozvoji žáka a které jsou pro něj klíčové.

Do kompetence k řešení problémů spadá schopnost **kritiky** a **samostatného uvažování**.

Pod kompetencí komunikativní je uvedena dovednost: **umět naslouchat, argumentovat, zapojení do diskuze** apod., a využití získaných komunikačních dovedností k vytváření pozitivních vztahů s druhými.

Do kompetence sociální a personální patří především schopnost **spolupráce, zapojení se do diskuze, skupiny, práce na klimatu třídy** a **vytváření si pozitivní představy o sobě samém** (Metodický portál RVP, 2007).

5.1.3 Anglické kurikulum a sociální rozvoj žáka

Vzhledem k tomu, že je v praktické části zahrnuta i má zkušenost z anglické školy ve Velké Británii, uznávám za vhodné se v teoretické části o anglickém kurikulu zmínit. Zahraniční zkušenost slouží jako doplnění náhledu na chování třídního kolektivu a jeho sociálních zákonitostí.

Podle nynějšího anglického kurikula se školy řídí od roku 2000, kdy byla provedena jeho obměna. Kromě zajištění gramotnosti všem dětem, větší flexibility pro školy, umožnění moderního jazykového vzdělání žáků, podpoření kreativity a základů pro celoživotní vzdělávání klade národní kurikulum pro Anglii důraz na osobnostní rozvoj žáka (National Curriculum).

Anglické Národní kurikulum (*National Curriculum*) definuje klíčové dovednosti, tzv. *key skills*, které mají připravit jedince na fungování ve společnosti. Ony dovednosti budou jedinci potřebovat, aby se staly „výkonnými členy flexibilní, přizpůsobivé a konkurenceschopné pracovní síly a mohli se věnovat celoživotnímu učení,“ (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2003, s.1). Nahlížení na kompetence z pohledu pracovního trhu je odlišné od českého kurikula. Stanovení těchto dovedností bylo reakcí na krizi zaměstnavatelů, kteří postrádali příslušné kompetence u mladých zaměstnanců. Klíčové dovednosti, které by měly být osvojeny během povinné školní docházky jsou:

- komunikace
- využívání matematických postupů
- používání informačních technologií – tyto dosavadní tři dovednosti jsou brány jako základní
- spolupráce s druhými lidmi
- zlepšování vlastního učení a výkonnosti
- řešení problémů

(Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2003, s.2)

Osobnostní a sociální rozvoj žáka je vymezen jako samostatný předmět, tzv. *Personal, social and health education*. V tomto předmětu se žáci učí být nezávislí, samostatní, sebevědomí a rozvíjejí svůj smysl pro sociální spravedlnost a morální odpovědnost. Učí se jak být součástí

školy a jejich aktivit a být zodpovědní za své učení jako individualita i jako člen skupiny.

Předmět je rozdělen do čtyř oblastí:

(pozn. Vybrány byly pouze ty body týkající se sociálního a osobnostního rozvoje)

Rozvíjení sebevědomí a odpovědnosti

Žáci by měli být učeni jak vyjádřit své pocity, jak poznávat svou hodnotu jako individuality, které jsou schopny identifikovat své přednosti, úspěchy, taktéž i chyby a kladou si další cíle. Žáci by měli poznat proměnlivost lidských emocí v závislosti na čase a učit se orientovat v pocitech vlastních.

Příprava na roli aktivního občana

Žáci by si měli uvědomit důsledky asociálního a agresivního chování, jako je šikana, rasismus, a že jsou různé druhy odpovědností, práv a povinností, doma, ve škole, ve společnosti a ty mohou být někdy v rozporu mezi sebou.

Rozvoj zdravého a bezpečného životního stylu

Rozvoj dobrých vztahů a respektování odlišností mezi lidmi

Žáci by se měli učit, že jejich jednání ovlivňuje je samotné, ale i druhé, měli by se učit vcítit se do pocitů ostatních a dívat se na věc z jiného úhlu pohledu, učit se o životech jiných lidí na jiných místech a v jiném čase, přemýšlet o tom, být si vědomi různých mezilidských vztahů, jako je manželství, rodina, přátelství. Měli by si uvědomit důsledky násilí, rasismu, šikany a agresivního chování, a také jak na ně reagovat a popřípadě umět vyhledat pomoc.

Proto by měli mít žáci příležitosti k převzetí odpovědnosti (např. v plánování a starání se o třídní prostředí), k pozitivnímu pohledu na sebe samu (např. vytváření portfolia), k participování (např. ve školních radách), k setkávání se s dalšími lidmi, k rozvíjení vztahů pomocí školní práce a her a příležitost se připravit na změnu (např. na nástup na druhý stupeň) (National Curriculum).

5.2 Tolerance

Nejprve se musím vyjádřit k tomu, co tolerance znamená, pokud mluvím o otevřeném a pozitivním prostředí, budu sledovat to, co znamená třídní klima a jaké může být.

Proč vlastně mluvit ve výuce o toleranci? Tolerance může být vyjádřena českými slovy jako snášenlivost, trpělivost (L.Rejman, 1971). Jinými slovy se toleranci stále učíme, je to jakési akceptování, ať již druhých nebo sebe samu. Tolerance se nám také může asociovat se spravedlností a potlačení diskriminace. Spravedlnost je velice záladné a ožehavé téma. Velice zajímavý článek o „rovnosti“ a o spravedlnosti byl publikován v časopise Psychologie, kde autor zpochybňuje určité politické zvýhodňování menšin, konkrétně připomínající „affirmative action“ v USA v r.1961. Takové zvýhodňování je zpochybňováno nejen proto, že se často mívá účinkem, ale nelze po zavedení takového zákona očekávat, že se postavení menšin radikálně zlepší a že budou akceptovány a vnímány stejně, jako většina. Musíme také dále vzít v potaz národnostní, kulturní rozdíly. Dalším zpochybňujícím argumentem je fakt, že pokud zvýrazníme a zvýhodníme určitou skupinu lidí, ti druzí se mohou cítit v tom případě diskriminováni. Autor jistě nechtěl zpochybnit snahu vytvářet tolerantní společenské prostředí, avšak poukázal na fakt, že spravedlnost je velice relativní a diskutabilní. Každý vnímá spravedlnost trochu jinak, názory se neshodují v principech, které by měly definovat základní termíny jejich společenství. Je otázkou, kdo je vlastně ve společnosti diskriminovaný. Může jím být každá skupina (ženy, staří lidé, imigranti, Romové, Češi, Moravané, Slezané atd.), přičemž na druhé straně každá tato skupina může být zvýhodněna (J.Smolík, 2007).

Vezmeme-li historii, ani ta nebyla vždy spravedlivá, ti, kteří byli v jednu chvíli zvýhodněni, mohli být vzápětí určitým způsobem diskriminováni, vykořisťováni, vybíjeni, pošpiněni. Je přirozené, že vždy se najde utlačovaný, že většinou slabší a bezmocní jsou právě těmi znevýhodněnými a silní zvýhodněni. Ani ve školním prostředí nemůže být učitel stoprocentně spravedlivý a tolerantní, nicméně je jeho povinností se těmto sto procentům alespoň přiblížit. Učitel má, jak je uvedeno dříve, formální moc, je mu dána, aby mohl rozhodovat a ovlivňovat vyučovací proces jako profesionál s těmi nejupřímnějšími úmysly, a proto pokud má učitel tuto moc ovlivnit i vztahy a celkové klima ve třídě, měl by ji plně využít. Každý žák má právo být ve třídě spokojen, aby se mohl maximálně rozumově, emocionálně a sociálně rozvinout, a

rovněž jak pro žáky, tak i pro učitele bude mnohem snazší zvládat každodenní úkoly v klidném a harmonickém prostředí.

5.3 Klima třídy a tolerantní třída

Podle Pedagogického slovníku (2003) se klimatem třídy rozumí sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitele) (J.Průcha, E.Walterová, J.Mareš, 2003). Je to určité naladění třídy, vztahy žáků mezi sebou, i žáků a učitele, do klimatu se promítá přístup učitele k učivu, učení, práce ve třídě a rovněž i přístup žáků k učení. Klima je zkrátka atmosféra, která ve třídě vládne.

Učitel může ovlivnit interpersonální vztahy ve třídě pomocí aktivit a ovlivňuje pracovní atmosféru třídy. Učitel může působit na třídu autoritativně nebo demokraticky. Autoritativní učitel jedná na rozdíl od demokratického učitele nezávisle na třídních vztazích, aktuální náladě a bere na vědomí neformální strukturu teprve až tehdy, kdy to narušuje vyučování (Hrabal, 2002).

Jak tedy docílit pozitivního klimatu ve třídě a co vlastně je tolerantní třída? Znamená to vytvářet respektující a přívětivé prostředí, ve kterém se dítě jako člen třídy bude cítit dobře a v bezpečí (V.Charlesworth, 2005). Každé dítě je unikátní a potřebuje přizpůsobit kurikulum do té míry, jak jen to je možné svým individuálním potřebám, jak píše další anglická autorka Gianna Knowles (2006). Píše, že mnoho anglických učitelů nedávno pocítilo, že kurikulum dosti selhalo v zahrnutí potřeb některých žáků. Všechny děti byly učeny určitým věcem určitými metodami bez ohledu na to, zda je to pro dítě přínosné či nikoli. I když děti pocházejí z jiného rodinného prostředí, jsou jiné národnosti, rasy, pohlaví a jiných specifických potřeb v učení, způsoby, jakými se učí, jsou velmi podobné. Učitel by měl plánovat hodiny tak, aby zahrnul různé učební metody a zvážil jejich aplikaci podle potřeb žáků ve třídě (G.Knowles, 2006). Samozřejmě nejen učitel, ale i škola a obec by se měla zasadit o tolerující a přívětivé prostředí. Gianna Knowles uvádí následující body, kterými by se měla škola, která chce vytvářet inkluzivní prostředí, prostředí otevřené k individuálním potřebám žáka, vyznačovat:

- každý by měl mít pocit, že je vítán
- děti pomáhají jeden druhému

- všichni dospělí se podporují navzájem a spolupracují
- rodiče jsou ve škole vítáni a mezi školou a rodiči je silné podporující partnerství
- škola má úzké vztahy s obcí, je zainteresována do místních dějů, a naopak obec by měla mít úzké vztahy se školou

Stuchlíková (2005) navrhuje postup jak pro rodiče, tak i pro školu při řešení emočního problému dítěte. Na škole je, aby brala emocionální vývoj dítěte na vědomí a vytvářela prostředí, kde se dítě bude cítit v bezpečí, bude se moci realizovat a získávat emoční kompetenci. Subjektivní pohoda žáků je závislá na více atributech, mimo jiné do nich patří:

- vědomí vlastní ceny pro skupinu, která ve třídě vzniká
- možnost někdy i selhat, aniž by to poškodilo žákovo postavení ve třídě
- pocit, že i přes rozdílné individuální schopnosti má dítě ve třídě dobrou perspektivu

(I.Stuchlíková, 2005, s.49, 50).

Pracovat na odpovědném a respektujícím prostředí musí jak učitel, tak děti. Učitel tedy učí děti, jak toto prostředí vytvářet a to nejen svým chováním, které je pro ně vzorem, ale také tím, že je k tomu vede skrze aktivity, diskuze, metody a „routines“, aktivity, které se opakují a na které jsou děti zvyklé, např. pozdrav, rozhovor s loutkou, úklid apod. Vicky Charlesworth, která se ve své knize zabývá kritickým myšlením (2005), v managementu třídy zdůrazňuje porozumění. Pokud děti chápou smysl činností, které dělají, jejich motivace pracovat na třídním klimatu se zvnitřní. Jak autorka píše, děti pracují společně, uklízí, protože chtějí mít školu (školku) hezkou, pomáhají jeden druhému, protože vědí, jak se cítí, když jim někdo pomáhá (V.Charlesworth, 2005).

Jak tedy konkrétně výše zmíněné v praxi zabezpečit? Kladu si otázku, jak zajistit podporu sebevědomí dítěte, pocit bezpečí, seberealizaci, rozvoj emocionálních a sociálních kompetencí, tedy vše, co je nutné k začlenění dítěte do kolektivu a uplatnění se v něm? Na tyto otázky se budu snažit odpovědět v následujících kapitolách. V těchto kapitolách jsou vymezeny a popsány některé nástroje, které může pedagog použít k rozvoji sociálního rozvoje svých žáků v tolerantním prostředí. Není lehké tyto nástroje přesně vymezit a charakterizovat, neboť ve většině případů se tyto metody prolínají a navzájem spolu souvisejí.

5.4 Hodnocení a sebehodnocení žáka

5.4.1 Motivace

Jaká je její úloha v závislosti na sebevědomí žáka a jeho sociálním a emocionálním rozvoji?

Oxfordský slovník vykládá motivaci jako: „vědomou nebo nevědomou pohnutku stimulující k akci směřující k vytyčenému cíli, který je determinován psychologickými nebo sociálními faktory. Motivace dává záměr nebo směr chování,“ (J.A.Simpson, E.S.C.Weiner; 2004).

Cílem v oblasti motivace a sebe motivování je, jak píše Stuchlíková (2005), aby dítě získalo pocit sebedůvěry v jeho konání, pocit soběstačnosti a víru ve své vlastní schopnosti. Dítě by mělo být schopno překonávat překážky, vytrvat ve svém úsilí, po malých krůčcích se dostávat k cíli, které si samo vytyčilo. K tomu všemu musí, ať už učitel nebo jeho rodič dát dítěti příležitost tuto schopnost rozvíjet, plnit úkoly a nevzdávat je. Dítě bychom měli podporovat v jeho úsilí, avšak ne za každou cenu. Je nutné, aby umělo zvládat i negativní pocity a s naší pomocí se s nimi vyrovnávat. Měli bychom ukázat dítěti cestu, jak zvládat v těchto chvílích emoce a společně přijít na to, jak lze problém vyřešit a pokračovat dál směrem k cíli. Stuchlíková se zmiňuje o klasifikaci, tedy o sumativním typu hodnocení, která může být pro dítě někdy frustrující a může ho velmi ovlivnit v jeho motivaci pokračovat v úsilí. Zde Stuchlíková, stejně jako Vicki Charlesworth, navrhuje, aby se dítě spolupodílelo na jeho hodnocení a klasifikaci s tím, že dítě nebude srovnáváno pouze s ostatními, ale především ve vztahu ke svým dosavadním pokrokům (Stuchlíková, 2005). S vědomím, že nebude srovnáváno jen s ostatními, ale že jeho výkon bude porovnáván především s jeho vlastními dosavadními pokroky, ho spíše motivuje pokračovat, dosáhnout dalšího stupně, byť prostřednictvím malého krůčku, protože i ten znamená pokrok, posun kupředu a je ohodnocen lépe, než stagnace na místě, rezignace. Kniha Respektovat a být respektován (2007) požaduje vnitřní motivaci jako nezbytnou, pokud má mít dítě k sobě úctu, cítit zodpovědnost a iniciativu v konání. Pokud dítě nemá žádnou motivaci, nemá zájem, je lhostejné, ignoruje. Pokud plní jen příkazy, slyší moralizování a zákazy, anebo je chváleno pomocí odměn, tzv. laskavá manipulace, jde o vnější motivaci, kdy je dítě poslušné a tudíž závislé na autoritě, učiteli či rodiči. Vnitřní motivace je rozvíjena na základě partnerského vztahu se spoluúčastí

obou stran, smysluplnosti, spolupráce, svobodné volbě a následně zpětné vazbě (P.Kopřiva aj., 2007, s.188).

5.4.2 Hodnocení

Hodnocením se zabývá i RVP ZV. Snaží se o změnu „v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení,“(Metodický portál RVP, 2007). „Kvalitní hodnocení je myšlenkový proces, při kterém se vytváří úsudky, závěry a hypotézy založené na přesném, pečlivém a spolehlivém pozorování a odborných znalostech“ (J.Harding, L.Meldon-Smith, 2003) V knize How to make observations and assessments, čili Jak provádět pozorování a hodnocení, z které jsem právě uvedla definici kvalitního hodnocení, se autorky zabývají právě těmito dvěma body. Podle autorek knihy nám hodnocení (assessment) umožňuje ohodnotit to, co jsme slyšeli nebo viděli, napomáhá nám vytvářet rozhodnutí a doporučení toho, co je pro děti nejlepší. Kniha je nastudována z originálu, překlad je vlastní.

Aby bylo hodnocení co nejobjektivnější, autorky radí brát v úvahu: 1.Informace o okolnostech, 2.Naše cíle, 3.Oblasti rozvoje, 4.Doporučení a 5.Osobní učení. Autorky přikládají i bod 6.Bibliografie, tady dělat si záznamy a prostudovat odbornou literaturu. Nyní podrobněji k jednotlivým bodům.

1.Informace o okolnostech

Měli bychom si klást následující otázky

- Co se stalo právě před naším pozorováním
- Jaké je počasí (někdy může počasí ovlivnit chování dítěte)
- Z jaké pochází žák kultury (podotýkám, že to je anglická publikace, v Anglii jsou žáci z jiných národnostních skupin daleko běžnější než v ČR, nicméně i v naší Republice se můžeme setkat s těmito žáky a je důležité brát i tento bod na vědomí)
- Je dítě v pořádku, není mu nevolno?
- Má dítě nějaké speciální potřeby?
- Stalo se nedávno v životě dítěte něco zásadního?

2.Naše cíle

Měli bychom se ptát: „Dosáhl/a jsem svých cílů?“ Můžeme dosáhnout toho, co jsme chtěli pozorovat a hodnotit, nebo jen zčásti, nebo vůbec ne. Potom tedy náš záznam bude: „Dosáhl/a jsem cíle v pozorování Jeyových motorických dovednostech a myšlenkových schopnostech během hry se skládkou.“ apod.

3.Oblasti rozvoje

V hodnocení fyzických dovedností bychom se měli podívat na jakýkoliv předchozí záznam a) jemné motoriky, b) hrubé motoriky a pak použít tyto informace k samotnému hodnocení, k tomu využít vhodnou literaturu. V hodnocení kognitivního rozvoje postupujeme podle stejného procesu, a hodnotíme tyto body:

- Představitivost
- Kreativita
- Jazyk
- Pozornost
- Smysluplnost a cílevědomost v jednání
- Řešení problému

V oblasti emocionálního rozvoje se zaměřujeme na nonverbální projev, řeč těla, gesta, mimiku a též na verbální komunikaci, jako je i pláč a smích. U sociálního rozvoje hodnotíme:

- Interakci mezi dětmi
- Interakci mezi dětmi a dospělými
- Určitá nezávislost a samostatnost
- Zdráhání se v komunikaci s ostatními dětmi

4.Doporučení

Nyní se již můžeme ptát na následující:

- Mohu doporučit dítěti nějakou konkrétní aktivitu
- Identifikoval/a jsem nějakou oblast, kde dítě potřebuje profesionální pomoc?
- Potřebuji provést další pozorování? Měl/ a bych použít jinou metodu?
- Vyplývá z pozorování nějaká konkrétní obtíž?
- Je zapotřebí sdělit zjištěnou skutečnost dalším v týmu, kolegům, rodičům?
- Je zapotřebí cokoli v praxi změnit, aby se zaručila rovná příležitost pro dítě?

5. Osobní učení

Naše hodnocení by mělo zahrnout i tu část, kdy se sami učíme z pozorování. Můžeme se zeptat:

- Je tu něco, co mě překvapilo?
- Naučil/ a jsem se něco konkrétního?
- Potřebuji něco změnit v mém působení, co vyplývá z pozorování?
- Byla tato metoda ta pravá? Nemohl/ a bych příště použít jinou snadnější metodu pro tento druh pozorování?

Je možné, někdy i žádoucí, aby přispěli do hodnocení i jiní. Mohou to být rodiče, kteří mohou chování dítěte vysvětlit nebo podat důležitou informaci o lécích, které může dítě brát, stejně tak i dítě by mělo mít možnost se k hodnocení a pozorování vyjádřit. Jeho pohled je velmi důležitý a měl by být zahrnut v našem hodnocení (J.Harding, L.Meldon-Smith, 2003).

Hodnocení ovlivňuje hierarchii hodnot a klima třídy, píše Hrabal (2002). Žáci, ač záměrně či nezáměrně pozorují učitelův hodnotící systém, takže to, co jako učitelé chválíme a naopak kritizujeme, se stává pro žáky směrodatné a podle toho se i řídí.

Hodnocení může žáky motivovat, ale i demotivovat. Pokud učitel klade důraz pouze a převážně na sumativní hodnocení, při kterém se žáci porovnávají mezi sebou. Při tomto způsobu hodnocení jsou často ti žáci, kteří mají lepší známky a jsou v popředí motivováni, avšak žáci, kteří nesplňují ani průměr, jsou naopak demotivováni. Srovnávací hodnocení podporuje příliš soutěživou atmosféru, nikoli kooperativní (Hrabal, 2002).

Mnohem více respektující je formativní hodnocení, které preferují především zastánci kritického myšlení. Zde je překlad textu z knihy *Critical Skills in the Early Years* od, již dříve zmíněné, Vicki Charlesworth (2005):

„Pokud uvažujeme o našich dětech jako o rostlinách...sumativní hodnocení těchto rostlin je jednoduše proces měření. Měření mohou být zajímavá, srovnáváme a analyzujeme, ale toto v podstatě nemá žádný efekt na jejich růst. Na druhé straně formativní hodnocení je zahrada, kde tyto rostliny živíme a zaléváme – okamžitě ovlivňujeme jejich růst,“ (V.Charlesworth, 2005, s.65).

Děti potřebují hodnocení jejich úspěchů a učení, aby se mohly posunout dál. Je to způsob, jak poznat, na jakém stupni vývoje se žák nachází a pomůže zdůraznit a navrhnout další krok našeho vyučování a žákova učení. Na základě zpětné vazby se přizpůsobuje učitelovo působení žakovým potřebám.

Zpětná vazba je, kdy učitel komentuje žákův proces učení a to tehdy, kdy se ještě odehrává nebo kdy je již něčeho dosaženo. Komentáře mohou být: „Všiml/a jsem si, že si...“, „Líbilo se mi, jak...“, „To je dobrý nápad, co teď děláš! To pomůže, protože...“ atd. (V.Charlesworth, 2005)

5.4.3 Sebehodnocení a reflexe

Vicki Charlesworth vidí sebehodnocení jako to, kdy jsou děti podporovány nejen komentovat proces a výsledek jejich učení, ale též ho kriticky ohodnotit. K tomu, aby ohodnotily své chování, interakci s ostatními, svoje dovednosti a výsledek jejich snažení potřebují však také prostředky a nástroje. Měly by dostat čas na reflexi a na uvědomění si, co potřebují příště. Učitel by se měl chopit každé příležitosti toto umožnit. Mohl by klást otázky následujícího typu, které pomohou dítěti se nad situací zamyslet a příště očekávat podobné schéma:

„Co ti pomohlo vyřešit problém?“

„Co jsi potřeboval/a udělat?“

„Co se stalo?“

V.Charlesworth navrhuje pro lepší reflexi štítky, které děti mohou po společné práci vyplnit, to jim pomáhá rozumět tomu, jak důležitá je reflexe a vlastního ohodnocení jejich práce. K tomu si pěstují i příslušnou slovní zásobu. Štítek může vypadat následovně:

<p>Co si myslím:</p> <p>Jak se cítím:</p>

Autorka též navrhuje pro zajímavější reflexi hodiny loutku. Loutka může sloužit jako postava, která pro jakýkoliv důvod (záleží na charakteru loutky) zmeškala minulou hodinu a ptá se dětí na nějaký souhrn informací, které by tuto hodinu přiblížily (V.Charlesworth, 2005). Loutka jako nástroj pro reflexi se mi zdá být dobrým a zajímavým řešením. Myslím, že stejně tak jako loutku by učitel mohl využít i žáka, který na hodině opravdu chyběl. Situace tak bude autentická.

Jaké další způsoby reflexe zaznamenaných na praxích:

- ❖ Diskuse
- ❖ Smajlíci
- ❖ Palec nahoru nebo dolů
- ❖ Sedět x stát
- ❖ Plakát
- ❖ Prezentace
- ❖ Fotografie
- ❖ Tabulka, dotazník
- ❖ Deník
- ❖ Teploměr (viz příloha)

Vysvětlím pouze některé typy reflexe, které nemusí být zcela jednoznačné. Co se týče Smolíků, palců nebo sedět x stát reflexe, jsou to všechno reflexe, které děti provádějí pohybem, tj.pokud si stoupnou, jsou maximálně spokojeny, pokud si sednou, celkem dobré, dřep znamená, nejsem spokojen. Obdobní jsou Smajlíci a palec. Reflexi s palcem jsem viděla

poprvé na praxi v anglické primární škole. Žáci na konci „session“ (hodina trvající 1,5hod) ukazují palec nahoru, že jsou spokojeni, palec dolů, že nejsou zcela spokojeni.

Plakát může představovat reflexi skupiny i jednotlivce pomocí sepsaných bodů, tabulky, obrázků, přičemž daný jedinec či skupina plakát prezentuje ostatním. Obdobně to může být samotná prezentace.

Pokud vyfotografujeme nějaký úspěch, výrobek, komunikaci mezi žáky, jejich interakci v určitých situacích, může nám fotografie později posloužit ve zpětné vazbě a reflexi. V.Charlsworth uvádí například dohodu dvou dětí a jako zpečetění dohody si žáci potřesou rukama. Následná fotografie je jakousi smlouvou a závazkem (V.Charlsworth, 2005).

5.5 Žákovské portfolio

Žákovské portfolio je jedním z prostředků napomáhající k hodnocení a sebehodnocení žáka a proto tato kapitola má své místo zde. Tato kapitola se zabývá tím, co portfolio je, jak se s ním dá pracovat a jaké uplatnění má v sociálním rozvoji žáka.

Co tedy žákovské portfolio je? A.Tomková ve své kapitole v rámci Školního vzdělávacího programu krok za krokem nabízí charakteristiku, že „Žákovské portfolio je uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, vznikajících během učení žáků,“ (A.Tomková, 2006, s.1). Velmi důležitý je především proces, kdy portfolio vzniká. Žák má možnost se naučit sbírat materiály, klasifikovat je, obhajovat a sdílet, postupně reflektovat. Učitel by měl dát žákovi prostor rozvíjet svou kreativitu, originalitu a samostatnost. Portfolio dává žákovi možnost uvědomovat si proces učení se, své úspěchy a spolupodílet se na plánování dalšího učení. Je velmi důležitý pomocník při rozvoji sebereflexe, sebehodnocení a sebevědomí, protože prokazuje, že každý žák může být v něčem úspěšný. To je také velmi důležitým faktem pro rodiče dítěte a mohou s ním sdílet jeho úspěchy. Pro učitele je portfolio určitým dokladem, co vše předcházelo žákovu učení, vidí žákovo učení jako dlouhodobý proces a jeho faktory, které ho ovlivňovaly. Napomáhá učitel, aby viděl žákovo učení a jeho osobnost komplexněji (A.Tomková, 2006). Žákovské portfolio na 1.stupni ZŠ lze zavést již v 1.ročníku, kdy je práce s ním jednodušší než později. Na konci 5.ročníku by portfolio mělo vypovědět o svém majiteli: „Kdo jsem, jaký jsem, co mě baví, co mi jde, kde bych měl přidat, kam směřuji,“ (V.Strculová, Učitelské listy, 2006).

Žákovské portfolio můžeme rozdělit na několik druhů portfolio, např.:

Portfolio pracovní

Dokumentace žáka „ze dne, na den“, hrubé verze, poznámky žáka, učitele, návrhy atd.

Portfolio dokumentační

Obsahuje nejen finální produkty, ale také proces jejich vytváření, zlepšování produktů.

Portfolio ukázkové (reprezentační)

Nejlepší práce z dokončených.

(H.Košťálová, Kritické Listy, 2006)

Tím, že je portfolio dokladem o úspěších žáka a že podporuje žákovu sebevědomí a lepší poznání rodičů svého dítěte jsem již uvedla. Portfolio je však také důkazním materiálem, který podporuje schopnost argumentace. Pro žáka především v mladším školním věku je typický egocentrismus, dítě se zaměřuje samo na sebe, buď je přehnaně kritické a nebo je příliš sebevědomé bez pádné argumentace. Proto portfolio může dítěti napomáhat vidět své schopnosti střízlivě a utvářet tak zdravé sebepojetí (A.Tomková, 2006).

5.6 Kooperativní výuka a výchova ke spolupráci

Výchova ke spolupráci a využití kooperativní práce ve výuce je z hlediska výchovy k toleranci především ke slabším a méně oblíbeným žákům velice žádoucí, protože, jak je dále uvedeno, v činnostech tohoto typu může méně oblíbený žák rozvíjet své sociální kompetence, vytváří se soudržnost třídy a tím pádem i vřelejší vztah třídy k méně přijímanému žákovi. Každý má ve třídě své místo, každý může přispět.

Hana Kasíková definuje spolupráci jako tzv. „pozitivní vzájemnou závislost lidí“. V úkolech jsou lidé na sobě závislí, mají společný cíl a z jeho dosažení mají prospěch všichni zúčastnění. Jedinec přispívá k dosažení cíle skupiny (H.Kasíková, 2005, s.11), a to velmi přispívá k pozitivním vztahům ve třídě a k posílení soudržnosti třídy. Kasíková uvádí jeden z bodů charakteristiky spolupráce:

„Co je spolupráce? ...Věřit v to, že každý, který směřuje k výsledkům, může nabídnout něco hodnotného,“ (H.Kasíková, 2005, s.14). Pokud toto je v dětech pěstováno při kooperativních činnostech, rozvíjí se v dětech respekt k druhým a u méně oblíbených nebo slabších žáků pocit sebedůvěry. Tento přístup vytváří otevřené klima, které nabízí každému prostor pro vyjádření a seberealizaci.

Učitel by měl vnímat sociální vztahy ve třídě a ty pak využívat pro rozvoj jednotlivých žáků v kooperativním učení. Kooperativní učení je učitelova strategie, která rozvíjí nejen sociálně interaktivní dovednosti, ale také schopnost řešení problémů a skupinového zvládnání učiva (H.Kasíková, 2005). Pokud se využívá kooperativního učení efektivně, tak podle Kasíkové se zlepšuje postoj ke škole a k učitelům, utváří se adekvátní sebezpojetí a sebedůvěra, schopnost zvládat psychické problémy, zlepšuje se slovní zásoba, plynulost a strukturovanost řeči, posiluje se vnitřní motivace pro učení a ubývá negativních stresových reakcí, protože děti umějí volit strategie pro zvládnání zátěžových situací (H.Kasíková, 2005, s.19).

Kooperativní klima je velmi důležité nejen pro školní život, ale i pro každodenní život mimo ni. Hrabal píše, že „žák by měl opustit školu s aktivním citovým i v činnosti se projevujícím pozitivním vztahem k lidem, s vyvinutým smyslem pro kooperaci a na druhé straně s rozvinutou potřebou a schopností růstu a sebezprosažení, seberealizace,“ (V.Hrabal, 2002, s.89). Znamená to tedy, že je žádoucí, aby se uměl žák k druhým chovat přívětivě a uctivě a na druhé straně, aby se uměl prosadit v situacích pro něj žádoucích, například v konfliktech s egocentrickými jednotlivci. Hrabal nazývá atmosféru, která by měla ve třídě být pěstována jako „kooperativní a zároveň zdravě soutěživou atmosférou“ (V.Hrabal, 2002, s.89). Hrabal uznává pozitivní vliv kooperativního učení na pozici žáka neoblíbeného. Zdůrazňuje důležitost jasných instrukcí a vhodného úkolu především na začátku skupinové práce a heterogenní či převážně pozitivní skladbu skupiny z hlediska sociálních kompetencí jejích členů.

Skupinové učení a kooperativní učení nemusí znamenat to samé. Žáci mohou sedět ve skupině, ale pracovat individuálně, tedy každý sám, anebo je společná práce málo efektivní. U kooperativního učení je důležité dodržet pět základních elementů, které zajišťují pokrok učení. Jsou jimi:

1. **pozitivní vzájemná závislost** – vazba jednoho na druhého, ze které mají prospěch oba
2. **tváří v tvář** – učení probíhá v malých skupinách

3. **individuální odpovědnost** – učení by mělo být organizováno tak, aby jedinec prokazoval svůj pokrok v učení
4. **sociální dovednosti** – kooperativní učení je efektivnější, pokud žáci využívají kooperativních dovedností, přičemž se jim stále učí během tohoto druhu činnosti
5. **reflexe** – důležité z hlediska dalších strategií v kooperativním učení, uvědomění si procesu kooperace

Jak tyto elementy zajistit? Autorka dává několik tipů. Uvedu pouze některé. Pozitivní vzájemnou závislost můžeme zajistit tak, že dáme do skupiny pouze jeden papír, jednu tužku či knihu, dále je možné úkol rozdělit tak, aby každý měl svou úlohu, a bez dokončení každého jednotlivce nebude úkol splněn, můžeme použít skládkové učení, kdy jeden se učí pouze část celku a učí to pak ostatní. Individuální odpovědnost můžeme zajistit tak, že žáci přicházejí do skupiny s materiálem, který si předem individuálně připravili, učitel může vybrat náhodně žáka ze skupiny, aby odpověděl na otázku, kterou se skupina zabývala, lze vyvolat jednoho žáka ze skupiny a podle jeho výstupu hodnotit celou skupinu, přičemž skupina si zkontroluje správnost záznamu všech členů skupiny předem. Učitel může zajistit rozvoj sociálních dovedností tak, že bude pozitivně reagovat na žádoucí jednání a dobré myšlenky žáků pochvalou. Učitel může před prací zdůraznit to, že každý by měl přispívat, pomáhat, pozorně poslouchat druhé a neváhal se s druhými poradit. Zde je několik otázek, které by učitel mohl použít k uvědomování si skupinových procesů:

„Co dělala dnes skupina při práci dobře?“

„Co by pomohlo vaší skupině, aby se jí pracovalo příště ještě lépe?“

„Které dovednosti jsme dnes zvládli při společné práci dobře?“

„Co jsi dnes dělal dobře, aby si pomohl své skupině?“

„Pojmenuj jednu věc, kterou udělal člen skupiny, jež skupině pomohla,“

(H.Kasíková, 2005, s.38, 39).

Jsou nejrůznější kooperativní aktivity, od nejjednodušších po složitější a časově náročnější, které lze v hodinách použít. Pro žáky, se kterými začínáme pracovat na kooperaci je vhodné volit kratší aktivity, které jsou méně náročné na sociální dovednosti, např. Obrat' se na svého souseda; Mysli – spoj se s druhým – sdílej; Formuluj – sdílej - naslouchej – vytvoř. Hodiny mohou být vedeny celé jako kooperativní, nebo jen zčásti (H.Kasíková, 2005).

5.6.1 Hry pomáhají s třídními vztahy

Je mnoho her, které je možné využít pro vytváření pozitivního a respektujícího klimatu, pro odhalení problémů ve vztazích mezi žáky a k prevenci či nápravě sociálních, emocionálních a osobnostních problémů ve třídě. Kniha *Hry pomáhají s problémy* (1996) obsahuje mnoho aktivit, které se snaží řešit situaci dítěte v různých pozicích s různými problémy. Pomáhá rodičům či učitelům s výběrem vhodných her pro dítě uzavřené, pesimistické, vzdorovité, apatické, agresivní apod. a zároveň těmto hrám předchází i teorie o projevech, příčinách takového chování a dále jak se chovat k takovému dítěti. Jsou to hry například právě pro rozvoj komunikačních a sociálních schopností, podporující sebepojetí, empatii, hravost, ale třeba též na rozvoj pohybové koordinace, pokud je žák třeba neohrabaný s těžkopádnými projevy. Takové dítě bývá často méně oblíbené a těžko se zapojuje mezi své vrstevníky, a proto i hry, které rozvíjejí pohybové schopnosti je potřeba do každodenního vyučování zapojit, vyskytuje-li se ve třídě podobný žák (Z.Šímanovský, V.Mertin, 1996). Proto nejen hrami na sociální cítění můžeme žákovi pomoci se začlenit do kolektivu a být respektujícím spolužákem.

V hrách zaměřených na sociální schopnosti dítěte si třída pěstuje vzájemné vztahy, učí se empatii, porozumění, naslouchání jeden druhému, důvěru v druhé, naučit se řešit společně konflikty a rovněž je žákům ve třídě umožněna příležitost se vyjádřit emocionálně (J.Neuman, M.Wagenknecht, 2005). Je důležité, aby žáci měli dostatečně mnoho příležitostí vyjádřit své city. Tak se mohou žáci naučit porozumět svým pocitům a pocitům těch druhých (S.Pfeffer, 2003).

Sociální hry mohou dobrým nástrojem osobnostní a sociální výchovy (dále OSV) jakožto jednoho z průřezových témat RVP ZV. Autorka knihy *Skupinová dynamika ve školní třídě* Soňa Hermochová se domnívá, že nejlepší průpravou učitele pro využití sociálních her a podobných struktur je cvičení v rámci projektu „Dokážu to?“, který se velmi zasadil o zdomácnění OSV. V roce 1990 přišla OSV do ČR jako průřezové téma již užitě v britském kurikulu (S.Hermochová, 2005).

Vedení sociálních her vyžaduje po učiteli velkou schopnost adaptace, flexibility ve výběru metod a schopnost reflexe procesů, které probíhají zároveň v mysli i ve skupině. Cílem těchto her není jako u běžných společenských her jen příjemné prožití času, ale především zpracování a reflektování emocí, prožitků, myšlenek, které hra vyvolává. Ty se stávají pak

materiálem, se kterým skupina pracuje. Skupina je v těchto hrách prostředkem k překonání mezer v socializaci jedince a k nápravě nevhodných vzorců chování. Postup a jistá pravidla při takovýchto aktivitách jsou velmi důležité, jinak by se mohla mít účinkem či mít i opačný dopad.

- Vždy by měl být řečen na začátku či na konci hry účel, proč tuto aktivitu provádíme.
- Učitel či jiný pedagog, který hru vede, by měl zvážit, pro jakou cílovou skupinu hru připravuje a jak často se těmito aktivitám bude či může věnovat.
- Počet účastníků je optimální 10-15, pokud má učitel počet účastníků větší, lze je rozdělit do skupin.
- U každé aktivity se předpokládá určitý úvod a vyhodnocení (reflexe).
- Časová dotace by měla být přizpůsobena okolnostem. Pokud je téma ve skupině aktuální, je možné na aktivitě strávit více času, naopak při únavě účastníků aktivitu zkrátit.
- Je důležité číst všechny body a doporučení ke hře, protože některé hry jsou výlučně určené pro skupiny, jejíž členové se navzájem neznají, nebo naopak.
- Učitel by měl s dětmi jednat otevřeně, být citlivý k jejich potřebám a vhodně reagovat na situaci ve třídě, případně přehodnotit a poupravit svou přípravu podle situace.

Typy her: ledolamky (warming-up, icebreakers apod.), interaktivní a komunikační hry, zpětná vazba (feedback) (S.Hermechová, 2005).

5.7 Osobnost učitele

Tato kapitola se bude zabývat otázkami typu: „Jakou roli hraje učitel ve školním prostředí, aby dokázal vytvořit tolerantní klima?“, „Jakou úlohu hraje učitel ve vytváření pozitivní a respektující atmosféry?“, „Jaký by měl mít učitel vlastnosti, aby žák, a především žák outsider, učiteli důvěřoval a aby učitel dokázal pozitivní a respektující prostředí vytvořit?“.

Učitelství je velmi náročné povolání. „Vyučování a výchova v hromadných podmínkách patří k nejnáročnějším lidským činnostem,“ (V.Hrabal, 2005, s.81). Bílá kniha (2001) poukazuje na zvýšení náročnosti pedagogického povolání. Vyrůstá požadavek na osobní a odborné kvality, zvyšují se učitelovi povinnosti a odpovědnost. Bílá kniha klade důraz na

rozvoj platové dimenze, nových pracovních příležitostí pro pedagogické pracovníky a jejich angažovanost ve školním systému, dále na kvalitnější přípravu studentů pedagogických VŠ a zatraktivnění učitelského povolání.

Žáci, jak píše Denis Hayes (2006) si váží učitelů, kteří naplánují hodinu tak, aby měli žáci pocit, že se něco nového a hlavně užitečného naučili a že učitel do učení vkládá snahu, úsilí a entusiasmus. Žáci ocení jasný cíl hodiny a různorodost aktivit.

Jakými slovy může být hodnocen dobrý učitel? (D.Hayes, 2006, s.35)

Dobrý učitel

Směje se

Naslouchá

Je pozitivní

Rád učí děti

Podporuje tě

Má v tebe důvěru

Rád učí všechny předměty

Nepospíchá a věci řádně vysvětlí

Pomůže ti, když nevíš, jak dál

Dává ti najevo, jak si vedeš

Myslí si, že jsi chytrý

Zajímá se o tvůj názor

Nevzdává to s tebou

Respektuje ostatní

Postaví se za tebe

Říká pravdu

Odpouští

(D.Hayes, 2006, s.32)

Neexistuje přesně jeden typ osobnosti efektivního učitele. Jsou různí učitelé, s různými charakterovými vlastnostmi a odlišným způsobem práce s dětmi a stále to mohou být všichni dobří a efektivní učitelé. Hayes se zabývá také tím, jak se atributy osobnosti dobrého učitele odrážejí v jeho učení. Říká, že dobrý učitel nejen plánuje hodinu uvědoměle a pečlivě, staví na vědomostech, které již děti mají, ale také pracuje na svých schopnostech tak, aby učil třídu v pohodové atmosféře a přitom neztratil autoritu a respekt. Měl by mluvit k dětem takovým způsobem, aby mu rozuměly. Měl by věřit ve své schopnosti a rovněž i ve schopnosti jeho žáků, a přistupovat ke svým žákům individuálně, tj. akademicky, emocionálně a fyzikálně. Každé dítě se ptá: „Záleží ne mně tomuto dospělému?“ (D.Hayes, 2006, s.35).

V učitelských listech (Z.Šimanovský, B.Šimanovská, 2008) se objevuje dotaz jedné učitelky a následná rada autorů článku:

„Skoro celá třída hanobí slabšího žáka. Když ho budu bránit, žáci si budou myslet, že mu nadržuju. Co s tím?“

Autoři na tento dotaz reagují tak, že by se učitel měl především zamyslet nad vztahem, který chová sám k dítěti. Je možné, že sám učitel může pocítit vztah k žákovi outsiderovi jako méně příjemný, a proto by měl přemýšlet nejen o záporech, ale i kladech dítěte, například si sepsat seznam. Pokud si učitel najde důvody, proč mít dítě rád a najde k němu cestu, najdou ji i žáci. Podpora a přílišné bránění dítěte outsidera je třeba rozlišovat. U nadměrné podpory totiž učitel bere dítěti odpovědnost za své prosazení a to může bránit dítěti vypěstovat si tzv. sociální odolnost. Šimanovský a Šimanovská popisují outsidera jako neoblíbené dítě, které „nikdo nechce do dvojice, děti s ním nechtějí sedět, vzít ho za ruku....dělají si z něj 'hromosvod' a jeho vstřícnost zneužívají. Někdy to hraničí se šikanou, někdy to šikana je,“ (Z.Šimanovský, B.Šimanovská, Učitelské Listy, 2008).

Závěr teoretické části

Zabývat se sociálním rozvojem žáků ve třídě je velice významné v každém ročníku základní školy, a to především v těch počátečních, pro další vývoj třídy a jejích vztahů. Samotné kurikulum k sociálnímu a osobnostnímu rozvoji učitele zavazuje. Ten má mnoho možností, jak se sociální složce třídy věnovat. Učitel vychází z konkrétních poznatků o žácích dané třídy, úrovni jejich sociálních schopností, které může zjistit diagnostickými metodami a zároveň by měl pracovat na prevenci možných vztahových problémů. Učitel primární školy navazuje na práci učitele v mateřské škole, kde se na sociální rozvoj dítěte kladl větší či menší důraz a je tedy nutné, aby se učitel na prvním stupni ZŠ seznámil s úrovní dětí přicházejících k němu do třídy, věnoval se ze začátku pozorování, diskuzím a rozhovorům se žáky, aby zjistil sociální schopnosti jednotlivých dětí a zároveň pracoval již na pozitivním prostředí. K tomu může učitel použít jak slovní hodnocení, společné založení a obohacování portfolia, kooperativní techniky, aby měli žáci možnost pracovat společně a svou spolupráci následně reflektovat, zohledňovat aktuální stav a náladové rozpoložení třídy a jednotlivých žáků, motivovat žáky k práci na tolerantním klimatu, například pomocí sociálních her a snažit se sám být respektujícím učitelem, který o svém vztahu ke své třídě přemýšlí, je si vědom nedostatků v přístupu a následně se snaží svůj postoj a metody přehodnotit a zefektivnit.

Praktická část

Zmapovat účinnost nástrojů pro sociální rozvoj žáků uvedených v teoretické části je úkol velmi dlouhodobý vyžadující každodenní pozorování žáků v jedné třídě, především žáka méně oblíbeného po dobu alespoň jednoho roku, kdy je vidět výrazný posun za předpokladu efektivního působení na sociální složku třídy. V rámci svého času jsem měla dvě vhodné a dostupné možnosti. Docházet do určité třídy v průběhu času, například každých 14 dní, ovšem obávala jsem se, že pokud bych byla s dětmi v kontaktu tak málo a měla bych tak jen nepatrně příležitosti zasahovat do vyučovacího procesu, nezaznamenala bych potřebné údaje a pozorování, které jsou nutné pro tuto práci. Proto jsem volila další možnost a tou byla čtrnáctidenní docházka do třídy, ve které budu po celou dobu vyučování.

Při vybírání vhodné výzkumné třídy jsem uvažovala o věku žáků a o formě pedagogické práce učitele v této třídě. Věk 10, 11 let, tedy 4. nebo 5. ročník ZŠ jsem brala jako vhodný z důvodů postavených na základě teoretické části. V prvních dvou ročnících si žák zvyká na školní prostředí, neformální struktura třídy se teprve začíná rozvíjet, teprve od 2., ale spíše 3. ročníku žáci chápou třídu i jako neformální skupinu, ve které mají kamarády, nebo naopak vrstevníky, kteří jim připadají méně sympatičtí. Žáky 4. a 5. ročníku jsem považovala za vhodný výzkumný vzorek z toho důvodu, že ve vývoji vztahů nastává období postupného odklonu od učitele jako autority a třída se začíná vyznačovat větší soudržností. Vztahy ovlivňuje i nástup puberty, kdy se ve třídě začínají vyskytovat ve větší míře kamarádské vztahy chlapců a dívek, než jak tomu bylo doposud, kdy se dívky téměř výhradně bavily s dívkami a chlapci s chlapci.

Během praxe ve 4. třídě jsem během prvních dvou dnů využila metody pozorování, rozhovor s třídní učitelkou, dvou dotazníků určených třídě a jednoho dotazníku pro učitele. Třetí den jsem se zúčastnila výletu na výstavu ve Staroměstské mostecké věži, zbylé dva dny prvního týdne jsem strávila každý den po dobu 30-45 minut se třídou v rámci diskuzí o třídním klimatu a osobnostně-sociálních her, při kterých jsme se blížeji seznámili, a jako pak v dalším týdnu uskutečnila individuální rozhovory se žáky. Druhý týden praxe jsem více využila k sociálním hrám a následné reflexi z našeho společného sezení.

6. Cíle a výzkumné otázky

V následujících kapitolách se budu zabývat charakteristikou třídy, jejího chování vůči jednotlivým žákům, k žákům v extrémních třídních pozicích, jejich vlastnostmi, dále výsledky dotazníků, rozhovorů a uskutečněnými sociálními hrami. Kapitoly obsahují i podkapitoly, které odpovídají na níže uvedené výzkumné otázky. V neposlední řadě je uvedeno shrnutí, zodpovězení výzkumných otázek, zhodnocení situace ve výzkumné třídě a návrhy na řešení zjištěných problémů.

V praktické části jsou zahrnuty tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1: Jak se třída chová a jaký je rozdíl v chování spolužáků k žákovi oblíbenému a neoblíbenému?

Výzkumná otázka 2: Které nástroje uvedené v teoretické části využívá učitel ve výzkumné třídě a jak působí na sociální kompetence žáků?

Výzkumná otázka 3: Uvědomuje si méně oblíbený žák svou pozici ve třídě?

Výzkumná otázka 4: Jak se chová žák méně oblíbený a jaké má vlastnosti?

Výzkumná otázka 5: Jak se bude třída chovat v hraní sociálních her? Jak se budou žáci chovat k sobě navzájem, budou chtít spolupracovat na třídních vztazích a jaká bude jejich reflexe z her?

Výzkumné metody byly zvoleny na základě odborných zdrojů. Dotazník SORAD je doporučen V.Hrabalem v jeho Diagnostice, jakožto i metoda pozorování (2002), dotazník MCI z internetového zdroje Teaching Science to Every Child: Using Culture as a Starting Point (J.Settlage, S.A.Southerland, 2007), osobnostní a sociální hry byly použity z několika knižních zdrojů, Skupinová dynamika školní třídy (S.Hermochová, 2005), Učit se být (J.Valenta, 2003) a Hry do kapsy VIII (J.Neuman, M.Wagenknecht). Metodu reflexe doporučuje ve své knize Soňa Hermechová, proto jsem ji využila pak na závěr v práci dětí (písemné reflexe, „strom přání“), dotazníky pro učitele a rozhovory nebyly sestaveny na

základě literatury, ale vyplývaly z procesu praktické zkušenosti a potřeby získání informací z aktuální učitelské praxe.

7. Charakteristika výzkumné třídy

Třída: 4.A

Škola: ZŠ Bohumila Hrabala – škola jazyků a informačních technologií, Zenklova 58, Praha

Období uskutečnění praktické části: 9.-20.2.2009

Třída 4.A má 28 žáků, 14 dívek a 14 chlapců, tedy velmi vyrovnaná, co se týče zastoupení pohlaví. Roli ve vztazích hraje fakt, že v září roku 2008 se spojila škola Na Korábě se školou Bohumila Hrabala a tudíž přišli do třídy noví žáci. Ve třídě jsou čtyři žáci vietnamského původu, se kterými, jak jsem se od učitelky dozvěděla, nebyly žádné problémy a do třídy se začlenili velmi dobře, dokonce jeden z nich je podle výzkumu jeden z nejlépe přijímaných a nejoblíbenějších žáků. Třída je jazykově zaměřená, výuka anglického jazyka ve 4.ročníku probíhá čtyřikrát týdně. Od září roku 2008 mají děti novou třídní paní učitelku, přičemž toto je její první rok v učitelské praxi po absolvování, předtím měla třída dva roky jinou paní učitelku. Žáci posuzují svou třídu jako hádavou se vztahovými konflikty a usuzují, že od první třídy se vztahové klima zhoršilo. Byly zde dokonce náznaky šikany. Učitelka popisuje třídu jako třídu, ve které je mnoho žáků se silnou osobností. Z pozorování se mi to celkem potvrdilo. Nyní se vztahy trochu lepší, velký vliv na zlepšení přikládám osobnosti současné třídní učitelky. Třída se podrobila v listopadu 2008 sociometrii, kde se žáci o nové paní učitelce vyjádřili velmi pozitivně. Z pozorování se mi úsudek potvrdil. Třídní učitelka má k dětem velmi pozitivní přístup, respektuje názory dětí, diskutuje s nimi o jejich domněnkách a názorech, je důsledná a pevná ve svých požadavcích. Nevšimla jsem si jakéhokoli škatulkování žáků, ani nevoli k žádnému žákovi. Přistupuje k dětem spravedlivě, ostatně i to byl názor dětí zmiňovaný v dotaznících, jak mnou zadaných, tak i v sociometrii z listopadu 2008.

Z mého pozorování a rozhovorů vyplynulo, že ve třídě jsou dva méně oblíbení žáci, Jiří Z. a Jakub S. Třída je celkem v hodinách soustředěná, o přestávkách se nevyznačuje ničím neobvyklým. Obecně mají žáci snahu se na aktivitách podílet a vyjadřovat své názory,

především Marek O., který je velmi chytrý, má originální nápady, velmi dobře se ptá, Fanda Š. je bystrý, především v matematice, často se hlásí, podle učitelky je velmi oblíbený, aktivní jsou i Zdeňka H., která v našich sezeních měla velký zájem na povídání o vztazích, je hodně upovídaná, aktivní je také Veronika T., velmi chytrá a v sezeních vyznačovala velké sociální citění a zájem o vztahy, Jana M., která na sebe při hodinách často upozorňuje, chodí někdy i mimo lavici, hlásí se a začne mluvit, aniž by byla vyzvána, k jistým spolužákům, stejně tak jako i Zdeňka H., vykazuje negativní vztah, ale je jinak velmi bystrá a hodná. Vnímavá, dobrosrdečná a aktivní je Alenka T. Naopak nezúčastněnost vykazuje Jakub S.

7.1 Interakce žáků s žáky oblíbenými a méně oblíbenými

Chování spolužáků k Jakobovi je dost rezervované, Jakub se nevyznačuje touhou se se spolužáky bavit a proto se ani oni nebaví s ním. Občas si o přestávce s někým něco řekne, ale více méně je sám. O hodinách se s nikým neradí, nekomunikuje, sedí v lavici sám. Jirka Z. má zájem se s dětmi kamarádit, ale ve svém počínání není příliš úspěšný. Říká často poznámky, které nejsou zrovna k věci nebo nejsou zajímavé. Žáci k němu cítí nesympatie. Nevšimla jsem si posměšků od dětí, spíše úšklebků, že jeho názor nerespektují, pravděpodobně si myslí, že je Jirka hloupý. Při hodinách či aktivitách se ho některé děti straní. On sám si o přestávce najde svoji aktivitu, svačí, učí se, jde na chodbu apod. nebo se připojí k nějaké skupince kluků, která hraje hru na kapesním počítači, je na okraji, přihlíží, ostatní ho nevnímají. Někdy se baví s Honzou T., se kterým kamarádí, on je pravděpodobně jakousi spojku mezi Jirkou a třídou.

Velmi oblíbený je Fanda Š., se kterým spoustu spolužáků hraje hry, je velmi přátelský a má respekt, protože je bystrý. Žáci vždy respektují jeho názor a nevdají jim, že se hodně hlásí a že je chytrý, naopak. Jana M. vyšla jako celkem oblíbená, ale hlavně velmi vlivná (viz Příloha 2). Její názor spolužáci velmi respektují, nebo pokud nikoli, nikdo se jí nevzepře. Podle dotazníku SORAD i žáci, kteří jí dali průměrné až podprůměrné známky v oblíbenosti ji většinou dali lepší známku ve vlivu. Je velmi rázná, upřímná a působí sebevědomě.

7.2 Třídní učitel a využití nástrojů pro vytváření tolerantní třídy

Jak již bylo naznačeno v charakteristice třídy, třídní učitelka výzkumné třídy vyučuje otevřeným a respektujícím způsobem. Za dobu mého pobytu a působení ve třídě mohu potvrdit, že učitelka naplňuje cíle dle RVP ZV. Podněcuje žáky k tvořivému myšlení a

logickému uvažování, k otevřené komunikaci, rozvíjí vnímavost a citlivé vztahy k ostatním lidem a prostředí kolem sebe. To jsem poznala nejen z hodin, jejího reagování na otázky a odpovědi žáků, ale také ze systému pravidel a rozdělených úkolů ve třídě. Fakt, že jsou ve třídě dva velmi neoblíbení žáci, také několik silných a dominantních osobností a třída se chová slušně, nikdo se nikomu nahlas neposmívá a nevykřikuje na něj, do třídního kolektivu se bez problémů zapojili žáci jiné rasy a národnosti je důkazem, že učitelka se snaží vést děti k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem a kulturám. Jestli třídní učitelka rozvíjí konkrétní kompetence ve vyučování, to mohu zodpovědět velmi obtížně. Za dobu mého pobytu ve výzkumné třídě snad mohu říci, že pravidla na velkém plakátu visícího na dveřích třídy mohou být odkazem na rozvoj kompetence sociální, tedy podílení se žáků na vytváření třídního klimatu. Jak sama učitelka uvedla v dotazníku k pravidlům: „Máme je, ale ne vždy jsou dodržována a musím je dětem občas připomínat (pravidla si děti stanovily samy – hlasovalo se).“ Třídní učitelka nehodnotí žáky jen známkami nebo slovně, ale dává i razítka, případně puntíky, např. na plakát se zapomínáním, hodnotí i neverbální komunikací (úsměv, kývnutí, pohazení). Dále s dětmi diskutuje nad problémy a konflikty ve třídě. Práce s portfoliem jsem na celé škole bohužel nezaznamenala, tedy i ve výzkumné třídě se s portfoliem nepracuje. Žákovské portfolio jsem v praxi nikde neviděla, snad jen portfolio, které ale sloužilo jako podklady pouze k hodnocení žáka učitelem, nikoli k sebehodnocení žáka, a se kterým pracoval pouze učitel. Ani kooperativní činnosti jsem ve výuce výzkumné třídy nezaznamenala.

Pro utvoření si širšího a ucelenějšího názoru o přístupu učitelů a využití metod podporujících sociální rozvoj ve třídě jsem použila dotazníkovou metodu pro učitele (viz Příloha 8). Dotazník jsem rozdala 15 učitelům, z nichž pouze 6 jich dotazník vyplnilo a odevzdalo. Proto předpokládám, že závěry nemohou být směrodatné, ale pomohly mi dozvědět se o této problematice v praxi něco více. Dotazník je uveden v přílohách a skládal se v podstatě ze tří částí. První část se zabývala nástroji, které učitel využívá pro rozvoj vztahů a sociálních dovedností žáků, druhá část byla zaměřena na zkušenost se šikanou a třetí klíčová část se zaměřila na žáka outsidera, jeho chování a následné řešení problémů, které se v souvislosti s takovým typem žáka vyskytly. Poslední částí se budu konkrétněji zabývat v kapitole o vlastnostech žáka méně oblíbeného.

Na otázku, do jaké míry se jako učitelé zaměřují v přípravě hodiny na rozvoj třídního klimatu a vztahů, odpovědělo 5 učitelů ze šesti „většinou ano“ a 1 učitel „pokaždé“. 4 učitelé ze šesti se snaží přistupovat k dětem s respektem, otevřeně, 2 učitelé mají jiný hodnotící

systém než slovně či známkami, pouze 1 využívá žákovské portfolio, které daný učitel však chápe spíše jako zásobník žákovských prací než jako nástroj pro hodnocení a sebehodnocení. 3 učitelé stanovují s dětmi třídní pravidla, pouze 3 a to mě překvapilo, používají v hodinách skupinové a kooperativní činnosti, 5 učitelů vede diskuze nad problémy ve třídě. Nejsem si jistá, zda učitelé tento bod pochopili, tak jak jsem jej zamýšlela. Je možné, že někteří zaškrtli tuto kolonku proto, že s dětmi slovně řeší konflikty, ale už možná nad nimi nestráví více času. Diskuze by měla probíhat většinou delší dobu než jen krátký rozhovor a měla by se nejlépe zapojit celá třída. Diskuzí rozumím výměnu názorů, rozpravu. Na tuto charakteristiku ovšem nebyl v dotazníku prostor. 2 učitelé se snaží do hodin zapojit osobnostně sociální hry a osobnostní a sociální výchovu.

8. Charakteristika méně oblíbených žáků

Jiří Z.

Jirka dopadl ve vyhodnocení dotazníků a rozhovorů nejhůře, co se týče vlivu i oblíbenosti. Děti ho v dotaznících popisují slovy: *zlý, hrozný, chová se jako..., odmlouvá* apod. Z pozorování bych neřekla, že by byl zlý, spíše mi přijde méně bystrý, možná si ani neuvědomuje, že když někomu řekne něco špatného, že mu může ublížit, je sebestřednější a v mnoha případech se může jen bránit. V hodinách se ptá většinou na věci, které již učitelka řekla, nebo otázky nejsou k věci, to se stávalo často i v našich společných sezeních. Sedí v poslední lavici v nejbližší řadě od okna, nosí brýle, když mají děti opsat látku na vlastivědu z tabule, často si jde sednout před tabuli, aniž by se zeptal učitelky, pak je většinou vyzván, aby si šel sednout zpět, nebo se vymění s jiným spolužákem v přední lavici. Jednou se takto vystřídalo v lavici více dětí, Jirka si šel sednout vedle Terezy Su., která se ušklíbala, když si Jirka vedle ní sedal. Chtěl navázat hovor, řekl, že má umazaný brýle asi, že méně vidí, Tereza mu řekla, že jí to nezajímá a koulela očima. Učitelka hned první den po mém dotazu na nejméně oblíbeného žáka na Jirku upozornila. Řekla, že Jirka po spojení obou škol v září přišel jako nový ještě s Honzou T., který však do třídního kolektivu zapadl. Učitelka Jirku v dotazníku pro učitele uvedla jako žáka, jehož prospěch je celkem v pořádku a který, byť to nevypadá, je uvnitř velmi citlivý. Jeho jednání je apatické a typu „nezeptám se, protože mi to

stejně nikdo nepůjčí“. Rodiče jsou rozvedení a Jirka je každé dva dny střídavě u otce a u matky, tedy nemá stálé zázemí, to se podepisuje na jeho připravenosti do školy, pomůcky, učebnice a sešity často nemá, protože jsou u druhého rodiče. Tímto před spolužáky vypadá nespolehlivý a nezodpovědný, stále něco nemá a omlouvá se.

Při první hře, kdy si žáci měli vymyslet příjmení podle své vlastnosti, byl Jirka jediný, který měl problém svou typickou vlastnost vystihnout. Nechala jsem mu čas na rozmyšlenou a poté řekl Jirka Tichý, přičemž se zdálo, že i to řekl jen tak, aby něco vymyslel. S Jirkou jsem mluvila i individuálně. Rozhovor s Jirkou dopadl pro mne velmi překvapivě. Podle všeho, co Jirka řekl, jsem usoudila, že si svou neoblíbenou pozici ve třídě neuvědomuje. Jeho charakteristika svých povahových vlastností je velmi rozdílná od názorů dětí ze třídy. Následující rozhovor je tedy odpovědí na výzkumnou otázku č.3.

Vést rozhovor byl někdy těžký. Jirka je sdílný a zřejmě jsem mu byla sympatická, líbilo se mu, když jsem ho první den, kdy jsme se viděli, oslovila křestním jménem, ale jeho řečový projev je těžko srozumitelný po obsahové stránce. Často si protiřečí, věta nemá smysl, nebo neodpovídá na otázku, na kterou byl tázán.

Stručný záznam rozhovoru:

1) Jak se dnes máš, jak se cítíš?

Jirka: Dobře, ..dobře.

2) Včera jsme hráli tu hru na jména a ty jsi se popsal jako „klidný“, napadlo by tě ještě jiné jméno, vlastnost, kterou by jsi se popsal? Jaký ještě jsi?

Jirka: kamarádský, vtipný – rád bavím lidi, urážlivý

3) Proč urážlivý?

Jirka: Protože když někdo mi něco shodí z lavice, nebo mi něco udělá naschvál, tak se někdy urazím, nebo jim nadávám.

4) Jak se cítíš ve třídě? Přišel jsi nedávno z jiné školy...jak tě berou spolužáci?

Jirka: Myslím, že dobře. Cítím se tu dobře. Dřív to bylo horší, protože jsem byl nověj. Teď je to lepší.

5) Co maminka a táta? Pomáhají ti se školou? Jak tě vidí oni?

Jirka: Pomáhají mi, mají mě rádi..máma říká, že jsem chytrý, a někdy, že jsem urážlivý.

6) Co myslíš, že by pomohlo, aby tě měli spolužáci ještě více rádi? Mohlo by se něco zlepšit?

Jirka: Měl bych být vtípnější a aby se na mě mohly spolehnout. Blbý je, když někomu něco shodím, naštvou se.

7) Kdo je tvůj nejlepší kamarád ze třídy?

Jirka: Honza T. – z Korábu (přišli spolu) a Marek O. – bavil se se mnou první

Jakub S.

Jak mi paní učitelka sdělila, s Jakubem byly problémy. Často dětem nadával a chtěl, aby byly tiše, nerad se s dětmi bavil a byl raději sám. Nechtěl být rušen. Proto ho paní učitelka posadila samotného a prý to pomohlo. Kuba je vyrovnanější. Z mého pozorování bych Kubu charakterizovala jako klidného až apatického. O přestávce je sám, svačí nebo si upravuje věci v lavici. Při hodině a aktivitách se dost houpe na židli, hraje si s časopisem, sedí skroucený. Jeho řečový projev není po obsahové stránce až tak špatný, po výrazové stránce se dost odlišuje. Když Jakub mluví, mluví hodně nahlas a až nepřiměřeně melodicky, tak jako kdyby ostatním dětem přednášel. Téměř nikdy jsem si nevšimla, že by se díval do očí.

V sociometrii z listopadu 2008 napsali do dotazníku k otázce na ubližovaného a nešťastného žáka ve velké většině Jakuba. Popisují ho slovy: *je pořád sám; někteří ho pošťuchují; ve škole ho to nebaví a já si myslím, že to už všechno dobře umí a při hodinách spí; kluci ho bili a pomlouvali; je jiný a nemá tolik kamarádů; nikdo s ním nekamarádí.* Sám se vyjádřil ke třídě tak, že je tam osamělý, nemá tam kamaráda a že mají nejhorší paní učitelku, kterou zatím poznal. Jako negativa napsal Jakub: *mnoho hluku, moc hodin.* V dotaznících z února 2009 je patrný Jakubův pesimismus a nelibost ke třídě. V SORAD dal většině dětí známku 3-5. Jen výjimečně dal známku 2. Tu dal, i v kolonce vlivu i v kolonce oblíbenosti, Vaškovi Š, který sedí před ním a který si jako jediný Jakuba vybral při hře Kamarád jako dům, a dále z dívek Alence T. V reflexi z celého mého pobytu a sociálních her, které jsme v průběhu hráli se Jakub také projevil poměrně pesimisticky. U otázky č.1, tedy čím pomohly hry a diskuze

jemu samotnému, odpověděl: „Asi v ničem, byl jsem už hodný.“ A u otázky č.4, tedy co mě překvapilo, případně co se mi nelíbilo, zněla odpověď: „Že je tu pořád hrozný hluk“. Na hluk si stěžoval již v dřívější sociometrii z listopadu 2008. I někteří další žáci poznamenali u ot.4, že se jim nelíbilo, že některé děti nedodržovaly pravidla a skočily někomu do řeči, bavily se. Z Jakubovi odpovědi bych usuzovala, že je na hluk a povídání citlivější než ostatní. Odpověď na otázku č.1 jsem si vyložila tak, že si Jakub tolik neuvědomuje záměr her a trochu dokazuje svoji sebestřednost. Pravděpodobně si neuvědomil, že k dobrým vztahům nenapomáhá jen to, že budeme hodní, ale že se také zapojíme a aktivně nasloucháme druhé. Mnoho dětí třeba napsalo, že jim to pomohlo se o druhých a o sobě dozvědět více. Učitelka mi sdělila, že Jakub S. je velmi chytrý, že nemá problém s prospěchem, má samé jedničky. Někdy se zdá, že ji nevnímá, stále se dívá do sešitu, nebo má nějakou jinou činnost, dokonce i když něco řeší se spolužáky a paní učitelka má pocit, že nedává pozor, po vyvolání Jakub velmi rychle reaguje a o všem má přehled.

Pokud bych měla oba žáky, kteří nebudí ve třídě sympatie porovnat, tak Jakub se mi zdá být v očích spolužáků v lepší pozici, jak ostatně ukázaly i dotazníky. Ovšem když vezmu v úvahu sociální rozvoj žáka, rozvoj sociálních, komunikačních a osobnostních kompetencí, jsou na tom oba žáci podobně, možná Jirka Z. lépe, protože se vztahů nebojí a snaží se spolužáky komunikovat. Nicméně Jakuba S. bych popsala jako druh žáka, který je uzavřený, apatický, úzkostný, zatímco Jirka Z. se chová otevřeněji, ale nepřizpůsobivě a možná trochu těžkopádně, neomaleně.

8.1 Vlastnosti žáka méně oblíbeného

Na část výzkumné otázky 2, jsem již odpověděla. Jaké vlastnosti má tedy žák outsider a co může být příčinou jeho chování?

K důležitým předpokladům pro získávání přátel a rozvíjení vztahů je schopnost prosadit se, střetávat se, naslouchat, respektovat potřeby druhých, vyjadřovat se srozumitelně, umět spolupracovat a na něčem se s druhými dohodnout, umět ustoupit a podřídit se. Děti, které s ostatními nevycházejí dobře často nemají dostatečně rozvinutou schopnost vést dialog. Jsou více neomalení, když vstupují do hry ostatních, často to dělají příliš necitelně, např. se slovy: „Ukaž, já to umím taky.“ Nebo „Tohle dokážu líp než ty.“, na rozdíl od dětí, které nemají se vztahy problémy. Ty chvíli skupinu dětí pozorují a pak se pomalu a postupně zapojují.

Vyjádří zájem o aktivitu, případně uznají schopnosti dětí, popíše situaci, hodnotí ji. Děti, které obtížně s druhými vycházejí mají také problémy s vyjádřením emocí a potřeb a to pak souvisí ještě s důležitější schopností, a to naslouchat a vnímat potřeby a emoce druhých (S.Pfeffer, 2003) . Srovnám-li tyto poznatky se zkušeností s takovými dětmi ve výzkumné třídě, musím s těmito poznatky souhlasit. Problém vést dialog byl více pozorovatelný u Jirky Z., o čemž jsem se přesvědčila i v našem rozhovoru. Jakubův řečový projev je naopak velmi dobrý, avšak i jemu scházejí komunikační schopnosti a možná motivace. Oba žáci vykazují sebestředné vlastnosti, jak jsem se přesvědčila při sociálních hrách. Jakub S. nevykazoval zájem poslouchat druhé, ale protože je velmi uzavřený, je těžké toto rozpoznat, a Jirka svou sebestřednou povahu ukazoval tím, že když měl slovo nějaký žák či já, povídal si s jeho kamarádem, s Honzou T.

Učitelé v dotaznících popisovali žáky neoblíbené jako děti, které dětem často ubližují, nebo se k nim chovají nepřátelsky, jsou často uzavření, samotáři, nestojí o kolektiv, nebo se nad dětmi povyšují. Jedna učitelka uvedla, že neoblíbený chlapec trpí dyslexií, dysgrafií a ADHD. Je to žák, kterého popsala jako nevyzrálý, hravý, neudrží pozornost, mluví velmi tiše, dětem ubližuje nebo jim bere věci, věci rozbíjí, děti to vnímají jako naschvály, samotný žák ale tvrdí, že to udělat nechtěl, prospěch není problémový, je nesamostatný. Učitelé se setkali i s žákem s autistickými sklony, nespolupracoval, objevila se i nemluvnost, mutace, měl špatné hygienické návyky. Jiná paní učitelka uvedla, že jsou žáci, kteří nejeví podobné výše uvedené vlastnosti a přitom se stanou neoblíbenými.

Co je příčinou takového chování je těžké říci. Tuto otázku bych zřejmě lépe zodpověděla, kdybych byla třídním učitelem a výzkumnou třídu pozorovala déle. Problémy budou pramenit pravděpodobně z výchovy rodiny a také z vrozených charakterových vlastností obou žáků. U Jirky jeho rozvoji jistě nepřispívá rodinné prostředí, ovšem z rozvodových rodin přichází do škol stále více dětí. Proto pouze tento fakt nemůže být pádným argumentem pro Jirkovo chování. Z dotazníků vyplynulo, že příčiny vidí učitelé právě v rodinách, přehnaná péče nebo naopak přílišná přísnost a nesoulad výchovy matky a jiného člena rodiny (babičky, otce). Jindy byl žák ve třídě nový, někdy z jiné země, chování mohlo být způsobeno i velkou zaměstnaností matky. Šimanovský a Mertin (1996) ve své knize Hry pomáhají s problémy se takovými příčinami zabývají. Možnou příčinou uzavřenosti může být nedostatek sociálních schopností, pocit méněcennosti kvůli nějaké domnělé či faktické vadě či nízké sebevědomí. U dítěte pesimistického, melancholického a vážného může příčina jeho chování tkvět v tom, že je příliš mezi dospělými, přijímá jejich hodnoty a chování a chování jeho vrstevníků je „pod

jeho úroveň“, příčinou může být i to, že je dítě zneužívané nebo šikanované, v úvahu výjimečně přichází i to, že dítě trpí tzv. endogenní depresí, což je dáno nervovým systémem a řešení je v silách lékaře, psychiatra. Pokud budou rodiče pesimističtí a příliš úzkostliví, bude se chovat podobně i dítě. Úzkostlivost a přehnaná péče rodičů může zapříčinit těžkopádnost a neohrabanost v chování dítěte, to má velmi často problémy s oblíbeností jak u dětí, tak u dospělých. Nepřizpůsobivost dítěte může spočívat zase v přílišné péči rodičů. V tomto případě je to nepřizpůsobitelnost především problémem samotných rodičů. Stále dítě vidí jako malé, neučí ho být nezávislý, nechtějí si připustit, že dítě roste a jednou odejde z domova. Pokud je dítě apatické, příčinou může být i nějaká nemoc, porucha, nedostatek látek v těle. Takové dítě může být i přetížené, je vystaveno velkým nárokům ze strany dospělých (Z.Šimanovský, V.Mertin, 1996).

Dotazování učitelé situaci těchto žáků často řeší rozhovory a diskuze nad konflikty, povídáním o toleranci, sami se snaží tak k žákům přistupovat, vysvětlují příčiny chování těchto žáků třídě a průběžně se k tomu vrací, do řešení situace žáka zapojují třídu, někdy se dokonce i nějaký žák nabídne s pomocí, žáci mu mohou pomoci s přípravou pomůcek na hodinu apod. Někdy se učitelé radí s vedením a též s odborníky, s psychologem, speciálním pedagogem, sociálním odborem. Jindy situaci neřeší, žákovi je dobře v té pozici, ve které je, zdá se, že o větší zapojení do kolektivu nestojí. To potvrzují i rodiče. Učitelé v dotaznících často uvedli, že žák nemá zájem se do kolektivu zapojit, nebo alespoň to tak vypadá. Je otázkou, jestli je to jen pocit, nebo žák skutečně o zapojení nestojí. Jakub S. by mohl být podobný případ. Za dobu mého pobytu ve třídě jsem takový dojem z jeho chování získala, avšak když se vyjadřoval písemně o třídních vztazích a klimatu ve třídě, uvedl: osamělý, nemám tu kamaráda. Proto si myslím, že je důležité žáka v činnostech pozorovat, občas si s ním po vyučování popovídat, promluvit si i s rodiči, jak to mnoho učitelů uvedlo.

9. Zpracování dotazníků

9.1 Dotazník (MCI)

Při zpracování tohoto dotazníku jsem se nechala inspirovat metodou MCI – My Class Inventory (BNET Business Network, 2005). Dotazník MCI původně obsahuje 25 výroků, na které žák zakroužkuje „ano“, tedy souhlas s výrokem, či „ne“, nesouhlas s výrokem. Jednotlivé položky patří do pěti okruhů: 1.Spokojenost, 2.Vztahové napětí, 3.Soutěživost, 4.Náročnost a 5.Soudržnost. Každý tento okruh, který vypovídá o vztazích ve třídě, zastupuje 5 výroků. Ty jsou v dotazníku rozmístěny rovnoměrně, od každého okruhu jen jeden výrok a poté zase od začátku. Já jsem z dotazníku MCI vybrala jen některé položky, aby dotazník nebyl tak náročný. Obsahoval 15 položek z původních 25, z toho 5 položek (1, 5, 6, 10 a 12) bylo na spokojenost, 3 na vztahové napětí (2, 11 a 7), 1 na soutěživost (3), 4 na náročnost (4, 8, 13, 15) a 2 na soudržnost (14 a 9). Cílem bylo zjistit aktuální atmosféru ve třídě ne pouze na základě svého pozorování, ale využít tak názoru dětí, jak vidí třídní klima ony.

V původním MCI dotazníku se počítá skóre, výsledek, který je odvozen podle bodů. Za „ano“ jsou 3 body, za „ne“ 1 bod, za nevím či nezaškrtnutí 2 body, tedy mezi souhlasem a nesouhlasem, u některých položek je toto bodování obráceně. Já jsem vždy spočítala, kolik dětí zaškrtnulo ano. V případě, že výrok zněl např. „Některé děti naše třída nezajímá, nejsou v ní rády“ a odpověď byla „ne“, tedy „nesouhlasím“, počítala jsem u této položky nesouhlas, protože ten znamenal spokojenost. Takto jsem spočetla ke každému okruhu a ke každé položce počet „ano“ (případně „ne“), vydělila počtem položek, vyšel mi průměrný počet žáků, kteří jsou se třídou spokojeni, nebo cítí vztahové napětí apod. a dále převedla i do procent podle počtu žáků, kteří dotazník vyplňovali.

Dotazníky jsem zadávala ve dvou třídách. V 5.ročníku ve Velké Británii (viz Příloha 6 a 7), což je v českém vzdělávacím systému 4.ročník, a ve 4.ročníku v České Republice (viz Příloha 4 a 5), tedy všem žákům v obou třídách bylo kolem deseti let, zadání proběhlo ve stejném školním roce. Tímto dotazníkem jsem se blíže seznámila především s kolektivem ve stěžejní výzkumné třídě 4.A v Praze. Hned po tomto dotazníku byl zadán dotazník SORAD, který byl náročnější na zpracování, a tak mi dotazník MCI podal pohotově prvotní informace o pohledu žáků na třídní klima, na kamarádské vztahy ve třídě a i míru důvěry ve spolužáky, učitele či

rodiče v případě nesnází. Srovnání se třídou ve Velké Británii jsem brala pouze jako inspiraci a prvotní krok k třídní diagnostice. Informace o výsledcích dotazníku ve třídě ve Velké Británii uvádím v této práci jako zajímavost, nikoli jako klíčové informace, protože i to pak ovlivnilo můj přístup k dalšímu konání v české výzkumné třídě (zadávání dotazníku, formulace otázek, vyhodnocení apod.).

Zde jsou výsledky dotazníků z Anglie a České Republiky. První sloupec obsahuje okruhy, které byly otázkami zkoumány, dále je u každé země vždy jeden sloupec s průměrným počtem žáků, kteří vnímají daný okruh ve třídě a druhý sloupec, kde je tento počet žáků vyjádřen procenty.

	VB*	VB	ČR*	ČR
	Průměrný počet ž.	%	Průměrný počet ž.	%
Spokojenost	15,6	60	16,4	63
Vztahové napětí	16	61,5	9,3	35,9
Soutěživost	16	61,5	8	30,8
Náročnost	15	57,7	9,8	37,5
Soudržnost	14	53,9	11	42,3

*Velká Británie, Anglie, město Derby – ze dne: 4.12.2008

*Česká Republika, město Praha – ze dne: 10.2.2008

Z tabulky vyplývá, že spokojené se vztahy a třídním klimatem jsou obě třídy z více než poloviny dětí, česká třída z toho vyšla o něco lépe. To byl i můj dojem z pozorování. Velký vliv, podle mého názoru, na to má osobnost paní učitelky, která nechává prostor pro vyjádření a seberealizaci žákům z větší míry, než učitelka v anglické třídě, avšak i tam přistupovala učitelka k dětem s respektem a humorem. Vztahové napětí, soutěživost a náročnost učiva vnímá více třída v Anglii. Zde jsou velké rozdíly. Je nutné však podotknout, že např. u otázky č.7 v anglické třídě napsal pouze 1 žák „nevím“, v české třídě dokonce 3 žáci, kteří mohli napsat případně „ano“. Ovšem i tak by počet žáků v české třídě, kteří vidí vztahové napětí nebyl vysoký. Důvod, proč v anglické třídě je větší soutěživost mezi dětmi a proč více dětí pociťuje náročnost učiva je těžké říci. Roli v tom můžou hrát i národní testy v každém ročníku a možná i větší nátlak anglických rodičů. Mluvím z vlastní zkušenosti jako au-pair ve třech

rodinách s dětmi. Nicméně bych látku v anglické třídě nepokládala v porovnání s českou třídou za příliš náročnou. Mohu snad jen říci, že v anglické třídě je po dětech vyžadováno, aby byly samostatnější (práce s PC, laptopy, internetem, výtah informací). Na druhé straně v anglické třídě jsem častěji všimla, že se některé děti zdržely jakékoli práce, výsledky skupinových prací, zjišťování informací také nebyly nijak uspokojující, často velmi zanedbatelné v porovnání s výkony českých dětí. Proto je velmi překvapivé, že náročnost učiva pociťují především anglické děti. Je to však domněnka po zkoumání pouze dvou tříd a proto, kdyby výzkumný vzorek byl početnější, závěr by mohl být i zcela odlišný. Soudržnost, tedy vzájemnou podporu a sounáležitost vnímají jako pozitivnější děti v anglické třídě. Bohužel s anglickými dětmi jsem neměla možnost o vztazích ve třídě hovořit, bylo nám umožněno pouze pozorování a sdílnost učitelů nebyla příliš velká, ale výsledek české třídy by názorům dětí ve třídě celkem odpovídal. Často se vyslovily tak, že se hodně hádají, že by se tam vztahy měly zlepšit, pociťují rozčlenění kolektivu na skupinky, což mohu potvrdit i z chování třídy o přestávce, skupinky dětí bývají stále stejné. Jako pozitivum v anglické škole bych viděla prostředí, které působilo velmi rodinným dojmem. Škola byla jednopatrová, klasické zdívo bylo doplněno o velké množství dřevěných doplňků, a tak škola působila hřejivým dojmem. Protože jsou anglické děti na rozdíl od českých dětí velmi otužilé, o velké přestávce, která trvá zhruba 20 minut, jsou žáci venku na školním pozemku, kde si mohou hrát a bavit se. České děti mají tuto možnost většinou pouze jen v krátkém období během roku, kdy je opravdu teplo. Venkovní pobyt, změna prostředí a možnost hrát hry, které využívají větší prostor mohou být velmi dobrým pomocníkem při rozvoji vztahů, sblížení se a společně prožitého času.

Dotazník obsahoval dvě části. Výsledky první části zaměřující se na klima třídy (MCI) jsou výše uvedené, druhá část obsahovala tři otázky, z čehož první dvě otázky měly určit oblíbené žáky a pozitivní vazby mezi žáky ve třídě. Vyplňující žák měl uvést spolužáka či spolužáky, vedle kterých by chtěl sedět či koho by pozval na svou narozeninovou oslavu. Třetí otázka měla prozradit, na koho by se žáci obrátili v případě nějakého problému.

V anglické třídě dotazník prokázal, že nejoblíbenější žák je Joshua, což je nejstarší a hlavně nejvyspělejší žák ve třídě. Joshua, i když je mu 10 let, vypadá na 13-15 let, je tmavší pleti afrického původu, v chování není nijak výrazný, působí klidně a vyrovnaně, učení mu nedělá problémy, často vypadá, že ho výuka nezajímá, nehlásí se moc často, ovšem o přestávkách je stále s někým. Z dívek se staly nejoblíbenější Hannah, Samantha, o nichž nemám z tříměsíčního pozorování žádné poznámky, proto si myslím, že nijak z kolektivu nevynikaly

a pravděpodobně jsou velmi kamarádké, protože dostaly 9 a 8 hlasů z 26 dotazovaných dětí, kdežto ostatní děti dostaly nejvíce 5 hlasů. Mezi nejoblíbenější patří i Ellina, která dostala 7 preferencí. Ellina má velice veselou povahu, zdá se, že se baví se všemi a je ke všem velmi vlídná. Naopak žádný hlas nedostal James, což je chlapec, který je hyperaktivní, často zlobí, když děti zlobí a vyrušují, učitelka je pošle na hanbu do izolované lavice, ovšem James tam byl pouze jen někdy, což si myslím v dětech probouzí pocit nespravedlnosti. S tímto jsem se setkala i v české třídě, kdy mi jeden žák řekl: „Paní učitelka Jakuba S. moc rozmazluje. Jeho nenapomene, když se houpe na židli.“ Z dívek pak nedostala žádný hlas Kateen. Je to dívka, která se přistěhovala nedávno z jiné země a byly zde donedávna jazykové bariéry, jak se zmínila jejich třídní učitelka.

V české třídě dostal z chlapců nejvíce voleb Filip T., dostal 9 hlasů, přičemž za ním se umístil Fanda Š. a Filip N. se 7 hlasy. Všichni tito tři žáci se objevili pak na prvních třech místech v následujícím dotazníku SORAD. Z dívek jako nejoblíbenější se z prvního dotazníku jeví Katka S. a Tereza Su., hned za nimi Jana M. Ta jediná se objevila pak v dotazníku SORAD na první příčce vlivu. Ovšem všechny tři jsou podle SORAD též velmi oblíbené, jen se nedostaly v oblíbenosti na první tři příčky. Proto bych druhou část tohoto dotazníku jako orientační, ale přesto směrodatný a nápomocný pro třídního učitele.

Velmi zajímavé byly výsledky poslední otázky druhé části dotazníku. Odpovědi žáků v obou zkoumaných třídách na otázku: „Kdybys měl(a) problém, komu by jsi se svěřil(a)?“ by se mohly shrnout takto:

	VB		ČR	
	Počet žáků	Počet žáků v %	Počet žáků	Počet žáků v %
Rodičům	2	8	6	23
Učiteli	12	46	6	23
Spolužákovi	10	39	11	42
Někomu jinému	1	4	3	12

Tabulka ukazuje, že důvěra ve spolužáka či jinou osobu kromě rodiče či učitele je jak ve třídě české, tak ve třídě anglické podobná, avšak velký rozdíl se jeví v prvních dvou kolonkách. Volba učitele před rodičem v anglické třídě může naznačovat pochybení rodičovské výchovy a zároveň silnou a otevřenou povahu učitele. Žáci nemají tolik důvěry

v rodiče, naopak však vykazují velkou důvěru ve svého třídního učitele. V české třídě je tato důvěra vyvážena mezi obě strany, což vidím jako daleko pozitivnější výsledek.

9.2 Dotazník SORAD

Dotazník SORAD (viz Příloha 1 a 2) hodnotím podle své zkušenosti a v porovnání s předchozím dotazníkem z hlediska přesnosti jako spolehlivý zdroj informací o vztazích ve třídě, protože všichni hodnotí všechny. V Hrabalově Diagnostice (2002) nalezneme informace k tomuto diagnostickému nástroji, jeho zadávání a způsob vyhodnocení, podle kterého jsem se během mého výzkumu řídila i já. Hodnocení je postaveno tak, že známka 1 je nejlepší hodnocení v dané oblasti, např. ve vlivu a naopak 5 znamená nejhorší, tedy v tomto případě žák nejméně vlivný.

Hrabal označuje SORAD jako jeden z nástrojů diagnostiky sociability žáka a interindividuálních vztahů ve třídě. Informace o žákovi lze získat z hlediska toho, jak byl žák ohodnocen ostatními, jakou pozici ve třídě má, ale i jak hodnotil on sám. To je velmi zajímavé a možná tak trochu dokazuje pravdivost tvrzení O.Mikšíka (1999) a J.Čápa (1993) o interakci ve skupině a jejím řetězci působení a reakce rozvedené již v části teoretické na str.23. Pokud tedy nějaký žák není oblíben, neprojevují k němu ostatní žáci náklonnost, ani on k nim necítí často sympatie, proto jim dá v dotazníku i horší ohodnocení, zároveň však jejich nesympatie jsou založeny na chování samotného žáka.

Výhodou sociometricko-ratingové metody je její propracovanost, jednoduchost v zadávání, její zpracování je sice velmi časově náročné, avšak množství a poměrně spolehlivost takto získaných informací jsou přínosné a jistě nápomocné v dalších počínání učitele. Mně pomohl SORAD se rychle zorientovat v třídních vztazích, kterou jsem doposud neznala. Proto bych tuto metodu doporučila učitelům, který třídu nově dostal do svého působení. Při zadávání dotazníku jsem se plně řídila instrukcemi z Hrabalovi knihy a někdy z ní použila přesné formulace, například jak by učitel měl žákům přiblížit význam termínů „vliv“ a „sympatie“. Vliv může být popsán jako: „Vliv žáka se pozná podle toho, do jaké míry se ostatní řídí jeho názory, dají na jeho slovo a chování. Nehodnotíte, je-li vliv dobrý, nebo špatný, jen sílu vlivu,“(V.Hrabal, 2002, s.119). Sympatie je možné podle Hrabala vyložit mladším dětem takto: „Je mi příjemný, rád se s ním stýkám,“(V.Hrabal, 2002, s.120).

Výsledky SORAD potvrdily domněnky třídní učitelky v našem rozhovoru. Nejméně vlivní a oblíbení jsou již zmínění žáci, Jiří Z. a Jakub S. Dalšími žáky v pořadí jsou Adam L., kterého

jsem bohužel nepoznala, protože byl po celou dobu mého působení nemocný, a dále Nikola J., což je tichá a velmi citlivá dívka. Několikrát jsem měla tu možnost s ní promluvit nebo ji pozorovat při nějaké situaci, jak v našich celotřídních diskuzích a hrách, tak i o přestávce a podle mého názoru má Nikola menší sebevědomí. To způsobuje její plachost. Ale jsou to jen domněnky, které by musely být potvrzeny dlouhodobějším pozorováním, kdy by jsem se dozvěděla i něco o rodině dívky. Jako velmi oblíbení se z dotazníků jeví především Fanda Š., kterého typovala i třídní učitelka, na druhém místě Adéla S., dále Filip N., Alena F. a Filip T., který vedl předchozím dotazníku. Jako nejvíce vlivní se ukázali Jana M. a Filip N., dále Fanda Š. a Filip T. Výsledky potvrzují, že oblíbenost úzce souvisí s vlivem, ale ne vždy musí být ten nejoblíbenější žák nejvlivnější a naopak, jak ostatně uvedl V.Hrabal ve své knize Sociální psychologie pro učitele (2002) a jehož teorii aspektů ovlivňujících žákovu pozici ve třídě jsem uvedla v teoretické části. Ve většině případech platí, že dívky hodnotily pozitivněji dívky a naopak chlapci chlapce než opačné pohlaví. Jakub S. byl ohodnocen lépe než Jiří Z., přičemž dostal Jakub od některých žáků jak ve vlivu, tak v sympatii známku 2, od dívky, i od chlapce, a také známku 3 ve vlivu a 2 v sympatii, od Vaška Š., který k Jakubovi chová sympatie, jak jsem si všimla v našich hrách. U hodnocení Jiřího Z. se potvrdila jeho výpověď o Honzovi T. jako o svém nejlepším kamarádovi, ten mu totiž velmi objektivně dal známku 4 ve vlivu, ale známku 1 v sympatii. Náklonnost je tedy vzájemná. Velké sympatie projevil Jirka k Filipovi N., který sedí před ním a k Filipovi N., který patří mezi oblíbené, ale Honzovi T. dal sice ve vlivu 1, ale v sympatiích 2, což je po našem rozhovoru poměrně překvapivé. Čekala jsem, že nejlepší známku v sympatiích dá právě Honzovi T., ale je možné, že dotazník pochopil milně. I když po zadání dotazníku byl prostor pro otázky a žáci se ptali, je také možné, že jsem některé věci nezadala správně nebo některý z žáků neposlouchal dostatečně všechny informace, jak už je to běžné. Žáci byli seznámeni s účelem a užitečností dotazníku.

10.Sociálně psychologické hry a naše setkávání

V průběhu mého působení ve výzkumné třídě měly děti příležitost si zahrát hry na podporu jejich sociálního a osobnostního rozvoje. Součástí her byly i diskuze před a po hrách, jejich společné zhodnocení, debaty nad chování a pocity žáků, jejich doporučeními pro příští setkání a nad pravidly vymezenými pro efektivní fungování diskuzí a her. Rozsah těchto setkání byl

30-45 minutový každý den od 4. dne mého pobytu ve třídě. První dny jsem využila k pozorování a k dotazníkům. Předposlední den děti měly výlet, hry tedy neuskutečnily, byly jim rozdány otázky, nad kterými se měly zamyslet a do příštího, tj. posledního dne, měly napsat krátkou reflexi z našich setkání. Poslední den jsem si s dětmi o jejich dojmech popovídala a celou vyučovací hodinu jsme strávili vyráběním „stromu přání“, kam děti nalepily svá přání ohledně třídních vztahů do budoucna. Za celou dobu jsme si zahráli sedm her a uskutečnili osm setkání. První týden ve čtvrtek, kdy jsem hru ještě neplánovala, protože měly děti divadlo, se však vyskytla volná chvíle, kdy jsem měla příležitost si první hru s dětmi již zahrát. Zahráli jsme si hru „Zapamatování jmen“ (M.Zelinová, 2007), při které jsme se více seznámili. Vedli jsme i diskuzi o tom, jak se ve třídě děti cítí, co se jim líbí a co ne, jak se jejich kolektiv od první třídy změnil apod. Hra děti bavila, dozvěděla jsem se spoustu zajímavých věcí, ovšem vyskytli se žáci, kteří mluvili, když měl některý spolužák slovo. To mě utvrdilo v tom, že na příštím setkání si stanovíme pravidla. Doporučuje je i kniha Učit se být (S.Hermochová, 2005) a kniha Učit se být (J.Valenta, 2003). Stanovila jsem je předem já, ale předtím, než se pravidla dozvěděli, samy se pokusili nad nimi zamyslet. Více méně se jejich pravidla shodovala s těmi mými. Byly vyvěšeny na zdi velkým písmem a vždy jsme se na ně odvolávali:

- Bude mluvit vždy jen jeden
- Naslouchám, i když zrovna nemluvím
- Pokud chci mluvit, poprosím o slovo, přihlásím se
- Budu se chovat tak, abych nikomu neublížil

Diskuze a hry mi daly velkou zkušenost. Zjistila jsem, jak ožehavé téma vztahů mezi dětmi je. Bylo někdy velmi obtížné ovlivnit rozhovor tak, aby nikdo nikomu neublížil, ale protože to bylo jedno z pravidel, myslím, že když už někdo někoho jmenoval, což bylo jen výjimečně, dotyčnému neublížil. Někdy mohl být někdo smutný, že si ho jeho kamarád nevybral, jak ostatně bylo v reflexích dětí. Hry jsem se snažila vést tak, aby děti cítily důležitost tématu, motivaci se na aktivitách podílet a aby si uvědomily účel her. Téměř před každou z her jsem vedla s dětmi rozhovor nad problémem, o kterém jsme se pak následně ve hře snažili dozvědět více a pak se děti vyjadřovali o svých dojmech, pocitech, nebo předem účel hry nevěděly a měly jej zjistit. I když se v literatuře doporučuje nejvyšší počet účastníků 15, většinu her jsem prováděla s celou třídou. Hru „Hádáme se“ (S.Hermochová, 2005) jsme hráli

ve dvou skupinách, kroužcích, ovšem pozornost jedné skupiny upadala, když jsem se ptala té druhé a naopak, ale je možné, že jsem si vedení skupin dostatečně nenaplánovala, nebo jsem vybrala špatný typ hry. Při hraní konfliktů se skupinky trochu rušily. Postupně jsem také poupravovala přípravu na diskuze a hry z hlediska věku dětí. Na začátku se mi zdálo, že naše aktivity až příliš rozebíráme a ptám se na složitější otázky, na které však žák 4.ročníku neumí dost dobře odpovědět. Nicméně jsem někdy děti naopak věkově podcenila. Hra „Kamarád jako dům“ (J.Neuman, M.Wagenknecht, 2005) měla být minimálně pro dvanáctileté. Proto jsme nejdříve začínali obyčejným popisem kamaráda, místo toho, aby ho žáci popisovali jako dům. Přičemž jsem přečetla původní verzi s tím, že i k té se můžeme dopracovat, pokud budou chtít. A skutečně po jednoduchém popisu spolužáka chtěly děti popisovat spolužáka jako dům. Úroveň výstižnosti a jazykového vyjadřování se lišila, avšak většina dětí se chopila tohoto nástroje více než výborně. Někdy to bylo velmi zábavné. Děti například používaly přirovnání oken k očím, někdy použily počet čtyř oken, aby naznačily, že dotyčný nosí brýle, dveře přirovnávaly často k ústům a výřečnosti, nebo k otevřenosti či uzavřenosti popisovaného. Střechou a její barvou přirovnávaly vlasy. Jedna dívka použila i jiné slovo než je „dům“ a to „činžovní dům“, to vysvětlila jako že je dotyčný středně vysoký, není to ani panelový dům, ani rodinný. Děti byly velmi vynalézavé, hra velmi zaujala a zároveň splnila účel. Funkci rozehrátí, odstranění bariér, tedy funkci ledolamky dobře splnila hra „Návštěva v ZOO“ (S.Hermochová, 2005). Děti se u ní uvolnily a často výběr zvířete, kterého v zoologické zahradě viděly, charakterizoval jejich vlastnosti. Výběr zvířete a jeho společné vlastnosti s jejich dokázaly velmi dobře obhájit. Někdy si s námi zahrála i paní učitelka. Hra „Živý sociogram“ (S.Hermochová, 2005) se jevila jako dobrý a rychlý ukazatel třídních vztahů, rozčlenění kolektivu na skupiny.

Jako velmi cenné a důležité nejen pro mne, ale i pro děti byly reflexe, které měly děti předposlední den napsat za domácí úkol (viz Příloha 10). Pro mě to byla zpětná vazba na mé počínání ve výběru her, jejich vedení a ukazatel úspěšnosti, atraktivnosti a účelnosti setkání. Děti pak dostaly ode mne ještě další, třetí týden odezvu. Chtěla jsem jim tak ukázat, že jsem jejich práce četla, že si jich vážím a také jim dát určitou odezvu na to, co mi napsaly. Reflexe jsem původně v plánu neměla, ale nakonec jejich volba byla snad to nejcennější, až po vlastní zkušenosti, co jsem si z těchto dvou týdnů odnesla. Už forma zpracování, velikost papíru, obrázky, čitelnost vypovídaly o přístupu jednotlivých žáků k problematice. Někteří nakreslili obrázky, zvolili dokonce čtvrtku, A4 papír, a někteří dokonce reflexi odevzdali na původním malém papírku, na kterém měli zadání a každou odpověď na danou otázku obsáhli útržkovitě a krátce. Body, na které se měli žáci ve své výpovědi zaměřit, zněly takto:

1. Čím pomohly hry a diskuze mně samotnému.

2. Čím pomohly hry a diskuze třídě.

3. Co mě potěšilo.

4. Co mě překvapilo, případně co se mi nelíbilo.

5. Další poznámky.

Zde jsou citáty některých dětských výpovědí:

Viz bod 1

„Hry a diskuze mi pomohly tak, abych poznala, jaké vztahy jsou u nás ve třídě a kdo má třeba i stejné povahy.“

„Poznal jsem, co máme společného a jaké máme ve třídě vztahy.“

„Slyšel jsem, co si o mně myslí spolužáci.“

Viz bod 2

„Já vůbec nevím.“

„Pomohlo to tak, že každý ví, jaký ten druhý je a můžeme se s ním skamarádit. Pomohlo to tak, že víme, jaké to je, když se někdo hádá nebo pere.“

„Mě přišlo, že si to všichni uvědomili a zamysleli se nad sebou.“

Viz bod 3

„To, že jsme si hezky povídali a byla i sranda.“

„Mě potěšilo, že už některé děti z naší třídy mají kamarády a já taky.“

„Že jsme se naučili.“

Viz bod 4

„Překvapilo mě, jak všichni dodržují pravidla, za b) hluk ve třídě.“

„Překvapila mě návštěva v ZOO a vše se mi moc a moc líbilo.“

„Mě překvapilo, že většina si vybírá jen svoje kamarády.“

„Překvapilo mě, co si myslí o sobě někteří spolužáci.“

Viz bod 5

„Hry se mi líbily a chtěla bych, aby si je s náma zahrála naše paní učitelka.“

„Děkuji za ty hry, které nám pomohly se více spřátelit.“

„Libily se mi hry, a to, že nás ta paní chtěla dát dohromady.“

„Byla to forma učení a hry.“

Reakce tedy byly kladné i záporné. Některé děti měly v odpovědích jasno a dokázaly, že si uvědomují účel našeho setkání, některé děti byly v odpovědích váhavější, rozpačitéjší, potřebovaly by na zformulování odpovědi další diskuze a hry. Je také nutné podotknout, že některé děti nebyly u jistých her přítomny, protože měly zrovna kroužek, doučování apod.

Závěrečná hodina byla věnována rozloučení a tvorbě „Stromu přání“ (viz Příloha 9). Přinesla jsem do třídy na velkém balicím papíře nakreslený strom. Žáci si pak na čtvrtku A5 nakreslili tužkou obrys listu a na něj pak napsali perem či pastelkami své přání do budoucna ohledně vztahů ve třídě a třídního kolektivu. Mohli jej vybarvit, něco na něj nakreslit atd. Všechny listy se pak nalepily na papír se stromem, ten se vyvěsil na stěnu ve třídě a krátce jsme o něm pohovořili. Ptala jsem se dětí, které přání, kromě jejich, by chtěli přečíst, které se jim líbí a proč apod.

10.1 Sociálně psychologické hry použité ve výzkumné třídě

Zde je přesný seznam a popis her, které byly použity ve výzkumné třídě v uvedeném pořadí:

Zapamatování jmen

Popis hry:

Děti sedí v kruhu, první z nich (učitel) řekne své křestní jméno a příjmení si vymyslí tak, aby vyjadřovalo jeho typickou vlastnost, např. Markéta Trpělivá. Další v kruhu předchodí jméno zopakuje a řekne své. Takto se počet jmen zvyšuje. Hra se může ztížit i tak, že účastníci mají vymyslet příjmení tak, aby začínalo na stejné písmeno, jako jejich křestní jméno.

Účel hry:

Hra cvičí nejen paměť, ale tím, že děti mají za úkol vymyslet příjmení jako svou typickou vlastnost, se musí nad svou povahou zamyslet a zvážit, co třídě řeknou. Pro druhé je to

informace, jaký žák je, nebo jaký si myslí, že je, a srovnávají to se svými postřehy. Tato hra může dobře sloužit jako seznamovací.

(M.Zelinová, 2007)

Místo po mé pravici je volné

Popis hry:

Účastníci sedí v kruhu, jedna židle je navíc. Ten, kdo volnou židli po své pravici, si zvolí dle svého uvážení jednoho člena skupiny, aby si sedl vedle něho a uvede důvod pro svou volbu, např. „Místo po mé pravici je volné a přeji si, aby si sem sedla Eva, protože...“.

Účel hry:

Žáci mohou tím, že někoho vyberou ocenit, vyzdvihnou jeho silné stránky, pozitivní vlastnosti, mohou zdůraznit i pozitivní chování jedince, tím se děti dozvídají, co se dětem líbí, které vlastnosti a chování uznávají. To ovlivní další chování jednotlivých členů třídy. Pro učitele je tato hra orientací ve vztazích žáků, jejich kamarádství.

(S.Hermochová, 2005)

Co máme společného

Popis hry:

Tuto hru jsem spojila s hrou Na molekuly. Žáci se pohybují volně v prostoru, učitel vyvolává počet, ve kterém mají žáci utvořit skupinky, když jsou skupiny přiměřeně velké (4 nebo 5 členů), mají žáci za úkol se domluvit, co mají mezi sebou společného.

Účel hry:

Přínosem této hry není jen to, že přiměje žáky zamyslet se nad společnými vlastnostmi (vnější, vnitřní), ale učí se zaměřovat na společné rysy, nikoli na odlišnosti a tím se podporuje vzájemnost a soudržnost skupiny.

(S.Hermochová, 2005)

Hádáme se

Popis hry:

Třída přemýšlí o různých konfliktních situacích ve třídě, pak se vyberou dva žáci, kteří se domluví o konfliktní situaci, kterou budou hrát a učitel předem určí způsob jednání jednoho nebo obou aktérů – dohodne se s každým potají, aby druhý neznal jeho zadání:

- jeden chce za každou cenu vyvolávat hádku
- ani jeden nechce ustoupit
- oba svalují vinu na druhého apod.

Oba aktéři pak scénku zahrají, třída si pak povídá o tom, co bylo úlohou každého z aktérů a jak by případně situaci řešili.

Účel hry:

Hra slouží jako prevence konfliktů, učí žáky konflikty řešit, chovat se k druhému s respektem, umět mu naslouchat, chovat se asertivně.

(J.Neuman, M.Wagenknecht, 2005)

Kamarád jako dům

Popis hry:

Jeden hráč si v duchu vybere někoho z ostatních, nebo jiného člověka, kterého všichni účastníci znají. Zamyslí se nad ním a popisuje ho, jako kdyby byl dům nebo jiná stavba. Popis se může týkat zevnějšku nebo osobnosti, snaží se vystihnout určité charakteristické rysy (je velký, stabilní, obvykle má otevřená okna). Ostatní hádají, o koho jde. Lze určit jiný námět popisu, např. ovoce, jídlo, krajina.

Účel hry:

Účelem je lépe si všimnout osobitých rysů kamarádů ze třídy.

(J.Neuman, M.Wagenknecht, 2005)

Návštěva v ZOO

Popis hry:

Účastníci se pohodlně usadí a zavřou oči. Vedoucí dá prostor pro uvolnění fantazie a imaginace. Učitel vypráví: „Rozhodli jste se navštívit zoologickou zahradu...kupujete si vstupenku...která zvířata chcete určitě vidět?... Myslíte si, že s nimi máte něco společného?...Jak vypadají?...Máš chuť zvíře pohladit?...Jak se s ním rozloučíš?...Procházka končí, otevíráme oči.“ Pak se učitel ptá dětí, jaké zvíře viděly, které pohladily, jak vypadalo a co mělo s nimi společného atd.

Účel hry:

U této hry se žáci uvolní, rozvíjí nejen představivost, ale jejich výběr zvířete a povaha představ mohou o nich samotných něco vypovídat.

(S.Hermochová, 2005)

Živý sociogram

Popis hry:

Žáci se pohybují volně v prostoru, nehovoří spolu, pak jsou vyzváni, aby si našli nějaké místo vedle někoho, kde jim to bude příjemné. Učitel: „Je ti tam příjemně? S kým by si chtěl být na blízku, od koho co nejdál...Vznikly tu menší skupinky? Co to o vztazích ve třídě vypovídá?...“

Účel hry:

Tato hra může být informací o vztazích ve třídě jak pro učitele, tak pro žáky. Je velmi dobře viditelné, kdo je oblíbený, nebo naopak kdo je mimo třídní kolektiv.

(S.Hermochová, 2005)

Závěr a zhodnocení praktické části

Praktická zkušenost mé vědomosti prohloubila a zkonkretizovala. Konkrétní zkušenost, pozorování dětí v reálné třídě a v reálných situacích, proces přípravy a uskutečňování diskuzí, rozhovorů, dotazníků a her ukázaly rozsah této problematiky, její složitost, důležitost ve vyučovacím prostředí a citlivost. Zároveň jsem našla odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky stanovené na začátku praktické zkušenosti.

Učitel musí být velmi vnímavý, pozorný, uvážlivý ve svých přípravách a vyjádřeních před třídou, jistě se učitelé hodí, pokud má kompetence k tomu být dobrým organizátorem sociálních her a regulátorem vztahových zákonů třídy, nicméně jsem si jistá, že těmito kompetencím se může učitel časem naučit, když se bude inspirovat odbornou literaturou, když bude mít motivaci na tolerantním klimatu ve třídě pracovat a zkoušet vhodné aktivity. Ukázalo se, že klíčová je i motivace žáků na třídním klimatu pracovat. Jistě bylo důležité, že se žáci sami vyslovili o neuspokojivosti vztahů ve třídě. Využila jsem tak jejich sdělení a nabídla pomoc při řešení problémů. Neočekávala jsem, že za dobu dvou týdnů se třídní kolektiv výrazně změní a posune k lepšímu, byť reflexe dětí by mohly naznačovat úspěch. Práce na třídním kolektivu je dlouhodobá záležitost. V jistých chvílích jsem nabyla dojmu, že kdybych situaci nebrala vážně, mohly se všechny snahy obrátit v opačný účinek. Nakonec mám však pocit, že celá práce byla krok dobrým směrem a přála bych si, aby to byla výzva i pro třídního učitele k pokračování v započaté práci v rámci časových možností. Jsem si jistá, že každý týden navíc v tomto působení by byl krokem k dalšímu zlepšení a že po určitém čase by byl zřetelný posun. Nemyslím si, že by se zákonitě postupem času stal kolektiv bezproblémový, že všichni žáci by se přátelili se všemi, míra zlepšení závisí ostatně na složení třídy a povaze jednotlivých žáků, ale předpokládám, že používáním uvedených nástrojů by se pobyt žáků, i učitele v třídním prostředí stal ještě příjemnějším.

Odpověď na otázku týkající se chování třídy jako kolektivu (viz Výzkumná otázka 1) jsem nacházela během celého pobytu ve výzkumné třídě. Třídní klima a chování ke svým jednotlivým členům se odvíjí od změny složení třídy (nově příchozí žáci, rozčlenění kolektivu na kamarádské skupinky), chování třídního učitele (jeho postoj k třídním problémům, otevřený přístup) a také práce externích osob (sociometrie, diagnostika, hry, diskuze). Přístup třídy k žákům v extrémních třídních pozicích („outsideři“ a „hvězdy“) je ovlivněn ve velké míře právě chováním těch dotyčných žáků ke třídě, také jejich povahovými

vlastnostmi, které mohou být podmíněny rodinnou výchovou, rodinnými okolnostmi. Jsou žáci, kteří mají zájem zapojit se do třídního kolektivu, ale pro své povahové vlastnosti a chování nejsou přijímáni, někteří naopak nemají zájem se do kolektivu příliš začleňovat a jejich pozice jim vyhovuje. Žák neoblíbený třídním kolektivem má často problémy s nasloucháním druhým, umět se do nich vcítit, dále problémy s vyjádřením emocí, vedením dialogu. Tyto děti mohou mít i znevýhodnění nebo potíže, jako autistické sklony, řečové vady, ADHD apod. Z pedagogického hlediska spolupráce s méně oblíbenými žáky není snadná (viz Výzkumná otázka 4). Někteří žáci si nejsou zcela vědomi své třídní pozice, jak jsem zjistila z rozhovoru s neoblíbeným žákem ve výzkumné třídě a jeho pozorováním (viz Výzkumná otázka 3). Učitel ve výzkumné třídě na třídu působí především svým respektujícím přístupem, což ovlivňuje chování žáků nejvíce, působí tak jako vzor chování k druhým, dále k pozitivnímu sociálnímu klimatu napomáhá svým spravedlivým hodnocením, k čemuž používá různé formy (slovní hodnocení, rozhovor, gesta, razítka, puntíky, známky) a snaží se s dětmi společně pracovat na zlepšení vztahů ve třídě pomocí diskuzí a stanovování pravidel (např. formou plakátu). Žáci vědí, že mají prostor pro seberealizaci a vyjádření v rámci možností, že jejich názor bude respektován a na druhou stranu netýmové chování odmítnuto. Absence dostatečné práce s kooperativními strukturami, skupinovými aktivitami a zaměření se na osobnostně sociální výchovu ve větší míře však nepodporuje soudržnost třídy jako neformální skupiny. Žáci by potřebovali ve větší míře a delší časové období konfrontovat s třídními vztahovými problémy, zapojení se do uvědomění si těchto nesnází, jejich řešení, větší možnost spolupráce v jednotlivých aktivitách (viz Výzkumná otázka 2). Uskutečnění některých sociálních her a vedení diskuzí s dětmi ve výzkumné třídě pomohlo třídě vyslovit pozitiva a negativa svých vztahů mezi sebou, upozornit na vztahové problémy, společné uvědomění si těchto problémů, vyjádřit pocity a názory jednotlivých žáků, diskuze nad možným řešením, domluvě, řešení konfliktů, naslouchání a empatie, pozorování. Chování jednotlivých žáků při těchto aktivitách bylo různé. Mnozí si vztahové zákonitosti ve třídě a jejich problematiku uvědomili již dříve, při hrách a diskuzích se žáci ve většině zapojovali, až na výjimky, které tvořili právě většinou méně oblíbení žáci, což dokazuje absenci sociálních schopností (Výzkumná otázka 5). Moje působení bylo možným začátkem k rozvíjení sociálních schopností právě u takových žáků, zároveň s pomocí celé třídy. Výsledkem tohoto působení tedy nejsou zásadní změny ve vztazích mezi žáky a začleněním žáka outsidera do kolektivu. Výsledkem je alespoň částečné uvědomění si žáků této problematiky v jejich třídě a prvopočátkem v práci učitele na sociálním rozvoji žáků.

Jak by tedy třídní učitel mohl postupovat dále? Podle mých výzkumných aktivit a pozorování bych navrhovala, aby se třídní učitel zaměřil ještě více na skupinové činnosti, využil více kooperativních struktur a obměnil tak frontální činnost ve výuce. Pokud žáci mají příležitost spolupracovat, na základě reakcí regulovaných učitelem se mohou více sblížit a více se o sobě dozvědět, jak tomu bylo v náznacích v sociálních hrách během mého působení a jak dokazuje i prostudovaná literatura (H.Kasíková, 2005). Pokud se týče zapojení žáků outsiderů do kolektivu, věřím, že osobnostně sociální hry jsou výborným pomocníkem, proto bych je využívala v rámci možností i nadále, zařadila bych však více činností, které rozvíjejí osobnost samotného žáka, protože u rozvoje vlastních žakových kvalit je nutné začít. V době mého výzkumného pobytu jsem tyto hry nepoužila z důvodu času, ale zařazení takovýchto aktivit by bylo jistě vhodné. Možná bych se více nyní zaměřila na menší kooperativní struktury, dvojice, jak v běžné výuce (sděl to sousedovi, porad' se), nebo v hrových činnostech (kreslení domu ve dvojicích společnou tužkou), a od nich bych se pak postupně dostávala k větším skupinovým celkům. Účinné jsou určitě individuální rozhovory, které třídní učitelka již teď používá a řeší tak problémy se žáky, především s méně oblíbenými žáky. Jirku Z. bych zkusila přesadit do přednější lavice, aby nemusel při opisování tabule chodit blížeji. Odkazuji na současný zasedací pořádek (viz Příloha 3). Jakuba bych nechala v lavici samotného, akorát bych ho občas dala dohromady s někým dalším do dvojice při nějaké činnosti, např. s Vaškem Š., který projevil k Jakobovi jisté empatie a náklonnosti. Problémy, které tato třída má jsou z mého pohledu běžné a časté i v jiných třídách, ale navzdory tomu by neměly být normou.

Závěr

Tak jako se jedinec chová ve společnosti, která ho ovlivňuje, tak se i žák chová ve třídě. Vznikají zde pozitivní i negativní vazby, dominance a submitivita, žák se učí autoregulaci, osvojuje si svou roli žáka, spolužáka, kamaráda, zástupce určitého pohlaví. Třída výrazně ovlivňuje žákovo chování, tak jako žák ovlivňuje chování svých spolužáků, učitele. Sociální skupina určuje standarty chování a působí jako „zrcadlo“ jednání jedince. Třída tedy dává žákovi zpětnou vazbu o tom, jak je viděn, přijímán, podává mu informace o působení jeho chování, zvláště pak, pokud učitel využívá všech možných prostředků k osobnostní a sociální výchově své třídy. Proto je žádoucí, aby se učitel v této problematice vzdělával, zkoušel s žáky dostupné metody a svým jednáním a přístupem byl pro žáky sám vzorem.

Praktická zkušenost potvrdila důležitost využívání nástrojů v sociálním rozvoji žáka. Jejich zapojení do vyučovacího procesu rozvíjí pozitivní vztahové vazby mezi žáky, slouží k uvědomění si těchto vazeb, jejich ovlivnitelnosti, jak ze strany učitele, tak ze strany žáků a zároveň rozvíjí osobnostní kompetence, jako je sebedůvěra, kladné sebepojetí, orientace ve svých schopnostech a vlastnostech. Efektivní je tyto metody kombinovat, podle charakteru třídy. Klíčový je přístup učitele, ten ovlivňuje přístup žáků, k hodnocení a zvláště pak k sebehodnocení může dobře sloužit žakovské portfolio, vztahy ve třídě lze rozvíjet osobnostními a sociálními hrami a zapojit tak žáka outsider, dát mu příležitost se dozvědět něco o sobě a druhých a naopak je to dobrá příležitost pro třídu, aby se dozvěděla o žákovi outsiderovi. Vždy je dobré přistupovat k pravidlům činností společně. Kooperativní struktury práce mohou podpořit interakci jednotlivých žáků a umožnit jim zažít společné úspěchy, což podporuje skupinovou soudržnost. Učitel využitím všech těchto nástrojů dává žákům příležitosti k rozvíjení svých sociálních schopností a pak je na žákovi, zda těchto příležitostí využije.

Literatura:

AUGER, M.T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

CHARLESWORTH, W. *Critical Skills in the Early Years*. Stafford: Network Education Press, 2005. ISBN 1855391848.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

GAJDOŠOVÁ, E.; HERĚNYOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků : prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

HARDING, J., MELDON-SMITH, L. *How to make observations & assessments*. London: Hodder & Stoughton, 2000. ISBN 034078038x.

HAYES, D. *Inspiring primary teaching*. Exeter : Learning Matters, 2006. ISBN 1844450724.

HELUS, Z. *Psychologie*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

HRABAL, V. *Diagnostika*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KNOWLES, G. *Supporting Inclusive Practice*. London : David Fulton, 2006. ISBN 1843124203.

KOPŘIVA, P. aj. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4.

LISÁ, L.; KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-084-86.

MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-926-X.

- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NEUMAN, J., WAGENKNECHT, M. *Hry do kapsy VIII*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-984-4.
- PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178764-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- REJMAN, L. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. ISBN 08-91-003.
- ROGGE, J.U. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8.
- SIMPSON, J.A., WEINER, E.S.C. *The Oxford English Dictionary*. Oxford : Clarendon Press, 1989. ISBN 0198611862.
- SMOLÍK, J. Budeme si všichni rovni? *Psychologie*, 2007, č.10, s.34, 35. ISSN 1212-9607.
- SPIPKOVÁ, V. aj. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- STUHLÍKOVÁ, I. aj. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
- ŠIMANOVSKÝ, Z.; MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. Praha: 1996. ISBN 80-85282-93-3.
- TOMKOVÁ, A. Žakovské portfolio. In KOŠTÁLOVÁ, H. a kol. (Ed.) *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: Verlag Dashofer, 2005. ISBN 80-8697-00-1.
- TOURNIER, P. *Silní a slabí*. Praha: Návrat domů, 1995. ISBN 80-85495-44-9.
- TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. *Základy psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VALENTA, J. *Učit se být*. Praha: AISIS, 2003. ISBN 80-86106-10-1.
- ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

Internetové zdroje:

KOŠŤÁLOVÁ, H. Experiment s portfoliem. *Kritické listy* [online]. 2000, č.1, 2 [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW:

<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_portfolio>

KUSÁ, M. *Mladší školní věk z psychologického hlediska* [online]. ZIS [citováno 24.6. 2008]. Dostupné na WWW:

<http://zis.naskok.cz/mladsi_skolni_vek_z_psychologickeho_hlediska>

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [citováno 19.listopadu 2008]. Dostupné na WWW:

<http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>

SETTLAGE, J., SOUTHERLAND, S.A. *Teaching Science to Every Child: Using Culture As a Starting Point* [online]. 2007, [citováno 2008-10-25]. Dostupné na WWW:

<<http://www.routledge.com/textbooks/TeachingScience/inventory.pdf>>

SINK, A. CH., SPENCER, L. R. *My class inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate* [online]. BNET, 2005 [citováno 17.října 2008]. Dostupné na WWW:

<http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_1_9/ai_n15792004/pg_1?tag=content;coll>

STRCULOVÁ, V. Portfolio na 1.stupni základní školy. *Učitelské listy* [online]. 2006, [citováno 2008-10-30]. Dostupné na WWW:

<<http://www.ucitelske->

[listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102656&CAI=2153&EXPS=%22PORTFOLIO%2A%22](http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102656&CAI=2153&EXPS=%22PORTFOLIO%2A%22)

>

ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. Hry pro rozvoj zdravé osobnosti 3. *Učitelské listy* [online]. 2008, roč.13, č.6 [citováno 2008-12-10]. Dostupné na WWW:

<<http://www.ucitelske->

[listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102612&CAI=2168&EXPS=%22%8E%2A%22+AND+%22OUTSIDER%2A%22](http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102612&CAI=2168&EXPS=%22%8E%2A%22+AND+%22OUTSIDER%2A%22)

TOMKOVÁ, A. Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky. *Kritické listy* [online]. 2005, č.20 [citováno 2008-11-19]. Dostupné na WWW:

<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty20_rozvoj>

National Curriculum [online]. London: Qualification and Curriculum Authority, 1999 [citováno 5.leden 2009]. Dostupné na WWW:

<<http://curriculum.qca.org.uk/index.aspx>>

Spojené království (Anglie/Wales/Severní Irsko), Praha: Výzkumný ústav pedagogický [citováno 10.prosince 2008]. Dostupné na WWW:

<http://www.vuppraha.cz/soubory/KK_Angl_W_SI.pdf>

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha 1 - SORAD ze dne 10.2.2009 4.A – nahoře žáci hodnocení, vlevo hodnotící; čísla: vliv, sympatie; 1-nejlepší, 5-nejhorší

Příloha 2: Výsledky SORAD ze dne 10.2.2009 4.A

Příloha 3: Zasedací pořádek – 4.A – výzkumná třída

Příloha 4: Dotazník (MCI) ze dne 10.2.2009 – dotazník zadaný ve výzkumné třídě 4.A

Příloha 5: Vyplněný dotazník (MCI) - 4.A

Příloha 6: Questionnaire (Dotazník MCI) ze dne 4.12.2008 – dotazník zadaný ve Velké Británii (místní 5.ročník)

Příloha 7: Vyplněný dotazník (MCI) – Velká Británie

Příloha 8: Dotazník pro učitele

Příloha 9: Strom přání – použitý jako závěrečná reflexe celé třídy

Příloha 10: Individuální písemná reflexe žáků (4 kopie)

Hodnotící:	Dívky		Chlapci		Všichni	
	Vliv	Sympatie	Vliv	Sympatie	Vliv	Sympatie
1. Zdeňka H.	2,6	2,4	3,3	3,5	3	2,9
2. Honza T.	2,9	2,9	2,4	2,9	2,6	2,9
3. Pavlína I.	2,5	2	2,8	2,9	2,6	2,5
4. Nikola J.	4,1	3,5	3,6	3,5	3,8	3,5
5. Adam L.	4,4	3,9	3,8	3,5	4,1	3,7
6. Jiří L.	3,1	3	2,5	2,3	2,8	2,6
7. Václav L.	3	3	2,3	2,7	2,7	2,8
8. Jana M.	1,9	2,2	2,4	2,5	2,1	2,4
9. Matěj M.	3,5	3,5	2,7	2,5	3,1	2,8
10. Filip N.	2,1	2,3	2,1	2,2	2,1	2,2
11. Lam N.	3	3,3	3,5	3,2	3,3	3,2
12. Ly N.	3,2	2,7	3,4	3,1	3,3	2,9
13. Marek O.	2,5	3,1	2,6	2,7	2,6	2,9
14. Kamila P.	2,5	2,7	2,8	2,7	2,6	2,7
15. Jan R.	3,4	2,8	2,9	2,5	3,2	2,6
16. Tereza So.	2,4	2,5	3,1	2,8	2,7	2,6
17. Jakub S.	4,6	4	4,2	4,1	4,4	4
18. Kateřina S.	2,9	2,1	3,1	2,5	3	2,3
19. Tereza Su.	2,9	2,9	3,4	2,8	3,2	2,8
20. Adéla S.	2,2	1,7	2,6	2,4	2,4	2,1
21. Václav S.	2,9	2,4	2,7	2,5	2,8	2,4
22. František S.	2,5	2	1,8	1,9	2,2	2
23. Alena T.	2,8	2,2	2,4	2,3	2,6	2,2
24. Filip T.	2,3	2,2	2,1	2	2,2	2,2
25. Veronika T.	3,2	3,4	3,1	2,8	3,1	3,1
26. Nikola T.	3,5	2,8	3,4	3,2	3,4	3
27. Adéla V.	3,2	3,2	3,1	2,8	3,2	3
28. Jiří Z.	4,8	4,8	4,5	4,4	4,7	4,6

Nejvlivnější: 1 - Jana M., Filip N., 2 – František Š., Filip T.

Nejoblíbenější: 1 - František Š., 2 - Adéla S., 3 – Filip N., Alena F., Filip T.

Nejméně vlivní: 1 – Jiří Z., 2 – Jakub S., 3 – Adam L., 4 – Nikola J.

Nejméně oblíbení: 1 – Jiří Z., 2 – Jakub S., 3 – Adam L., 4 – Nikola J.

Příloha 3: Zasedací pořádek – 4.A

Jiří L. Jiří Z.

Nikola T. Marek O.

Filip N. Adéla V.

Matěj M.

Kamila P.
Fanda Š.

Pavλίna I.
Zdeňka H.

Honza T.
Tereзка S.

Jakub S.

Filip T. Adéla S.

Jana M. Vašek
L.

Veronika T.
Vašek Š.

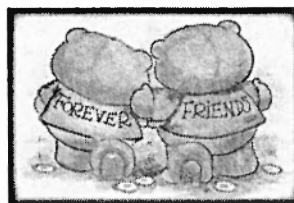
Ly N. Jan R.

Alena T. Lam N.

Katka S. Tereza S.

Nikolka J.
Adam L.

Příloha 4: Dotazník (MCI) – 10.2.2009



Datum: _____

Jméno: _____

Část A: Naše třída

Neboj se, toto není test! Tento dotazník zjišťuje něco o tvé třídě. Nejsou tu správné nebo špatné odpovědi, je to jen na tobě, zajímá mě právě tvůj názor. Zakroužkuj: ANO - pokud souhlasíš s danou větou, NE - pokud s větou nesouhlasíš. Snaž se odpovídat podle toho, jaká tvá třída podle tebe opravdu je.

1.	Děti v naší třídě baví práce ve škole.	Ano	Ne
2.	Děti v naší třídě se hodně perou.	Ano	Ne
3.	Děti ve třídě spolu často soutěží, aby dokázali, kdo je lepší.	Ano	Ne
4.	Práce v naší třídě je dost těžká, máme stále co dělat.	Ano	Ne
5.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	Ano	Ne
6.	Zdá se, že děti ve třídě mají svou třídu rádi.	Ano	Ne
7.	Některé děti dělají druhým dětem naschvál ošklivé věci.	Ano	Ne
8.	V naší třídě mohou svou práci dělat dobře jen chytré děti.	Ano	Ne
9.	Všechny děti ve třídě jsou moji dobří kamarádi.	Ano	Ne
10.	Některé děti naše třída nezajímá, nejsou v ní rádi.	Ano	Ne
11.	Jisté děti chtějí, aby ostatní dělaly věci po jejich.	Ano	Ne
12.	V naší třídě je hodně legrace.	Ano	Ne
13.	Školní práce v naší třídě je hodně náročná a těžká.	Ano	Ne
14.	Děti v naší třídě se mají rády.	Ano	Ne
15.	Většina dětí ze třídy jsou samostatné a vědí, jak se mají učit.	Ano	Ne

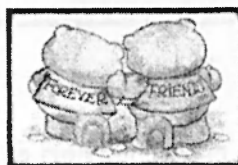
Část B: Já a moje třída

1) Vedle koho by jsi rád(a) seděl(a)? (dvě jména)

2) Kdybys pořádal(a) narozeninovou párty, koho by jsi pozval(a) z vaší třídy?

3) Kdyby jsi měl(a) problém, komu by jsi se svěřil(a)? (jedno jméno, osoba)

Příloha 5: Vyplněný dotazník (MCI)



Dotazník

Datum: 10.7.2009

Jméno: Marek O.

Část A: Naše třída

Neboj se, toto není test! Tento dotazník zjišťuje něco o tvé třídě. Nejsou tu správné nebo špatné odpovědi, je to jen na tobě, zajímá mě právě tvůj názor. Zakroužkuj: ANO - pokud souhlasíš s danou větou, NE - pokud s větou nesouhlasíš. Snaž se odpovídat podle toho, jaká tvá třída podle tebe opravdu je.

1.	Děti v naší třídě baví práce ve škole.	Ano	Ne
2.	Děti v naší třídě se hodně perou.	Ano	Ne
3.	Děti ve třídě spolu často soutěží, aby dokázali, kdo je lepší.	Ano	Ne
4.	Práce v naší třídě je dost těžká, máme stále co dělat.	Ano	Ne
5.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	Ano	Ne
6.	Zdá se, že děti ve třídě mají svou třídu rádi.	Ano	Ne
7.	Některé děti dělají druhým dětem naschvál ošklivé věci.	Ano	Ne
8.	V naší třídě mohou svou práci dělat dobře jen chytré děti.	Ano	Ne
9.	Všechny děti ve třídě jsou moji dobří kamarádi.	Ano	Ne
10.	Některé děti naše třída nezajímá, nejsou v ní rádi.	Ano	Ne
11.	Jisté děti chtějí, aby ostatní dělaly věci po jejich.	Ano	Ne
12.	V naší třídě je hodně legrace.	Ano	Ne
13.	Školní práce v naší třídě je hodně náročná a těžká.	Ano	Ne
14.	Děti v naší třídě se mají rádi.	Ano	Ne
15.	Většina dětí ze třídy jsou samostatné a vědí, jak se mají učit.	Ano	Ne

Část B: Já a moje třída

1) Vedle koho by jsi rád(a) seděl(a)? (dvě jména) Veronika T. Konra T.

2) Kdybys pořádal(a) narozeninovou párty, koho by jsi pozval(a) z vaší třídy?

Zanda S., Konra T., Konra O., Vašek P., Vašek L., Veronika T.

3) Kdyby jsi měl(a) problém, komu by jsi se svěřil(a)? (jedno jméno, osoba)

máma

Příloha 6: Questionnaire (MCI) – 4.12.2008



Date: _____

My first name: _____

Part A: My class

There is no need to worry. It is not a test. ☺ There are no right or wrong answers; we are interested right in your opinion! In this part you should write what your class and your classmates are like at the moment. Read very carefully. If you agree with what is written in the question then circle "yes", if you do not agree then circle "no".

1.	Children in our class enjoy school work.	Yes	No
2.	Children in our class fight together.	Yes	No
3.	Children in our class compete together to know who is the best.	Yes	No
4.	Work in our class is very hard, we are very busy.	Yes	No
5.	Some of the children are not happy in our class.	Yes	No
6.	Children from our class like their class.	Yes	No
7.	Some children do bad things to other children intentionally.	Yes	No
8.	In our class only clever children are capable to work.	Yes	No
9.	All children in our class are my good friends.	Yes	No
10.	Some of the children do not enjoy being in our class.	Yes	No
11.	Some of the children want the others to do things in their way.	Yes	No
12.	There is a lot of fun in our class!	Yes	No
13.	Work in our class is very demanding and hard.	Yes	No
14.	All children in our class like each other.	Yes	No
15.	Most children in our class are independent and know how to learn.	Yes	No

Part B: Me and my class

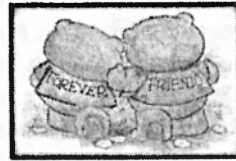
1. Who would you like to sit by? (two names)

2. If you had a birthday party, who from your class would you invite?

3. If you had a problem who would you tell? (one name)

Příloha 7: Vyplněný dotazník (MCI) – Velká Británie

Questionnaire



Date: 4. 17. 08

My first name: Sinead

Part A: My class

There is no need to worry. It is not a test. ☺ There are no right or wrong answers; we are interested right in your opinion! Don't forget to write the date and your name.

1.	Children in our class enjoy school work.	Yes	<input checked="" type="radio"/> No
2.	Children in our class fight together.	<input checked="" type="radio"/> Yes	No
3.	Children in our class compete together to know who is the best.	Yes	<input checked="" type="radio"/> No
4.	Work in our class is very hard, we are very busy.	<input checked="" type="radio"/> Yes	No
5.	Some of the children are not happy in our class.	<input checked="" type="radio"/> Yes	No
6.	Children from our class like their class.	<input checked="" type="radio"/> Yes	No
7.	Some children do bad things to other children intentionally.	<input checked="" type="radio"/> Yes	No
8.	In our class only clever children are capable to work.	Yes	<input checked="" type="radio"/> No
9.	All children in our class are my good friends.	Yes	<input checked="" type="radio"/> No
10.	Some of the children do not enjoy being in our class.	<input checked="" type="radio"/> Yes	No
11.	Some of the children want the others to do things in their way.	<input checked="" type="radio"/> Yes	No
12.	There is a lot of fun in our class!	<input checked="" type="radio"/> Yes	No
13.	Work in our class is very demanding and hard.	<input checked="" type="radio"/> Yes	No
14.	All children in our class like each other.	Yes	<input checked="" type="radio"/> No
15.	Most children in our class are independent and know how to learn.	<input checked="" type="radio"/> Yes	No

Part B: Me and my class

1. Who would you like to sit by? (two names) Ellie Josh

2. If you had a birthday party, who from your class would you invite?
Ellie Ella Yasmin Leahy Hannah

3. If you had a problem who would you tell? (one name)
Mrs O'Rafferty

Příloha 8: Dotazník pro učitele

V rámci diplomové práce na téma *Sociální rozvoj žáků ve třídě* se na Vás, na profesionály, obracím s osmi otázkami týkajícími se vztahů žáků ve třídě a možnosti jejich ovlivnění a rozvoje. Otázky jsou kladeny tak, aby mi pomohly ujasnit si míru ovlivnitelnosti vztahů ve třídě a zároveň metody, které jsou proto vhodné. Dále se snažím i zmapovat to, jak přistupuje k pozitivnímu sociálnímu klimatu vedení a jakou mu přikládá váhu. Vše je anonymní, nikde nebudu zveřejňovat ani školu, ani Vaše jméno. Pokud nechcete na některé otázky odpovídat, vynechejte je nebo proškrtněte. Pro mou práci jsou velmi důležité také otázky č. 7 a 8 na druhé straně.

Moc děkuji za pomoc!

Markéta Bínová

S jakýmikoli dotazy se na mne můžete obrátit: marketa.binova@seznam.cz, tel. 731 240580.

Své odpovědi zakroužkujte, mnohdy lze vybrat i více variant, případně se rozepište, doplňte důvody, komentáře jsou vítané.

1. Jak dlouho již učíte? A) 1rok, B) 2-5let, C) 6-10let, D) 11 a více

2. Zaměřujete se ve své práci a přípravě na hodinu na rozvoj klimatu ve třídě a na vztahy ve třídě?

A) Nikdy, B) Většinou ne, C) Většinou ano, D) Pokaždé

3. Pokud zahrnujete do učení i rozvíjení vztahů, jaké formy metod používáte?

- A) Tolerantní a otevřený přístup mě samotné(ho)
- B) Hodnocení nejen známkami či slovně (jestli ano, jaký způsob)
- C) Žákovské portfolio
- D) Třídní pravidla dohodnutá s dětmi (např. formou plakátu na stěně)
- E) Skupinové a kooperativní struktury práce dětí
- F) Diskuse nad problémy a konflikty ve třídě
- G) Osobnostní a sociální hry
- H) Jiné metody – můžete uvést

4. Je vám vedení v těchto věcech nakloněno? Je zde nějaká překážka?

5. Setkal(a) jste se někdy s šikanou?

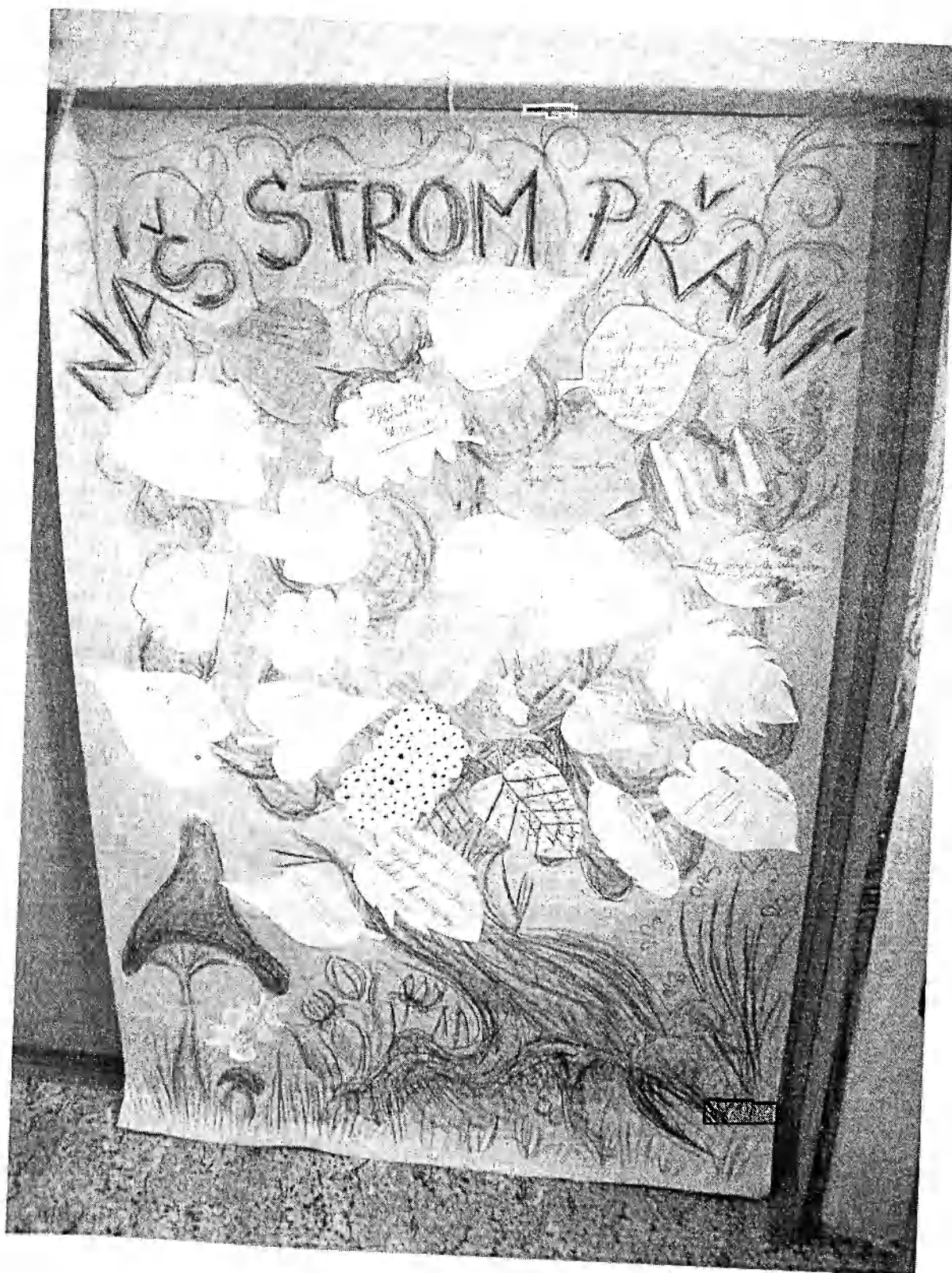
6. Pokud ano, jak jste situaci řešil(a) (pokud zaškrtnete více variant, přiřipšte pořadí)

- A) Neřešil(a), B) Promluvou s agresory, C) Promluvou s šikanovaným, D) Oznámení vedení,
- E) Rozhovor s rodiči, F) Doporučení do psychologické poradny, G) Jiné řešení (jaké)

7. Setkal(a) jste někdy s žákem, kterého děti moc nepřijímaly? Jak se takový žák vyznačoval (vlastnosti, odlišnosti, chování, prospěch, rodiče)?

8. Jak jste situaci žáka řešil(a)?

Příloha 9: Strom přání



Příloha 10: Individuální písemná reflexe žáků – kopie 1

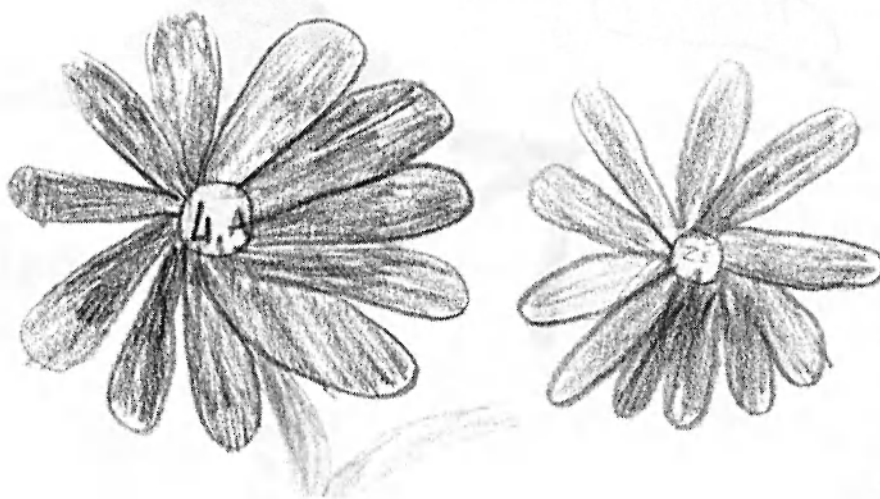
1. Poznali jsme co máme společného a jaké máme vzájemné vztahy:

2. Měli bychom co mají společného stejného, také stejné místo a kamarádů
a jaké mají společné a různé vlastnosti:

3. Za první a druhé a třetí jsme poznali vztahy a vlastnosti.

4. Třetí jsme srovnali a byli to velmi zajímavé věci

5. Kdyby to bylo lepší tak by jsme měli zjistit své vztahy a vlastnosti



Příloha 10: Individuální písemná reflexe žáků – kopie 2

1. proč mě těší seznámení s dětmi
2. aby věděli, co si o sobě a o nich druhí myslí
3. Dobře mě, že jsem z Br. seznal, že jsem milý a kamarádský
4. Děkují mě, že někteří děti nepřekonalí svoji lásku
5. Minám žádné další poznámky, abych odvázel.



Příloha 10: Individuální písemná reflexe žáků – kopie 4

1. Čím pomohly hry a diskuze mně samotnému:

Najít si více kamarádů.

2. Čím pomohly hry a diskuze třídě:

lepší přátelství (jsme šťastnější).

3. Co mě potěšilo:

Při hodině jsme už trochu šli.

4. Co mě překvapilo, případně co se mi nelíbilo:

Nechej žákovat, ale když jsme měli návštěvu, která s námi hrála bezpečně hry, že jsme mluvili a nechovali se slušně.

5. Další moje poznámky:

Děkujeme za hry, které nám pomohly se více spřátelit.