

Univerzita Karlova v Praze

**Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky**

SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY

Diplomová práce



Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Autor diplomové práce:

Miloslav Rychetský

Studijní obor:

Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia:

prezenční

Diplomová práce dokončena:

listopad 2007

V Čerčovicích dne 2.11.2007

Miloslav Rychetský

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

V Čelákovcích dne 2.11.2007

Miloslav Rychetský

Miloslav Rychetský

ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

1. Název práce: Sociální klima třídy
2. Přijímání jméno: Rychetský Milošlav
3. Katedra: Katedra primární pedagogiky UK v Praze
4. Obor: Učitelství pro první stupeň základní školy,
specializace hudební výchova
5. Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.
6. Počet stran: 15
7. Rok obhajoby: 2004
8. Klíčová slova: Sociální klima třídy,
Diagnostika třídního klimatu,
Vztahy v třídním kolektivu,
Tvoření pozitivního sociálního klimatu třídy.

3. Resumé

V rámci této části diplomové práce jsem se zaměřil na problematiku sociálního klimatu školní třídy, na sociální pozice žáka ve třídě a interakce mezi jedincem a skupinou.

Všechná část je opřena o zjištění, jak žáci konkrétní 5. třídy ZŠ vnímají aktuální klima své třídy a jaká je struktura vzájemných vztahů mezi žáky. Dále pak o postavení konkrétního jedince ve třídě, jeho kasustiku a aktivity zaměřené na posilování pozitivních tendencí ve vzájemných vztazích.

The theoretical part of my thesis focuses on the issue of social climate of a school class, on social position of the pupil within the class as well as on the interaction between the individual and the group.

The research is based on the findings concerning pupils of a particular 5th grade of the elementary school and their perception of the current climate of their class and the structure of mutual relationships between the pupils. Moreover it is based on the problem situation of a particular individual in the class, his case study and activities aimed at strengthening of positive tendencies in mutual relationships.

Děkuji PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytování podnětných rad.

ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

- 1. Název práce:** Sociální klima třídy
- 2. Příjmení a jméno:** Rychetský Miloslav
- 3. Katedra:** Katedra primární pedagogiky UK v Praze
- 4. Obor:** Učitelství pro první stupeň základní školy,
specializace hudební výchova
- 5. Vedoucí práce:** PhDr. Marie Linková, Ph.D.
- 6. Počet stran:** 65
- 7. Rok obhajoby:** 2008
- 8. Klíčová slova:** Sociální klima třídy.
Diagnostika třídního klimatu.
Vztahy v třídním kolektivu.
Tvorba pozitivního sociálního klimatu třídy.

9. Resumé:

V teoretické části diplomové práce jsem se zaměřil na problematiku sociálního klimatu školní třídy, na sociální pozice žáka ve třídě a interakce mezi jedincem a skupinou.

Výzkumná část je opřena o zjištění, jak žáci konkrétní 5. třídy ZŠ vnímají aktuální klima své třídy a jaká je struktura vzájemných vztahů mezi žáky. Dále pak o postavení konkrétního jedince ve třídě, jeho kasuistiku a aktivity zaměřené na posilování pozitivních tendencí ve vzájemných vztazích.

The theoretical part of my thesis focuses on the issue of social climate of a school class, on social position of the pupil within the class as well as on the interaction between the individual and the group.

The research is based on the findings concerning pupils of a particular 5th grade of the elementary school and their perception of the current climate of their class and the structure of mutual relationships between the pupils. Moreover it is based on the position status of a particular individual in the class, his case study and activities aimed at reinforcement of positive tendencies in mutual relationships.

OBSAH

1. ÚVOD	8
2. CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
3. ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	12
3.1. SOCIOLOGICKÉ ROZDĚLENÍ SKUPIN V RÁMCI ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	12
3.2. TŘÍDA JAKOŽTO ZÁKLADNÍ SOCIÁLNÍ A ORGANIZAČNÍ JEDNOTKA	13
3.2.1. POČET ŽÁKŮ VE TŘIDĚ.....	14
3.3. MLADŠÍ ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	15
4. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	17
4.1. VÝVOJ POHLEDU NA SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY V NAŠICH ZEMÍCH	17
4.2. SOUČASNÉ DĚNÍ A STUDIE VEDOUcí K VYTVÁŘENÍ PODVĚDOMÍ O KLIMATU TŘÍDY	18
4.3. DEFINICE KLIMATU TŘÍDY.....	19
4.4. SOUČASNÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU.....	19
4.4.1. SOCIOMETRICKÝ PŘÍSTUP.....	20
4.4.2. ORGANIZAČNĚ-SOCIOLOGICKÝ PŘÍSTUP.....	20
4.4.3. INTERAKČNÍ PŘÍSTUP.....	20
4.4.4. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝ PŘÍSTUP.....	21
4.4.5. ŠKOLNĚ-ETNOGRAFICKÝ PŘÍSTUP	21
4.4.6. VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÝ PŘÍSTUP	22
4.4.7. SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝ A ENVIRONMENTALISTICKÝ PŘÍSTUP	23
4.5. MOŽNOSTI ZKOUMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY	23
4.5.1. POZOROVÁNÍ.....	24
4.5.2. ROZHOVOR.....	24
4.5.2.1. Standardizované testové metody	25
4.5.3. DOTAZNÍKOVÉ METODY	25
4.5.3.1. Standardizované dotazníky určené pro měření sociálního klimatu třídy	27
4.5.3.1.1. MCI (My Class Inventory).....	27
4.5.3.1.2. CES (Classroom Environment Scale)	27
4.5.3.1.3. Další druhy standardizovaných dotazníků určených k měření klimatu	28
5. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	29
5.1. DÍTĚ	29
5.2. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	29

6. POSTAVENÍ JEDINCE (ŽÁKA) VE TŘÍDĚ	30
6.1. METODY ZKOUMÁNÍ POSTAVENÍ ŽÁKA VE TŘÍDĚ	30
6.1.1. SOCIOMETRIE	30
6.2. ŽÁK	30
6.3. POZICE A ROLE ŽÁKA VE TŘÍDĚ	30
6.3.1. KOMPETENCE	31
6.3.2. VLIV	32
6.3.3. OBLIBA	33
6.4. DIAGNOSTICKY VÝZNAMNÉ KOMBINACE POZIC U JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ.....	33
6.4.1. NEOBLÍBENÝ, NEVLIVNÝ A ŠKOLSKY MÁLO ÚSPĚŠNÝ ŽÁK	34
6.4.2. IZOLOVANÝ ŽÁK.....	36
6.4.3. ŽÁK VE VEDOUĆÍ POZICI.....	37
6.4.4. VLIVNÝ, MĚNĚ OBLÍBENÝ ŽÁK	39
6.4.5. OBLÍBENÝ, MĚNĚ VLIVNÝ ŽÁK	40
6.4.6. ŽÁK V NEVÝRAZNĚ POZICI	42
7. KASUISTIKA ŽÁKA.....	43
7.1. KASUISTIKA.....	43
7.2. KASUISTIKA ŽÁKA.....	43
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	44
8. CÍLE VÝKUMU:	45
9. METODY VÝZKUMU	46
10. CHARAKTERISTIKA ŠKOLY.....	47
11. CHARAKTERISTIKA TŘÍDY	48
12. KASUISTIKA ZKOUMANÉHO ŽÁKA	49
12.1. ZÁKLADNÍ ÚDAJE ŽÁKA	49
12.2. CHARAKTERISTIKA ŽÁKA	49
12.3. RODINA	50
13. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	51

13.1.	MCI	51
13.1.1.	POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	51
13.1.2.	ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	51
13.1.3.	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	52
13.2.	DOTAZNÍK ZAMĚŘENÝ NA RIZIKA ŠIKANY	53
13.2.1.	ÚDAJE O DOTAZNÍKU A ZPŮSOB JEHO VYHODNOCENÍ.....	53
13.2.2.	POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	54
13.2.3.	VÝSLEDKY DOTAZNÍKU A INTERPRETACE JEJICH VÝSLEDKŮ	54
13.2.3.1.	Výsledky sociometrického měření pomocí kvantitativních dat	54
13.2.3.2.	Vyhodnocení pozice zkoumaného žáka ve třídě.....	57
13.2.3.3.	Návrh na možné řešení.....	59

14. ZÁVĚR	60
------------------------	-----------

LITERATURA	61
-------------------------	-----------

ELEKTRONICKÉ ZDROJE	64
----------------------------------	-----------

PŘÍLOHY	65
----------------------	-----------

1. ÚVOD

Pedagog se každý den při své práci setkává s dětmi. Jsou pedagogové, kteří učí celý rok pouze v jedné třídě, popř. v jednom neměnném kolektivu dětí, které tvoří edukační skupinu. Ať už je to na klasické škole, nebo v malotřídce, stále pracuje s těmi samými žáky.

Většina z pedagogů však vyučuje v různých třídách, které se od sebe liší. Nemám tím na mysli pouze věk žáků. V tomto ohledu se dá předpokládat, že se žáci budou ve třetí třídě chovat jinak než ve třídě sedmé. To souvisí s jejich vývojem osobnosti. Avšak v paralelních třídách se, přestože vyučujete třeba i stejnou látku pomocí stejné metody, často najdou rozdíly nejen ve vědomostech, ale i v reakcích a interakci žáků na dané podněty, kterými jim chtěl pedagog něco sdělit.

Zároveň má každá třída jiného „ducha“. Jsou třídy, kam se pedagog těší, kde se mu pracuje dobře, má pocit, že i když se mu něco nepodaří podle jeho představ, žáci mu to odpustí. Ale jsou pak třídy, na jejichž hodiny se výslovně netěší, a kde má pocit, že edukační proces je marný, nemá žádného výsledku a pedagog zde ze svého pohledu postrádá jakýkoliv zájem žáků o výuku. Jsou pak třídy, kde se vysloveně bojí, aby se náhodou nespletl a dává si velký pozor na to, aby vše šlo podle plánu.

Tento „duch třídy“ pak rozhoduje, zda-li se pedagog do třídy těší, či nikoli. Jsou však i případy, kdy stačí pouhý jednotlivec k tomu, aby úplně změnil pedagogův pohled na celou třídu. Může to být výjimečně nadaný žák, který pak posouvá celou třídu v očích pedagoga o stupeň výše. Může to však být i výjimečně zlobivé, či nějakým způsobem pro pedagoga nepříjemné dítě (např. „štoura“, provokatér, hyperaktivní dítě), které pak celou třídu v očích pedagoga snižuje.

Tohoto „ducha třídy“ vnímají i děti. V některém kolektivu mohou být velmi spokojené. Tento kolektiv (třída) splňuje veškeré jejich potřeby. A v jiném kolektivu (např. po přeřazení do jiné třídy, nebo po sloučení tříd) mohou být nespokojené. Mohou mít pocit, že do kolektivu nepatří, může jim vadit rivalita

mezi spolužáky, jejich přehnaná soutěživost, nebo jen nějaký výrazný jedinec, s kterým si nepadne do oka.

Tento „duch třídy“ se v odborné terminologii nazývá „klimatem třídy“ a právě tímto tématem se budu ve své diplomové práci zabývat.

Ve výzkumné části pak, jak mohou žáci vnímat klima ve své konkrétní třídě a jak v ní mají postavení jedince, popí sama sebe ve třídní hierarchii.

2. CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Chtěl bych se více zaměřit na postavení jedince ve třídě na prvním stupni základní školy. Na to, jak jednotlivec ovlivňuje, resp.může ovlivnit klima školní třídy. V teoretické části bych se chtěl zabývat klimatem třídy ve všeobecné rovině, následně pak jedincem v jeho vývoji a postavení v rámci školní třídy.

Ve výzkumné části pak, jak mohou žáci vnímat klima ve své konkrétní třídě a jak v ní vnímají postavení jedince, popř.sama sebe ve třídní hierarchii.

TEORETICKÁ ČÁST

3. ŠKOLNÍ TŘÍDA

Školní třída může být vnímána jako místnost, kde probíhá výuka. Mohli bychom se zabývat faktory o jejím uspořádání, posuzovat orientaci oken vůči světovým stranám, její tvar a umístění katedry a vliv, které toto umístění ve třídě na žáky má.

Všechny tyto výše jmenované faktory ovlivňují klima třídy a bylo sepsáno nejedno studie, která měla objasnit, jaké uspořádání školní třídy je ideální pro kvalitní vyučování a jak které uspořádání nábytku ovlivňuje výkon žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Na vsa tenis, podobně jako u jiných vědeckých oborů, můžeme druhému vysvětlit termín školní třída a to sice takto, jak nám sděluje, že třída je: *Skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání* (Průcha 2003, str.253).

3.1. Sociologické rozdělení skupin v rámci školní třídy

Školní třída tvoří ze sociologického hlediska formální skupina, tedy skupina, která má své vlastní možnosti volby jejích členů a skládá se ze členů, kteří o své volby byli zařazeni. Tento druh uskupení plní především funkci edukativní. Můžeme také hovořit také o tom, že tato formální skupina je zároveň skupinou výchovnou, skupinou, které má za hlavní cíl učení, tedy *ovládání důležitých předmětů a společenský život, případně reedukaci, předávání důležitých hodnot* (Hábel 2002, str.10). Tím je určen hlavní cíl, který má tato skupina plnit.

Z této formální skupiny se pak vymezují skupiny neformální, tzv. sociálně interakční. Ty mají své hlavní cíl vyřčenu především zábavu. Tvoří je jedinci, kteří si chtějí navzájem nějaký vztah.

Ve třídě máme ve většině ze žáků mladšího školního věku, jde v první řadě o žáky, kteří spolu s ostatními jedinci navíc bydlí ve své blízkosti, mají společné zájmy (např. obvykle vyhlí), a spolu chodí do jiného zájmového útvaru (skaut,

3. ŠKOLNÍ TŘÍDA

Školní třída může být vnímána jako místnost, kde probíhá výuka. Mohli bychom se zabývat teoriemi o jejím uspořádání, posuzovat orientaci oken vůči světovým stranám, ale třeba i umístění katedry a vliv, které toto umístění ve třídě na žáky má.

Všechny tyto výše jmenované faktory ovlivňují klima třídy a byla sepsána nejedna studie, která měla objasnit, jaké uspořádání školní třídy je ideální pro kterého vyučujícího a jak které uspořádání nábytku ovlivňuje výkon žáků.

Na následujících řádcích se však budu věnovat druhému vysvětlení termínu **školní třída**, a to sice tomu, jež nám sděluje, že *třída je: Skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školského vzdělávání* (Průcha 2003, str.253).

3.1. Sociologické rozdělení skupin v rámci školní třídy

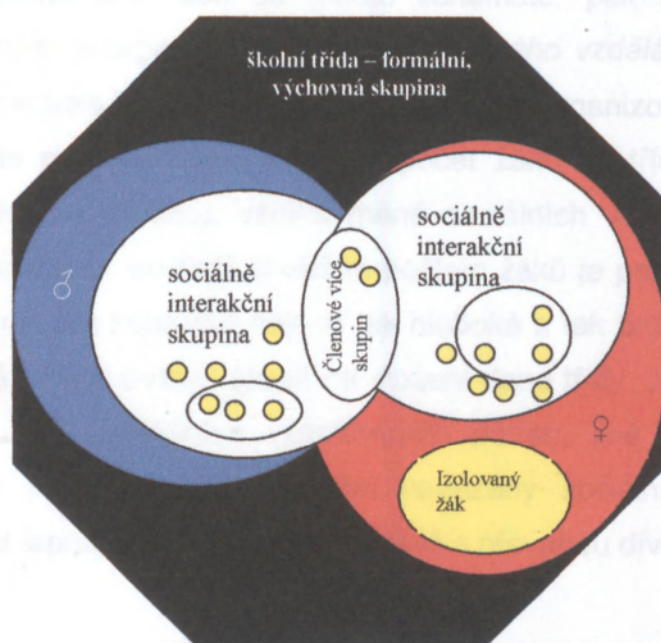
Školní třídu tvoří ze sociologického hlediska **formální skupina**, tedy skupina, která neměla přirozenou možnost volby jejích členů a skládá se ze členů, kteří do této skupiny byli zařazeni. Tento druh uskupení plní především funkci edukační. Můžeme zde hovořit také o tom, že tato formální skupina je zároveň **skupinou výchovnou**, skupinou, která *má za hlavní cíl učení, tedy vytváření dispozic pro práci a společenský život, případně reedukaci, přeučování chybně naučeného* (Hrabal 2002, str.10). Tím je určen hlavní cíl, který má tato skupina plnit.

Z této formální skupiny se pak vymezují skupiny neformální, tzv. **sociálně interakční**. Ty mají jako hlavní cíl vytčenu především zábavu. Tvoří je jedinci, kteří k sobě mají nějaký vztah.

Ve třídě, která je složena ze žáků mladšího školního věku, jde v první řadě o žáky, kteří spolu sdílejí jednu lavici, bydlí ve své blízkosti, mají společné zájmy (např.chov zvířat), či spolu chodí do jiného zájmového útvaru (skaut,

sportovní oddíl, umělecké kroužky). V převážné většině jsou v této věkové kategorii sociálně interakční skupiny rozděleny dle pohlaví na chlapecké a dívčí.

V rámci školní třídy může těchto sociálně interakčních skupin vzniknout hned několik. Někteří jedinci pak mohou být součástí vícero sociálně interakčních skupin, někteří se pak mohou těchto sociálně interakčních skupin úplně stranit, či do nich nemusí být přibráni. Takoví jedinci jsou pak bráni jako **izolovaní**. Nepatří do žádného interakčního společenství uvnitř formálního celku.



Obr.č.1- Schéma rozdělení skupin a postavení jedince ve formální skupině

3.2. Třída jakožto základní sociální a organizační jednotka

Spolu s označením základní *sociální a organizační jednotka školského vzdělávání* (Průcha 2003, str.253) úzce souvisí počet žáků ve třídě. Organizační jednotka je v tomto smyslu vnímána spíše jakožto nejmenší článek v řetězu organizace českého školství. Tento řetěz by mohl vypadat například takto:

- **Ministerstvo školství** (jakožto orgán zastřešující vzdělávání v ČR)
- **Česká školní inspekce** (kontrolní orgán, který monitoruje činnost škol na území ČR)
- **obec** (zřizovatel školy, kontrolní orgán)
- **škola** (přímý vykonavatel vzdělávacího procesu)
- **třída** (místo vykonávání vzdělávacího procesu, sociální skupina)

Odhlédneme-li však od tohoto schématu, pak se dá třída jakožto základní *sociální a organizační jednotka školského vzdělávání* (Průcha, 2003, str.253) chápat také jako sociální skupina, která je organizována.

A zde právě přichází na řadu počet žáků ve třídě. Je-li třída méně početná, pak zde většinou vzniká méně sociálních vztahů, avšak zpravidla hlubšího charakteru. Ve třídě s větším počtem žáků je pak sociálních kontaktů mezi žáky více, ale zpravidla nejsou tak hluboké a tak provázané jako v méně početné třídě.¹ I zde ovšem záleží na složení dané třídy. Jiné sociální kontakty naváží žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, jiné žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jinak budou navázány sociální kontakty ve třídě s převahou chlapců, jinak se naváží ve třídě s převahou dívek.

3.2.1. Počet žáků ve třídě

Ujasněme si pojem „početnost třídy“. Hrabal ve svém díle *Sociální psychologie pro učitele* (2002) uvádí, pouze nepřímo, tyto typy rozdělení:

- třídy velmi malé (15-16 žáků)
- třídy početnější (23-30 žáků)
- třídy početné (nad 30 žáků)

¹ Tuto mou tezi potvrdil také výzkum, který proběhl na základních školách v březnu a dubnu 2002 a jehož výsledky jsou prezentovány ve sborníku z 11.konference ČPdS, konkrétně v příspěvku *Klima školní třídy a některé jeho determinanty* (Linková, 2003). Též Hrabal (2002, str.34).

Přehlednější a, co se týče počtu žáků ve třídě, výstižnější mi však připadá toto rozdělení:

- třídy méně početné (do 17 žáků)
 - třídy střední velikosti (18-25 žáků)
 - třídy velké (nad 25 žáků)²
- Linková (2003, str.119)

Je pravdou, že čím je třída početnější, tím je odlišnější organizace v přímé vyučovací jednotce.

S narůstajícím počtem žáků ve třídě ztrácí pedagog možnost věnovat se všem žákům individuálně v takové míře, v jaké se může věnovat žákům v méně početné třídě.

Pro doplnění, průměrný počet žáků ve třídě na základní škole činil v roce 2004/2005 21,3 žáka na primární vzdělávací úrovni (Ústav pro informace ve vzdělávání).

3.3. Mladší školní třída

Mladší školní třída, tedy třída spadající na první stupeň základní školy, má svá specifika. Velký vliv zde má učitel, jakožto autorita, která je žáky přijímána spontánně, dalo by se říci až nekriticky.

Ve třídě převažují – zvláště při postoji učitelky zdůrazňující hierarchii – vztahy podřazenosti a nadřazenosti a to i vůči vrstevníkům. Sociometrické studie objevily v počátečních třídách největší počet sociometrických hvězd. Učitelka, ale také spolužák, jemuž svým preferováním předává část své moci, jsou přijímáni jako představitelé a strážci normy. ... Spolužáci jsou nejen hodnoceni, ale také přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel (Hrabal, 2002, str.45).

² Nutno zde připomenouti, že MŠMT stanoví prováděcím předpisem nejnižší a nejvyšší počet žáků ve třídě. Zřizovatel školy může povolit výjimku do 4 dětí z takto stanoveného počtu (a do 20% v případě přípravných tříd či tříd pro příslušníky národnostních menšin), a to za předpokladu, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy, resp. že splní podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví a nezpůsobí újmu na kvalitě vzdělávací činnosti.

Dětská třída však dovede být tvrdá a bezohledná vůči jednotlivcům, i jen proto, že jsou „jiní“ (fenomén „bílé vrány“), tedy k těm, kdo se liší od „normy“ např. ve vnějším vzezření, ale také v „deviantních“ projevech a činnostech, pokud je označí za nežádoucí verbálně či nonverbálně dospělí, především učitelka... Negativní skupinové postoje posiluje velmi záhy napětí mezi chlapci a děvčaty, což se promítlo zřetelně již do nejfrekventovanějších charakteristik žáků druhého ročníku (Hrabal, 2002, str.46).

Ve vyšších třídách prvního stupně ZŠ dochází k postupným změnám. Prohlubují se dyadické kamarádké vztahy. ... Ovšem dyadické vztahy se zatím uzavírají převážně do stejné skupiny podle pohlaví, napětí mezi chlapci a děvčaty se spíše prohlubuje. Tento vývoj je podmíněn zvýšenou potřebou reciprocity, vzájemnosti a rostoucí orientací na vrstevníky i přes trvající silnou vazbu na dospělé a jejich normy. Nejčastější sociální útvary, které vytvářejí osmi až desetileté děti, bývají označovány jako „gangy“, party. Nejsou ještě skupinami v plném slova smyslu. V počátečním školním období je členství v nich ještě většinou přechodné, účastníci zpravidla přicházejí tehdy, když je to výhodné, a právě tak snadno a bez komplikací odcházejí, když je činnost omrzí. Pocit „my“, sounáležitosti, mívá krátké trvání (Hrabal, 2002, str.47-48).



4. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

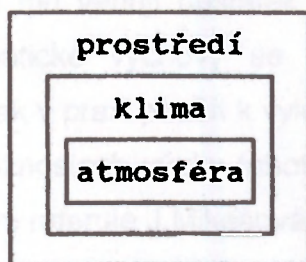
4.1. Vývoj pohledu na sociální klima třídy v našich zemích

Sociálnímu klimatu třídy se dlouho v pedagogických kruzích nevěnovalo velké pozornosti. Klima třídy bylo něco, s čím musel učitel počítat a měl ho v pozitivním smyslu ovlivňovat. *Přitom jde o fenomén, který je v sociálně psychologické literatuře znám téměř padesát let díky průkopnické práci J.Withalla (1949) (Mareš, 1998, str.1).*

V bývalém Československu se vědečtí pracovníci začali tímto tématem zabývat v 70.letech 20.století (např.V.Hrabal, 1979). Až do devadesátých let se však věnovali spíše zkoumání vyučovacích hodin. Klima třídy bylo bráno spíše jako problém spadající do této kategorie a bylo úzce spojováno s termínem *atmosféra ve třídě* (Z.Helus, 1990; J.Čáp 1980).

Teprve v devadesátých letech byl J.Laškem poprvé přeložen dotazník My Class Inventory (B.J.Fraser, D.L.Fisher), s jehož pomocí se dalo vyzkoumat klima dané třídy (Lašek, Mareš, 1991).³ Ostatně právě J.Lašek s J.Marešem se v našich podmínkách tímto *fenomémem*, minimálně publikačně, zabývají do největší míry.

Právě J.Lašek přichází s tím, že *atmosféra* je součástí klimatu třídy jako jeho proměnná, nikoli jeho strůjcem. *Klima třídy je pro nás pojmem užším (ve srovnání s pojmem prostředí) a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. (Lašek, 1993, str.99)*



Obr.č.2- Graf
(Lašek, 1993, str.99)

³ Více v kapitole 4.5.3.1.1 MCI (My Class inventory).

Tím, že se začalo tomuto tématu dávat více prostoru, začalo se s jeho bližším zkoumáním a začaly se objevovat první studie, které hodnotily postoje učitelů k tomuto tématu, ale i hromadné výzkumy, které byly primárně zaměřeny na klima třídy (především na prvním stupni základní školy s pomocí dotazníku MCI). Ve větším měřítku se jimi zabývali J.Lašek (1991), M.Kurelová a M.Hanzelková (1996), či M.Linková (2001 a 2002). Závěry těchto výzkumů byli zveřejňovány na pedagogických konferencích a publikovány.

V závěru jedné studie jsme se pak mohli dočíst například to, že naši učitelé si jsou vědomi svého vlivu na povahu klimatu ve třídě, považují za svou pedagogickou povinnost usilovat o klima vzájemné důvěry, vstřícnosti a férovosti. Toto klima je podstatnou složkou jejich strategie výuky s propracovanou představou normativních souvislostí a praktických taktik a technik jeho navazování. (Klusák, 1993, str.66)

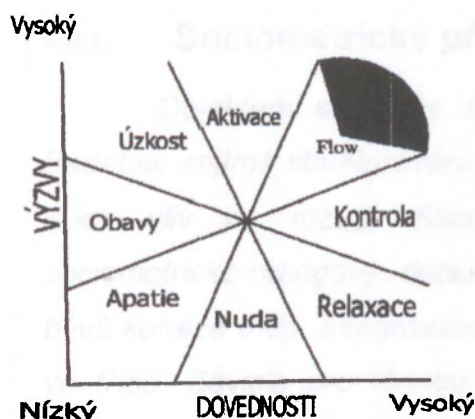
Zkoumáním postoje učitelů vůči sociálnímu klimatu třídy se zabývají také J.Horák a M.Kratochvíl (2003) a to z pohledu studentů doplňkového pedagogického studia. V závěru konstatují, že povědomí o nutnosti rozvoje sociálního klimatu ve třídách pomocí pedagogické komunikace u studentů stoupá. (str.302).

4.2. Současné dění a studie vedoucí k vytváření podvědomí o klimatu třídy

V současné době se tématem sociálního klimatu třídy zabývají ve větší míře i vysoké školy, které mu věnují dostatek prostoru v přípravě budoucích učitelů. S rozvojem dramatické výchovy se studenti seznamují s různými technikami, které mohou pak v praxi použít k vylepšení klimatu třídy.

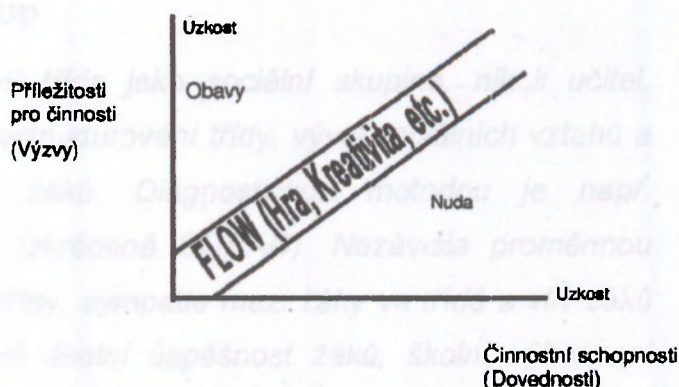
O důležitosti a možnostech výuky tohoto tématu na vysokých školách s pedagogickým zaměřením referuje J.Mikešová (2003).

Zároveň se autoři P.Havelka a F.Man (2003) věnují motivaci ve výuce a tím i podporování klimatu třídy studováním takzvaného „flow efektu“, jako ideálnímu psychickému stavu žáka pro školní práci .



Obrázek 5: Upraveno podle Maslumi and Carl (1988) a Csikszentmihalyi (1990)

Obr.č.3 – Havelka, Man,2003, str.99



Obrázek 2: Upraveno podle Csikszentmihalyi, 1975

Obr.č.4 – Havelka, Man,2003, str.96

4.3. Definice klimatu třídy

V současné době se na klima třídy pohlíží především jako na sociálně psychologický problém, se kterým se dá dále pracovat, ovlivňovat ho a na jehož výsledku mají podíl všichni jedinci, kteří mají s danou třídou co do činění.

J.Průcha, E.Walterová a J.Mareš v Pedagogickém slovníku (2003) uvádějí klima třídy takto: *Sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišujeme klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod.* (str.100)

4.4. Současné přístupy ke zkoumání klimatu

V odborné literatuře existuje řada zasvěcených přehledů o různých přístupech ke studiu klimatu školní třídy a interakce učitel-žáci (Fraser, 1989; Fraser, Walberg, 1991; Chávez, 1984 aj.). Celá oblast se ovšem rychle vyvíjí,

objevují se přístupy další. Podle práce Mareše a Křivohlavého (1995) bychom je mohli shrnout takto (Čáp, Mareš, 2001, str.571):

4.4.1. Sociometrický přístup

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD). Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Představitelem tohoto přístupu je např. V. Hrabal st. (1989 aj.) (Mareš, 1998, str.8).

4.4.2. Organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem (tzv. laterální, postranní komunikace v hodině). Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žákovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech. Představitelkou tohoto přístupu je např. E.G. Cohenová se spolupracovníky (1989) (Mareš, 1998, str.8).

4.4.3. Interakční přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír,

později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce. Představitelem tohoto přístupu je N.A. Flanders (1970), jeho žáci a následovníci. U nás má tradici též linie, která vychází od Flandersova předchůdce H.H. Andersona, který zkoumal, jak se na klimatu třídy podílí učitelovo dominantní nebo sociálně integrativní jednání se žáky. Připomeňme zde výzkumy J. Pelikána a J. Lukše (1973), M. Samuhelové (1993) (Mareš, 1998, str.8).

4.4.4. Pedagogicko-psychologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora žáků, žákovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žákovské přisouvání příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Představitelem tohoto přístupu je P.C. Abrami se spolupracovníky (1994) (Mareš, 1998, str.8-9).

4.4.5. Školně-etnografický přístup

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je. U tohoto typu výzkumů se z principu nedá uvažovat o závisle a nezávisle proměnných, neboť etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými, s rigorózním výzkumným projektem a přesto bývají jeho výsledky zajímavé a inspirující.

Např. M. Klusák (1994) analyzoval názory učitelů na práci s klimatem školní třídy a vyčlenil dva typy: strategii povinného závazku (zabezpečit plánovaný průběh hodiny) a strategii pedagogického ideálu (zabezpečit širší cíle, přesahující rámec vyučovací hodiny, mj. motivaci žáků pro učení, jejich výchovu).

L. Griswoldová (1994) analyzovala klima výuky v osmi třídách na prvním stupni. Vyčlenila tři hlavní kategorie, kterými podle ní jsou aktivity, aktéři, komunikace. Každá z nich se dále člení. Aktivity v sobě zahrnují: účel, použité objekty, trvání, prostor, typ učení. U aktérů autorka rozlišuje jejich role a způsob interakce. Kategorie komunikace zahrnuje údaje typu: kdo mluví, ke komu, o čem, za jakým účelem, v jakém kontextu, kterých slov a nonverbálních prostředků používá, jaké důsledky má komunikace.

C. Pierceová (1994) studovala vznik a vývoj sociálního klimatu ve třídě, kde naprosto dominovali "problémoví žáci". Zajímala se způsob, jímž učitelka organizovala práci třídy, škálu rolí, které dokázala zastávat a její nadšení pro práci s rizikovými žáky. U žáků si všímala míry saturování jejich emocionálních potřeb (včetně potřeby bezpečí a jistoty), sledovala změny ve školní úspěšnosti žáků, změny v jejich postojích ke škole, k učení i sobě samým (Mareš, 1998, str.9).

4.4.6. Vývojově psychologický přístup

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v údobí 5.-8. ročníku školní docházky. Používá soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel-žáci, prostor pro žákovou autoregulaci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené mentální zdraví.

Představitelkou tohoto přístupu je např. J.S. Ecclesová se spolupracovníky (1993) (Mareš, 1998, str.9-10).

4.4.7. Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

*Nechali jsme si jej nakonec, neboť je dnes nejrozšířenější. Objektem studia je školní třída chápaná jako prostředí pro učení (angl. se prostředí řekne **environment**), žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i podobu, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla (preferovaná podoba klimatu). Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zabarvené názory, svá očekávání. Nezávisle proměnné se dají s určitým zjednodušením shrnout dle R.H. Moose (1974) do tří skupin: vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. Závisle proměnné obvykle tvoří: školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod. Představiteli tohoto přístupu jsou např. H.J.Walberg a G.J. Anderson (1968), E.J. Trickett a R.M. Moos (1973), B.J. Fraser (1989) aj. (Mareš, 1998, str.10).*

4.5. Možnosti zkoumání klimatu třídy

Při určování metody zkoumání musíme vzít v potaz, zda budeme zkoumat vzorek malý, nebo velký a kolik do jeho zpracování hodláme investovat času a energie. Vhodnou metodu pak musíme zvolit též vzhledem k věkovým specifikům daného vzorku.

Nejrozšířenějšími způsoby výzkumu klimatu školní třídy jsou pozorování a dotazníková metoda. Každá z těchto metod má své výhody, ale i úskalí.

4.5.1. Pozorování

Pozorování se používá především na malém výzkumném vzorku, popřípadě jednotlivci. Jde o přirozenou metodu, při které učitel pozoruje žáka, nebo vybranou skupinu. Při této metodě si musí stanovit, kterého jevu, nebo jevů si bude všímat. Základem úspěšného využití výsledků pozorování je záznam, který si v průběhu, nebo po skončení učitel vede.

V učitelově práci můžeme rozlišit pozorování bezděčné (volné, náhodné), které není svázáno žádnými pravidly, není vymezen předmět pozorování, učitelova pozornost je upoutána nějakou nápadností v jednání žáka, a pozorování systematické (záměrné), to je pozorování jako samostatná diagnostická metoda.

Má-li pozorování splňovat podmínky exaktní diagnostické metody, musí respektovat jistá pravidla. Musí být především plánovité, tzn. stanovit co a jakým způsobem bude pozorováno. Musí být systematické, to znamená, že probíhá soustavně, v určených časových intervalech, a mělo by být přesné, objektivní, nezávislé na osobě pozorovatele. (Trpišovská, 1998, str.9).

Zkušený pozorovatel může díky této metodě zhodnotit současnou atmosféru ve třídě, popřípadě zaznamenat nějaký nežádoucí patologický jev, který má vliv na sociální klima třídy.

4.5.2. Rozhovor

Rozhovor je další metodou, s jejíž pomocí může učitel odhalit, jaké činitele v dané chvíli ovlivňují klima třídy. Výsledky a výstupy z této metody však záleží na interpretaci učitele, tedy na jeho subjektivním pohledu. I tady platí, že řízení rozhovoru a jeho interpretace by měla být v ideálním případě objektivní.

Podle účelu můžeme rozlišovat rozhovor diagnostický a výzkumný, podle struktury rozlišujeme rozhovor řízený a volný, z hlediska zúčastněných osob může jít o rozhovor individuální, nebo skupinový (Trpišovská, 1998, str.11).

Dále můžeme rozlišit rozhovor **nestandardizovaný, polostandardizovaný a standardizovaný.**

4.5.2.1. Standardizované testové metody

Standardizované testové metody slouží k odbornému psychologickému vyšetření. Testy jsou zkoušky obsahující pro všechny vyšetřované osoby tytéž úkoly a jejich výsledky se hodnotí na základě přesně vymezených kritérií. K vyhodnocení slouží normy vzniklé statistickými metodami při standardizačním postupu. Snahou testových metod je vyloučit v co největší míře možnost zkreslení výsledků v důsledku subjektivního přístupu vyšetřovatele (Trpišovská, 1998, str.12).

Standardizovaný rozhovor s přesně danými otázkami s výběrem připravených odpovědí a polostandardizovaný rozhovor, při němž si může dotázaný buď vybrat z nabídnutých odpovědí nebo zvolit vlastní znění odpovědi, se používají zvláště při průzkumu mínění a postojů velkého počtu respondentů. Aplikace standardizovaného (řízeného) rozhovoru je podstatně snazší, ale z odpovědi lze méně vysoudit individuální charakteristiky respondenta. Pro stanovení otázek a odpovědí ve standardizovaném rozhovoru platí podobná pravidla jako v dotazníku (Hrabal, 2002, str.109).

4.5.3. Dotazníkové metody

Dotazníková metoda má tu výhodu, že s její pomocí můžeme v relativně krátkém časovém úseku sesbírat poměrně velké množství dat.

Konstrukce dotazníků vychází z principu introspekce, odpovědi dotazovaného jsou závislé na jeho vnitřních poznacích. Jde o metodu nepřímého sebeposouzení, neboť osoba obvykle nebývá dotazována přímo na osobní rys, ale obvykle popisuje svoje chování v určitých konkrétních situacích, v nichž se může sledovaná vlastnost projevit.

Podstatnou výhradou vůči dotazníkům je možnost záměrného i podvědomého zkreslení výpovědi žádoucím směrem, vyšetřovaná osoba se může snadno nadhodnocovat a jevit se ve společensky příznivějším světle. Tomu nezabrání ani validizační škály (lži skóry), neboť inteligentní osoby obvykle přijdou na princip těchto otázek. Nevýhodou je i to, že chybí přímá interakce mezi tazatelem a dotazovanou osobou. Přes mnohé nedostatky a nevýhody však zůstávají dotazníky častou výzkumnou i diagnostickou metodou (Trpišovská, 1998, str.11).

V učitelské praxi můžeme využít dotazníku, který si vytvoří sám učitel. Takový dotazník se nazývá **nestandardizovaný** a učitel si ho zpravidla vytváří na konkrétní jev, který chce ve své třídě zkoumat (např. výskyt šikany apod.).

Druhou sortu tvoří dotazníky, které byly vytvořeny psychology a psychologickými týmy. Tyto dotazníky se pak označují jako **standardizované** a zkoumají zpravidla obecnější jev z širšího pohledu.

Standardizované dotazníky jsou určeny pro děti starší 8 let (cca 3.třída).

4.5.3.1.2. CES (Classroom Environment Scale)

Dotazníková metoda, jejímiž autory jsou E.J.Tickett, R.H.Moore a B.J.Fraser. Českou verzi opět přičinil J.Lašek (Mareš, Lašek, 1990/1991). Tato metoda je vhodná především pro druhy stupňů základní školy a školy střední. Zaměřuje se na zahrnování, afiliaci, učitelovu podporu, úkolové zaměření, soudrživost, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel, učitelovu kontrolu a řízení (Grecmářová, 2002, str.235).

Česká (zkrácená) verze dotazníku se skládá z 74 uzavřených položek a 10 položek. Nezkřácená pak obsahuje 90 položek.

Tyto dvě dotazníkové metody byly české a slovenské pedagogické veřejnosti představeny jako první. Na překládání a adaptaci dotazníků na české a slovenské podmínky se zaměřili i další autoři. Využívá se především dotazníků z australské a americké proveniencí.

4.5.3.1. Standardizované dotazníky určené pro měření sociálního klimatu třídy

4.5.3.1.1. MCI (My Class Inventory)

Dotazníková metoda, jejímiž autory jsou B.J.Frazer a D.L.Fisher. Do české verze ji pod názvem *Naše třída* převedl a *v našich podmínkách realizoval J.Lašek, který jej rovněž spolu s J.Marešem předložil učitelům a ředitelům prvního stupně základní školy k využití* (Grecmanová, 2002, str.236). *Metoda je určena především pro první stupeň základní školy. Sleduje kvality: soudržnost, třenice, spokojenost, obtížnost úkolů a soutěživost* (Grecmanová, 2002, str.235).

Dotazník sestává z 25 výroků, ke kterým žáci písemně sdělují svá stanoviska (souhlas, nesouhlas) (Linková, 2002, str.107).

V původní, nezkrácené verzi dotazník obsahuje 45 položek.

4.5.3.1.2. CES (Classroom Environment Scale)

Dotazníková metoda, jejímiž autory jsou E.J.Trickett, R.H.Moose a B.J.Frazer. Českou verzi opět připravil J.Lašek (Mareš, Lašek, 1990/1991). Tato metoda je vhodná především pro druhý stupeň základní školy a školy střední. *Zaměřuje se na zahrnování, afiliaci, učitelovu podporu, úkolové zaměření, soutěživost, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel, učitelovu kontrolu a řízení* (Grecmanová, 2002, str.235).

Česká (zkrácená) verze dotazníku se skládá z 24 uzavřených dichotomických položek. Nezkrácená pak obsahuje 90 položek.

Tyto dvě dotazníkové metody byly české a slovenské pedagogické veřejnosti představeny jako první. Na překládání a adaptaci dotazníků na české a slovenské poměry se zaměřili i další autoři. Využívá se především dotazníků z australské a americké provenience.

4.5.3.1.3. Další druhy standardizovaných dotazníků určených k měření klimatu

Mezi dalšími dotazníky, které se používají v českých podmínkách, bychom mohli jmenovat **Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)** pro druhý stupeň základní školy a střední školy. Českou verzi připravili M.Klusák a A.Škaloudová (1992).

Communication Climate Questionnaire (CCQ) pro střední školy. Českou verzi připravil J.Lašek (1994).

College and Univerzity Classroom Environment Inventory (CUCEI) pro vyšší ročníky středních škol a školy vysoké. Slovenská verze O.Duzbaba (1994).

5. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

5.1. Dítě

Lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Podle některých pojetí je za dítě považován i jedinec před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka. Dítě a dětství je popisováno a zkoumáno v řadě věd (psychologie, psychiatrie, sociologie, lékařské vědy aj.). Pedagogika se dítětem zabývá jako subjektem edukace, zejm. z těchto hledisek:

1. Vztah mezi vývojem dětí a možnostmi je vzdělávat. Zkoumají se závislosti mezi zráním psychických a tělesných funkcí a rolí žáka, kterou dítě v určitém věku přejímá.

2. Způsoby a obsah vzdělávání dítěte ve škol. edukačním prostředí. Hledá se, které formy učení a vyučování a které jejich obsahy jsou nejvhodnější k tomu, aby byl celkový rozvoj dětí co nejlépe zajišťován. Mnozí pedagogové kritizují, že škol. edukace, tak jak ji vytvořila a provozuje soudobá společnost, nevytváří zcela optimální podmínky pro rozvoj dětí, a proto vznikají alternativní školy a různé formy netradiční edukace. Na druhé straně se konstatuje, že ani rodinné prostředí a širší sociální prostředí dnes neposkytuje některým dětem pozitivní stimuly a vzniká tak fenomén rizikových dětí, resp. rizikových žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 46-47).

5.2. Mladší školní věk

Věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1.-4. ročník školní docházky) (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 126).

6. POSTAVENÍ JEDINCE (ŽÁKA) VE TŘÍDĚ

6.1. Metody zkoumání postavení žáka ve třídě

6.1.1. Sociometrie

Soubor sociologických a psychologických metod a technik aplikovaných při měření mezilidských vztahů v malých skupinách. Jejím výsledkem je sociogram, tj. grafické zobrazení vztahů v malých skupinách. V pedagogickém výzkumu se používá při zkoumání edukačního prostředí třídy a školy aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str.221.).

6.2. Žák

1. Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.

2. Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující (mládež a dospělé) na středních školách. Bohužel česká pedagogická terminologie nemá ekvivalent anglického „learner“, který je neutrální, pokud jde o věk subjektu, a přitom vyjadřuje jeho začlenění do nějakého edukačního procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str.316).

6.3. Pozice a role žáka ve třídě

Na to, jakou žák získá ve třídě pozici a jakou bude zastávat roli, má vliv velmi mnoho činitelů.

Prvním z nich je již samotné složení třídy. *Ve třídě se „sejdou“ žáci s určitými učebními, výkonovými a sociálně morálními dispozicemi (více či méně „nadání“, více či méně sociabilní atd.) (Hrabal, 2002, str.54).*

Dalším z nich je to, jak se žák ve třídě chová, jak reaguje na odezvy ostatních žáků, jestli jeho chování nevybočuje z řady společenských norem.

Vedle toho probíhá skupinová interakce v užším slova smyslu, jestliže žák reaguje na spolužáky jako celek a dostává se mu hromadné odezvy, či když reaguje spolu s ostatními, podobně jako oni (např. impulzivní společenské aktivity žáků nebo ukázněné chování vůči učiteli) (Hrabal, 2002, str.55).

To dává za podnět vznik vztahů ve třídě, které se postupně vyvíjejí i v závislosti na tom, do jaké míry jsou žáci schopni interakce mezi sebou a do jaké míry je tato interakce předvídatelná ostatními v kolektivu.

Jedinci v této síti vztahů a v uspořádaných a předvídatelných sledech interakce zaujímají specifickou pozici a přejímají určitou roli. Pozice a role jedince ve skupině – žáka ve třídě – je dána jednak jeho dispozicemi, jednak partnery a vztahy k nim a ke skupině. Pozice a role jednotlivců ve vzájemné souvislosti dotvářejí strukturu skupiny, modelují původně amorfní síť interindividuálních vztahů a podmiňují i vyjadřují specifiku skupiny.

Osobnost jedince, jeho dispozice, které vstupovaly do procesu vytváření skupiny jako základní predisponující předpoklad, se v průběhu upevňování a formování skupiny samy formují, rozvíjejí nebo oslabují učním. (Zvláště v oblasti norem a hodnot, postojů, vztahů sociálních dovedností, zvyků a případně zlovyků.) (Hrabal, 2002, str.55).

6.3.1. **Kompetence**

Celková pozice žáka ve třídě úzce souvisí s jeho kompetencí, výkonností – zvláště školní. Nejjednodušeji zjištělným ukazatelem školní kompetence žáka jsou známky, jeho školní prospěch. Ve většině škol je žákovo pořadí podle známek, školního prospěchu základním ukazatelem jeho pozice ve formální, institucionální struktuře třídy. Pro třídu jako neformální skupinu to platí především v počátečních třídách, a ani tam ne bez výjimek (Hrabal, 2002, str.57).

Dá se říci, že žák, který je studijně úspěšný, je třídou vnímán jako vzor a vzhledem, ve specifiku mladšího školního věku, k nekritickému přijetí učitele jako nejvyšší a nezpochybnitelné autority, je vyzdvihnutím těchto úspěšných

výsledků žáka učitelem zaručeno, že tento žák bude touto kompetencí v hierarchii třídy vyzdvižen.

Výjimkou však může být, pakliže je jedinec sociálně méně adaptabilní, emocionálně labilní, případně agresivní. Pak mu ani velká studijní výkonnost nemusí v jeho postavení ve třídě stačit na postup do vyšších pater v hierarchii třídy.

Velkou výhodou je pro postavení žáka uvnitř třídy také fyzická zdatnost. Zvláště mezi chlapci, je tato dispozice velmi ceněná a spolužáky kladně a vysoce hodnocená. Podobně jako sportovní výkonnost může kladně zapůsobit také umělecké nadání a to jak mezi chlapci, pak především mezi dívkami.

6.3.2. **Vliv**

Pozice vlivu vyjadřuje, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku (Hrabal, 2002, str.58).

Zjišťování vlivu žáka ve třídě má pro učitele velký význam. Vlivný žák může ovlivnit chod třídy a to jak žádoucím, tak i nežádoucím směrem. Ke zjištění vlivu jednotlivce může učitel využít jak pozorování, tak i sociometrickou nebo ratingovou metodu.

Vliv žáka na spolužáky může učitel do určité míry ovlivnit, např.předáním určitých pravomocí (např.tím, že mu předá dohled nad třídou po zvonění) nebo vyzdvižením jeho výkonu.

Zde už se pak jedná o další položku, která ovlivňuje vliv žáka, a tou je **moc**. *Moc umožňuje tomu, kdo ji má, udělovat odměny a tresty v daleko větší míře a převážně také účinněji v porovnání s ostatními členy skupiny (Hrabal,2002, str.60).*

Do sfér vlivu spadají také již výše jmenované kompetence, konkrétně **zdatnost**. *Nejde ovšem o jakoukoliv zdatnost či nezdatnost, nýbrž o dispozice a výkony v těch směrech, které třída přijala jako centrální hodnoty. ...Je třeba počítat i s rivalitou, či se skrytou nebo otevřenou agresivitou vůči zdatným (Hrabal, 2002, str.60).*

6.3.3. **Obliba**

Pozice obliby bývá označována také jako pozice podle akceptace, přijetí jedince skupinou, v jiných souvislostech jako popularita, sympatičnost, přitažlivost. Ve všech variantách tvoří její jádro emocionální přijetí či odmítnutí jedince partnera, a tím zároveň globální emocionální hodnocení člena skupiny ostatními... Sociometricky zjištěná obliba je vyjádřením citového hodnocení osobnosti a jednání žáka skupinou. ...Kromě toho se na postoji jednotlivců podílí skupina svými hodnotami a normami....Jako prameny sympatičnosti partnera bývají uváděny hlavně obdiv k silnému, úspěšnému, kompetentnímu, dále očekávaná nebo obdržená podpora, případně pomoc (v různých oblastech činnosti, myšlení i prožívání) a konečně reciprocita, vzájemnost citů (žákovi je sympatický spolužák-spolužačka, kterému-které je sám sympatický, jak se aspoň domnívá) (Hrabal, 2002, str62.).

6.4. **Diagnosticky významné kombinace pozic u jednotlivých žáků**

Jednotlivý žák může zaujímat ve třídě buď různé nebo stejné pozice (místo v hierarchii) z různých hledisek. ... Jednoznačně se prokázalo, že se ve skupině i ve třídě dosti často vyskytují žáci s rozdílným postavením v různých směrech – např.nevlivní, ale školsky velmi úspěšní nebo velmi vlivní a neoblíbení. Výrazné rozdíly jsou však méně časté, než shody – tato tendence se obvykle označuje jako tendence k vyrovnání pozic, statusů (Hrabal, 2002, str.69).

Zjednodušeně by se dalo říci, že z pohledu učitele jsou důležité tyto tři dispozice žáka.

- 1. Oblíbenost žáka**
- 2. Vliv žáka**
- 3. Školní úspěšnost žáka**

Jak je již výše zmíněno, může docházet k různým kombinacím těchto dispozic a právě tyto kombinace pozic a jejich výsledný průnik určují, jakou pozici bude žák ve třídě zastávat. Souhrnně se dají popsat některé kombinace, které se ve třídních kolektivech vyskytují velmi často.

6.4.1. **Neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák**

Takovýto žák to má ve škole velmi těžké. Je odmítán spolužáky, často i učiteli. Hrabal ve své Sociální psychologii pro učitele (2002) charakterizuje žáka s touto kombinací pozic takto:

Tato - pro vývoj nevýhodná kombinace pozic - často souvisí s hlubší sociální maladaptací a vývojovou opožděností, která bývá vlastním pramenem odmítání třídou a zároveň nežádoucí vývoj dále podporuje. Častým projevem žáků v této pozici je agresivita zvláště u chlapců. Již v předškolním věku a na počátku základní školy převazují u těchto dětí projevy přímé fyzické, případně nevybíravé slovní agresivity, charakterizované spolužáky výrazy jako: „pere se“, „rváč“, „nadává“. Partneři reagují záhy odmítáním a to i na agresi vyjádřenou pouze mimicky a gestikulací. ...

Různé projevy agrese souvisí často s nadměrným úsilím o zvýšení vlastní prestiže prostředky pro skupinu nepřijatelnými. Např. okázalým upozorňováním na sebe, sebeprosazováním, snižováním a podceňováním druhých. Odmítání bývají často spolužáky charakterizováni výrazy „vytahuje se“, „fajer“, „vychloubá se“, „důležitý“. Jde převážně o projevy, s nimiž žák do třídní skupiny vstoupil, ale také o aktivní, ale společensky nepřijatelnou formu reakce na odmítnutí. Odmítavá reakce žáka na odmítnutí třídy je sice přirozená a do určité míry zdravější než trvalý ústup, deprese, ztráta pocitu vlastní hodnoty - žák však často zabředne do bludného interakčního cyklu, který má tendenci přetrvávat a posilovat se. Agresivita a sebepřeceňování vede vždy ke snížení obliby, ne však nutně ke snížení vlivu, opírá-li se o nějaký druh kompetence ve třídě uznávané nebo je-li spojena např. s organizačními schopnostmi.

Pasivně maladaptovaní nebo pseudo-adaptovaní jsou často egocentricky úzkostní, reagují na hrozby na agresi spolužáků a skupiny zvýšenou, podle norem skupiny nadměrnou úzkostí. ...

Další výrazně pasivní obrannou, často úzkostnou reakcí je uzavírání se do sebe, únik do izolace. ...

Neoblíbení, nevlivní, školsky slabí žáci nereprezentují pro ostatní významnou hodnotu. Mívají vady a handicap např. ve výkonnosti, ve fyzickém vzhledu apod., doprovázené nevyvinutými nebo nerovnoměrně vyvinutými předpoklady pro sociální interakci a navazování vztahů s omezenou dispozicí pro empatii. V důsledku toho reagují neadekvátně jak na vlastní nedostatky, tak na spolužáky a jejich chování. Spolužáky hodnotí zpravidla primitivněji, reprodukují skupinové stereotypy. Jejich percepce spolužáků je často „černá“ - přehnaně negativní, prozrazující malou schopnost analýzy projevů partnerů i vlastního postoje nebo naopak nediferencované „bílá“, „optimistická“, zanedbávající i negativní vztahy k sobě či konečně „černobílá“ s malou „citlivostí pro odstíny“. Působí zřejmě ve zvýšené míře podobný mechanismus, který doprovází i poruchy v sebehodnocení, vyznačující se podobnou nediferencovaností sociální sebepercepce a analogickou tendencí ke kompenzačnímu sebepřeceňování či sebepodceňování.

Okrajová pozice žáka je vždycky signálem, že je ohrožen zdravý vývoj. I tehdy, když jsou jeho „vady“ domnělé, nebo zanedbatelné nebo když jsou v podstatě pozitivní vlastnosti hodnoceny negativně a odmítány pod vlivem nevhodné skupinové hierarchie hodnot ve výchovně problematických třídách s koncentrací sociálně opožděných defektních žáků. Ale také v „normálních“ třídách často zastíní deficit v oblasti výkonnosti a kompetence přednosti žáka v sociální a morální oblasti, což je ostatně jeden z hlavních sociálně negativních vlivů klasifikace u trvale slabých žáků. Uplatňuje se zvláště v nižších, dětských třídách a tam, kde sám učitel nedovede diferencovat školskou případně vůbec učební slabost žáka a jeho přednosti v sociální oblasti, a tak ovlivňuje negativně jeho pozici ve třídě v obou směrech. Naštěstí je odmítnutí třídou v takových případech zřídka úplné, často pomáhá blízký spolužák, přítel.

Ovšem každé, nejen „nespravedlivé“ odmítnutí je tíživé, ne-li deformující (Hrabal, 2002, str.71-73).

6.4.2. Izolovaný žák

Výrazně neodmítaní ani nepřijatí a zároveň nevlivní žáci, někdy označovaní za členy skupiny „v sociometrickém stínu“, zasluhují zvýšenou pozornost učitele již proto, že izolace je často prožívána jako forma odmítnutí. Kontakt izolovaných se spolužáky a skupinou bývá přinejmenším jednostranný, často vůbec silně omezený. O izolovaných se spolužáci zpravidla spontánně nevyjadřují, jako by pro ně neexistovali nebo svůj vztah zhodnotí sdělením „neznám ho“ - a to i po několikaletém společném životě v téže třídě, nebo dokonce tvrdým „nezajímá mne“.

Příčiny a formy izolace jsou různé a právě tak postoje skupiny k izolovaným. Variují od pasivní tolerance až po ostrakismus, praktické vyloučení z neformální skupiny - což je však méně časté (takto třída reaguje spíše jen na krajně odmítané).

Pozornost a pomoc potřebují především žáci, kteří svou izolaci těžce nesou. Bývá to především v případech, kdy je izolace způsobena převážně skupinou jako např. u nově do třídy příchozích žáků. Zvláště tíživá může být počáteční izolace nového žáka, jde-li o sociálně citlivého introverta.

Introverze je častou osobnostní příčinou nedobrovolné a bolestivé izolace. Méně tíživá je v podstatě nedobrovolná, často subjektivně ani nezaznamenávaná izolovanost žáků se sníženou potřebou sociálního kontaktu, u nichž převažuje orientace na věci nad sociální orientaci.

Mnozí z nich jsou schopni na základě racionální úvahy plnit požadavky partnera, skupiny a společnosti. Třída je většinou toleruje, i když bývají často označováni za „nekolektivní“.

Vývojově a výchovně nebezpečná je tedy izolace zvláště tehdy, když je prožívána subjektivně jako negativní stav a když není kompenzována aspoň jedním nebo lépe několika intenzivními pozitivními interpersonálními přátelskými vztahy. Menší počet „výběrových“ vztahů vyhovuje zvláště

introvertům orientovaným na hluboké, intimní vztahy. Nedobrovolně izolovaní vstupují právě prostřednictvím prvních kamarádských vztahů také do skupiny (Hrabal, 2002, str.73-74).

6.4.3. Žák ve vedoucí pozici

Vlivní a oblíbení žáci s různým stupněm školní úspěšnosti představují jádro třídy jako neformální skupiny. Jejich vedoucí pozice, jak již bylo řečeno, je dána tím, že u nich osobní charakteristiky do značné míry odpovídají představám skupiny, jejím hodnotám a normám. Jakmile zaujmou pevně vedoucí postavení, jsou to právě oni, kdo spoluurčují cíle, hodnoty a normy skupiny. Jejich postoje k učení, k učitelům a spolužákům ovlivňují postoje ostatních, a tím i skupiny.

Prokázaly to např. výzkumy v Pedagogické laboratoři: ve třídách motivovanějších k učení, „pilnějších“ zaujímali vedoucí pozice z hlediska oblíbenosti a vlivu ve třídě žáci, u nichž byly v rovnováze schopnosti měřené testem rozumových schopností a školní úspěšnost vyjádřená známkami - což signalizuje přiměřenou studijní motivovanost a aktivitu. Je možno předpokládat, že pro ně bylo učení, učební úsilí reálnou hodnotou.

Totéž z opačného pohledu potvrzují jiné zkušenosti ze školní praxe. Ve třídách, kde jsou v čele nadaní žáci, kteří nepotřebují na učení vydávat mnoho energie, se často všeobecně přeceňují schopnosti a podceňují „šedivá“ školní práce. ...

Zaujetí pozice vlivného a oblíbeného je podmíněno - podobně jako u ostatních pozic - jak skupinou, tak osobností. Proto je pozice také důležitým údajem zvláště o sociálních a morálních charakteristikách žáka. Nejde-li o morálně narušenou skupinu, signalizuje vysoká oblíbenost a vliv, že jde pravděpodobně o morálně vyspělého žáka, u něhož je v rovnováze nebo ve stavu jí blízkém tendence adaptovat se na partnera a zároveň regulovat interakci, tendence k nezávislosti i sociální blízkosti, a který dovede řešit konflikty mezi individuálním, interindividuálním a skupinovým pohledem. Rovnováha není samozřejmě nikdy statická a ideální a kromě toho jde z

diagnostického hlediska jen o signál, který je třeba dále hlouběji prověřit. To platí i pro dispozice k vedení formální nebo poloformální skupiny, které nevyplývají automaticky z vysokého postavení v neformální struktuře. Kontraindikací jsou např. slabé organizační schopnosti, které mohou být méně rozvinuty i u žáků, kteří mají ve třídě značnou lidskou nebo odbornou autoritu.

Pozice školní výkonnosti a kompetence nebývá v neformální skupině u sociálních „špiček“ maximální, jak je to patrné z dosavadního výkladu. Modální, (i když nikoli jediná) běžná kombinace je spojení vysoké obliby a vlivu s velmi dobrým, nikoliv „špičkovým“, mimořádně dobrým prospěchem - patrně podle pravidla, podle něhož vedoucím členem skupiny se stává obvykle nikoliv její nejlepší člen „vůbec“, ale „nejlepší z nás“, tj. ten, jehož výkonnostní úroveň a kompetence mohou ostatní členy skupiny aspoň teoreticky dosáhnout a který se proto sám snadněji identifikuje s „modálním“, normálním členem skupiny. To ovšem neznamená, že nejsou možné a že se reálně nevyskytují případy, kdy se mimořádně školsky úspěšný žák stává také neformálním vůdcem třídy. Tato méně častá konstelace pozic je pro výchovné působení učitele velmi výhodná, má-li vedoucí žák podle úspěšnosti a kompetence také pozitivní vztah k učení a ke škole.

Vedoucí pozice v oblíbě a vlivu je subjektivně převážně uspokojivá, vytváří široký prostor pro přiblížení partnerům, pro sebeprosazení i vývoj nezávislosti. Zároveň však hrozí při dlouhodobém a monopolním vedoucím postavení ve třídě nebezpečí nadměrného růstu sebevědomí a vznik příliš pozitivního sebeobrazu a sebehodnocení. Důsledkem může být porušení rovnováhy obou pozic v neprospěch obliby.

Někdy se u všestranně vedoucího žáka snižuje tolerance na sociální frustraci, a tím i tolerance na příští životní konflikty a střety. Praktickým dokladem nedostatečné „sociální otužilosti“ je např. obtížnější adaptace nových studentů po přechodu ze základní na střední školu, kde mnozí nutně ztrácejí vedoucí pozici v silnější intelektuální a sociální konkurenci. Nebezpečí podobných „minideformací“ zvyšuje učitelův favoritismus, zvláště v počátečních třídách (Hrabal, 2002, str.75).

6.4.4. **Vlivný, méně oblíbený žák**

Žáci s vysokou či vedoucí pozicí ve vlivu patří bez ohledu na úroveň obliby k těm, na nichž více než na ostatních závisí stav a vývoj třídy jako celku i interpersonální vztahy. Učitel je potřebuje znát, chce-li porozumět třídě a vést ji. Důležitou informací o vlivných žácích představuje zřetelný rozdíl mezi oblibou a vlivem, protože má prověřenou hodnotu pro diagnostiku sociálního aspektu osobnosti žáka na všech stupních statusové hierarchie. V zásadě totiž prozrazuje konstelace pozic jednotlivce, kterou je možno vyjádřit formulí

$V < O$ (tedy větší vliv než obliba), nerovnováhu mezi kladením požadavků na partnery a mezi recipročním plněním jejich požadavků, respektováním jejich potřeb. Při diagnostickém hodnocení sociability vlivného žáka je třeba brát v úvahu jednak intenzitu vlivu, jednak velikost rozdílu mezi oběma pozicemi.

Slabá převaha silného vlivu nad oblibou signalizuje zpravidla individuálně i skupinově přijatou - a někdy i velmi příznivou - variantu sociability. Vyskytuje se zvláště u efektivních vůdců, kteří řídí a koordinují činnost skupiny.

Jejich oblibu poněkud snižuje nutnost klást na spolužáky požadavky, vyžadovat dodržování norem, organizovat činnost a kooperaci, což nemusí být a není vždycky ostatními chápáno jako neosobní a nadosobní počin. Podobné je v zásadě postavení většiny učitelů jako efektivních vedoucích třídy.

V naší kultuře se stále ještě udržuje převaha vlivu jako součást mužské role. Od muže, později od otce se očekává (i ze strany většiny žen) převaha síly nad citlivostí a dobrotou a vyšší podíl na rozhodování o významných otázkách než od ženy. Otec a muž chce být - v souladu s tím - spíše respektován, matka a žena milována.

O hluboce zakořeněném sociálním „obrazu“ (image) muže a už i chlapce svědčí výsledky sociometrických šetření počínaje základní školou, kde je převaha vlivu nad oblibou častější u chlapců než u děvčat, a to podle hodnocení chlapců a děvčat, navzdory tomu, že děvčata jsou školsky úspěšnější a rychleji vyspívají i sociálně. ...

Vysoký rozdíl mezi oběma pozicemi, tj. vysoký vliv spojený s velmi nízkou oblibou případně s odmítnutím signalizuje nezdravý sociální vývoj žáka i

jeho problematické působení ve skupině. U vůdců a šéfů se za touto pozicí zpravidla skrývá sklon k autokratickému vedení, které není pro skupinu zdravé ani tehdy, když se bez ohledu na individuální potřeby členů bezohledně prosazují skupinově a společensky nadindividuální hodnoty a normy. Členové skupiny je sice pod tlakem přijímají, ale často formálně; nedochází k vnitřnímu přijetí, k interiorizaci, nezřídka vzniká naopak vzdor a odpor. Zejména to platí, když skupina percipuje prosazování společensky a výchovně žádoucí myšlenky jako závislé na egocentrických motivech sebeuplatnění, eventuelně přímo na osobním prospěchu vlivného člena. Vedoucí žáci tohoto typu používají obvykle k prosazení svých záměrů všech prostředků tlaku včetně sankcí, trestů - v pubertálních třídách i fyzického násilí. Vznikají konflikty a dále se deformují slabí, závislí, vůči nimž se zvláště bezohledně používá psychického a fyzického nátlaku a kteří se naopak sami někdy přidávají k násilníkům.

Podobně - nebo někdy i nebezpečněji - než hrubé fyzické násilí může působit i posměch, ostentativní znehodnocování, sarkasmus, pohrdání ze strany „mocných“. Používání těchto prostředků se bohužel nevyskytuje ve škole výlučně jen v interakci mezi žáky (Hrabal, 2002, str.76).

6.4.5. Oblíbený, méně vlivný žák

Žáci velmi oblíbení, ale s podstatně menším vlivem (oblíba < vliv), mají ve skupině spíše „centrální“, než vedoucí pozici. Dostávají se zpravidla do centra interindividuální komunikace, jejich působení je však často nenápadné a není ostatními prožíváno jako regulace. Široké přijetí a pozitivní emocionální hodnocení žáka spolužáky je často podmíněno jeho pozitivním emocionálním laděním, radostností a veselostí, kterou je oblíbený schopen navozovat u druhých cestu „citové nákazy“. Ale na hlubší rovině má žák tohoto typu zpravidla předpoklady pro uspokojování potřeb partnerů, pro identifikaci s nimi, empatii, soucítění; umí spolupracovat na dosažení partnerových cílů. Altruistická potřeba uspokojovat potřeby partnera vyústující v prosociální jednání uspokojování potřeb druhého je pro jedince tohoto typu odměnou. V

interakci proto převažuje dávání nad bráním, nebereme-li v úvahu radost z uspokojení partnera jako „zisk“. Jde spíše o „ženský“ resp. „mateřský“ typ sociability, který je do určité míry protikladný k spíše mužské „otcovské“ věcnější sociabilitě s převahou vlivu a kompetence.

Žáci tohoto typu (obou pohlaví) často výrazně preferují interpersonální multidyadické vztahy, nebývají však ve třídě instrumentálními vůdci.

Méně se podílejí na orientování a organizování činnosti skupiny jako celku, nebývají ani mezi těmi, kdo mají hlavní podíl na tvorbě skupinových hodnot a norem. Ovlivňují však normy interpersonálního kontaktu tím, že vyvolávají „řetězovou reakci“ pozitivní atmosféru, působí nepozorovaně svými pozitivními konkrétními podněty a jako vzory. Tím ovlivňují kohezi skupiny, její emocionální soudržnost.

V SORAD bývají ve slovních charakteristikách velmi často označováni jako kamarádi, kamarádští, upřímní, ochotní pomoci, spolehliví, milí, hodní.

Tato konstelace pozic je tedy v zásadě a v převážné většině případů sociálně výrazně kladná, často jde o nenápadné spolutvůrce skupiny, které učitel mnohdy objeví až po značném sblížení se s třídou nebo pomocí sociometrie. Zvláště tehdy, když jde o školsky průměrné nebo slabší žáky.

Nehledě na své převážně pozitivní a žádoucí charakteristiky má kombinace pozic $O < V$ stinné stránky i méně vývojově příznivé varianty.

„Zabydlení se“ v této pozici a jí odpovídajících rolích může být projevem jednostrannosti sociálního a morálního vývoje. V hierarchii hodnot oblíbeného žáka se mohou dostat příliš jednoznačně do popředí bezprostřední altruistické motivy a zatlačit do pozadí nadindividuální a nadinterindividuální, skupinové a celospolečenské hodnoty, případně brzdit i seberealizaci. Takto zformovaná sociabilita a hierarchie hodnot není společensky - a na hlubší rovinu sebepoznání obvykle ani individuálně - zcela uspokojivá, jak ukazuje např. složité působení mateřské lásky „bez hranic“. Výchovné působení by u těchto typů mělo směřovat k odstranění bariér dalšího vývoje, které vznikají absolutizací interindividuálních hodnot.

V méně homogenních třídách zvláště na počátku vývoje může vyvolat vysokou oblibu a nevýrazný vliv také laciná konvenční laskavost v povrchních

kontaktech, snaha zavděčit se a získat přízeň všech použitím naučených schémat verbálně a mimicky vyjadřovaného pochopení pro druhé. Hnací silou této interpersonální taktiky bývá prosazení skrytých egoistických motivů. Ve starších třídách, zvláště v pozdějších etapách vývoje, kde jsou vztahy podrobovány permanentně zkoušce opravdovosti, se obliba opírající se o rafinovanou zavádějící interpersonální taktiku těžko prosazuje.

Uvedené rozdělení žáků v kombinované pozici $O < V$ na sociálně a morálně pozitivní a negativní (podle souladu či rozporu mezi skutečnou a „inzerovanou“ altruistickou, prosociální motivací a podle podílu interpersonální taktiky) platí jen pro extrémní případy. Určitá míra taktiky vyplývající z potřeby být partnerem přijat i potřeba dokonalosti, je hodnotnou komponentou velké části mezilidských vztahů (Hrabal, 2002, str.79-80).

6.4.6. Žák v nevýrazné pozici

Sociometrickému a výkonnostnímu středu třídy, tedy nejpočetnější skupině, jsme věnovali jen okrajovou pozornost, což však neznamená její podcenění. Hlavním důvodem je neurčitost informace typu „průměrný žák“, „spolužák“, „spolužák přijatý třídou a účastníci se kontroly jejího života jako většina ostatních“. Můžeme sice předpokládat, že jeho vývoj není bezprostředně ohrožen ani po učební, ani po sociální stránce. Determinanty zaujaté střední pozice mohou být tak různorodé a odlišné, že nelze odpovědně vyslovovat hypotézy o hlubších vrstvách osobnosti, není-li aspoň jedna dimenze pozice odlišná, nebo neobjeví-li se ve slovních charakteristikách spolužáků diagnosticky podnětné výroky. Podobně jako „prostředních“ žácích podle prospěchu, podle naměřené inteligence platí o „prostředních“ podle sociální pozice, že je od nich v budoucnosti možno teoreticky očekávat „všechno“. Učitel tu musí využít všech dostupných diagnostických prostředků, aby poodkryl zatím nezřetelné možnosti i nebezpečí (Hrabal, 2002, str.80-81).

7. KASUISTIKA ŽÁKA

7.1. Kasuistika

Spadá do metod vývojové psychologie. Vychází ze slova *casus*, které znamená osud, případ, příběh.

7.2. Kasuistika žáka

Jedná se o tzv. *případovou studii*, která se užívá *nejčastěji u dětí s různými adaptačními a výchovně vzdělávacími problémy*. Data kasuistik se získávají obvykle z mnoha zdrojů informací. Mohou sloužit například k ověřování příčinné souvislosti mezi určitými neobvyklými projevy chování a jejich podmínkami (Trpišovská, 1998, str.13).

K. CÍLE VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce jsem se zaměřil na problematiku sociálního klimatu školní třídy. Zajímala mne také sociální pozice žáka ve třídě, interakce mezi jedincem a skupinou.

Ve výzkumné části se chci soustředit na školní třídu jako svébytnou sociální skupinu. Vzniká často náhodným způsobem, funguje řadu let a prožívá zajímavým vývojem mezi žáky. Vzniká v ní specifický sociálně-psychologický jev – sociální klima.

Cílem mého výzkumu je zjistit, jak si třídy ZŠ vnímají aktuální klima své třídy a jaká je struktura vzájemných vztahů mezi žáky. V praktické části se budu také věnovat otázce postavení konkrétního jedince ve třídě, jeho kasustická, ale pak aktivitám zaměřeným na posilování pozitivních tendencí ve vzájemných vztazích.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

8. CÍLE VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce jsem se zaměřil na problematiku sociálního klimatu školní třídy. Zajímala mne také sociální pozice žáka ve třídě, interakce mezi jedincem a skupinou.

Ve výzkumné části se chci soustředit na školní třídu jako svébytnou sociální skupinu. Vzniká často nahodilým způsobem, funguje řadu let a prochází zajímavým vývojem mezi žáky. Vzniká v ní specifický sociálně-psychologický jev – sociální klima.

Cílem mého výzkumu je zjištění, jak žáci 5.třídy ZŠ vnímají aktuální klima své třídy a jaká je struktura vzájemných vztahů mezi žáky. V praktické části se budu také věnovat otázce postavení konkrétního jedince ve třídě, jeho kasuistice, dále pak aktivitám zaměřeným na posilování pozitivních tendencí ve vzájemných vztazích.

9. METODY VÝZKUMU ŠKOLY

Akční výzkum probíhal kombinací několika metod: pozorováním, dotazníkem zaměřeným na rizika šikany ve třídě vytvořeným za podpory ředitelství dané ZŠ a standardizovaným dotazníkem Naše třída (MCI) autorů B.J.Frasera a D.L.Fishera (viz.kapitola 4.5.3.1.1 MCI (My Class Inventory)). Pomocí dotazníku MCI bylo zkoumáno aktuální klima třídy.

V budově sídlí dvě školní instituce. Kromě základní školy zde má sídlo také gymnázium, které je umístěno do patrové přístavby.

Počet žáků, kteří navštěvují základní školu se dlouhodobě pohybuje kolem 60. Od roku 1994 se potýká s velkým odlivem druhostupňových žáků na víceleté gymnázium, které zde v tomto roce bylo zřízeno. Ve škole tak převažují žáci mladšího školního věku. (Poměrně zastoupení mezi prvním a druhým stupněm je cca 2/3 ve prospěch prvního stupně.) Na konci školního roku 2006/2007 bylo ve škole evidováno 463 žáků.

Již na prvním stupni se žáci zpravidla setkávají s více učiteli. Až do konce školního roku 2006/2007 se ve škole učilo podle vzdělávacího programu Základní škola.

Věková rozložení pedagogického sboru je zastoupeno jak začínajícími učiteli, tak i pedagogy v důchodovém věku. Průměrný věk pedagogického sboru byl 41,3 roku. Převahu v učitelském sboru mají ženy (zhruba 6/7).

10. CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Výzkum probíhal na středočeské škole v bývalém okrese Praha-východ. Školní budova pochází ze 60.let 20.století, v roce 2002 prošla kompletní rekonstrukcí. Rekonstruováno bylo také atrium čtvercového půdorysu uvnitř školy, kde žáci mohou za pěkného počasí trávit přestávky.

Školní budova se nachází uprostřed města, její okolí tvoří převážně parková zóna, přímo u školy je také školní hřiště a nově postavený městský bazén.

V budově sídlí dvě školní instituce. Kromě základní školy zde má sídlo také gymnázium, které je umístěno do patrové přístavby.

Počet žáků, kteří navštěvují základní školu se dlouhodobě pohybuje kolem 500. Od roku 1994 se potýká s velkým odlivem druhostupňových žáků na víceleté gymnázium, které zde v tomto roce bylo zřízeno. Ve škole tak převažují žáci mladšího školního věku. (Poměrné zastoupení mezi prvním a druhým stupněm je cca 2/3 ve prospěch prvního stupně.) Na konci školního roku 2006/2007 bylo ve škole evidováno 463 žáků.

Již na prvním stupni se žáci zpravidla setkávají s více učiteli. Až do konce školního roku 2006/2007 se ve škole učilo podle vzdělávacího programu Základní škola.

Věkové rozložení pedagogického sboru je zastoupeno jak začínajícími učiteli, tak i pedagogy v důchodovém věku. Průměrný věk pedagogického sboru byl 41,3 roku. Převahu v učitelském sboru mají ženy (zhruba 6/7).

11. CHARAKTERISTIKA TŘÍDY

Ve třídě 5.B bylo ve školním roce 2006/2007 celkem 25 žáků, 11 chlapců a 14 dívek.

Většina žáků spolu byla již od začátku školní docházky, na začátku školního roku přibyla jedna žačka, která se přistěhovala z menšího města.

Třidu vedli již čtyři třídní učitelé: Učitelka, která ji měla od prvního do třetího ročníku, po jeho skončení odešla do důchodu a převzala ji učitelka ve středním věku, která však byla pro neshody s vedením školy a některými rodiči měsíc před koncem školního roku 2005/2006 nahrazena zástupkyní ředitelky školy. Od začátku školního roku 2006/2007 jsem tuto třídu vedl já, jakožto začínající učitel.

Co se školního prospěchu týče, byla třída průměrná až lehce nadprůměrná. Na konci školního roku 2006/2007 bylo uděleno celkem 14 vyznamenání, z toho 6 dětí mělo samé jedničky. Osm dětí z této třídy bylo přijato na víceleté gymnázium. Všechny děti postoupily do dalšího ročníku.

Osm žáků bylo vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně, čtyři z nich byli vedeni jako integrovaní. Mezi nimi i Vladimír K. (viz. kapitola 12. Kasuistika zkoumaného žáka).

Sociální zázemí žáků bylo zastoupeno v širší míře. Byly zde děti bohatých rodičů, převažoval však průměrný prototyp české rodiny. Taktéž míra neúplných rodin nepřesahovala celorepublikový průměr.

Od třetího až do konce pátého ročníku byla třída vzdělávána více učiteli.

Co se chování žáků týče, jednalo se o třídu živou, která měla svá specifika. Na konci školního roku byla udělena jedna dvojka z chování a dvě důtky třídního učitele. V průběhu roku jsem musel řešit několik vážnějších šarvátek. Obrátili se na mě také rodiče, kteří měli podezření na šikanu v rámci třídního kolektivu. S jejich podporou a podporou vedení školy a pedagogicko-psychologické poradny jsme však tuto záležitost vyřešili ke spokojenosti všech zúčastněných.

12. KASUISTIKA ZKOUMANÉHO ŽÁKA

12.1. Základní údaje žáka

Jméno dítěte: Vladimír K.

Datum narození: prosinec 1995

Diagnóza: ADHD – porucha pozornosti a hyperaktivita, emocionální labilita a zvýšená

vzrušivost a unavitelnost centrální nervové soustavy

SPU – dysgrafie

porucha řeči - balbuties

Typ vzdělávacího zařízení: základní škola

Třída: 5.B (klasická třída)

Individuální vzdělávací plán: od 1.třídy

12.2. Charakteristika žáka

Vladimír K. má značné problémy v navazování sociálních kontaktů. Díky jeho vznětlivosti má problém získat a především udržet si kamarády. Snaží se na sebe za každou cenu upoutat pozornost. To se projevuje i ve vyučování, kde prakticky neustále vyrušuje svým verbálním projevem. S nastupující prepubertou pak i s pomocí vulgární mluvy.

Jeho emocionální labilita se projevuje také zvýšenou agresivitou, což v kombinaci s jeho statnou postavou hrozí i zraněním spolužáků.

Poruchy ADHD a SPU u něj byly diagnostikovány již v 1.třídě, od té doby jeho problémy přetrvávají a s vyšším věkem se spíše prohlubují.

V intelektové rovině je na tom Vladimír K. průměrně až mírně nadprůměrně. Vzhledem k poruchám ADHD však svou pozornost dokáže udržet pouze po omezenou dobu, prakticky pouze 1.a 2.vyučovací hodinu a i tam pouze v určitých tematických úsecích, které ho zaujmou.

Vladimír K. o své diagnóze ví a zdá se, že své diagnózy i velmi racionálně využívá. V důsledku to znamená, že se ani nesnaží na svém projevu nijak pracovat.

12.3. Rodina

Vladimír K. je jedináček. Rodiče ho pravděpodobně adoptovali, tomuto tématu se však v rozhovorech se současnými i bývalými pedagogy snaží vyhnout.

Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, mají o Vladimíra zájem a snaží se na jeho problémech pracovat i s využitím alternativní medicíny. Otec je soukromým živnostníkem, matka bývalá učitelka v MŠ.

Vladimírovi rodiče o problémech svého syna vědí, snaží se spolupracovat jak se školou, tak i s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Až do konce čtvrté třídy zásadně odmítali fyzické tresty i přesto, že jim v menší míře byly doporučeny i psycholožkou v pedagogicko-psychologické poradně. Důsledkem tohoto doporučení byla změna pedagogicko-psychologické poradny. V průběhu páté třídy se s narůstajícími problémy svého syna a s tím, že ho již přestávají zvládat, uchýlili i k nim.

Přestože byla Vládovi doporučena léčba pomocí medikamentů psychofarmaceutického účinku, tuto odmítli.

Problémy svého syna se snaží zmírnit pomocí homeopatik, kineziologie a využitím kurzů Biofeedbacku.

Medikaci rodina žáka i nadále odmítá.

Veškeré problémy, které jejich syn sobě i jiným působí se pak, zejména matka, snaží odůvodnit synovou diagnózou. Velmi často pak hledají také příčinu v okolí.

13. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

13.1. MCI

Metoda zkoumání pomocí dotazníku MCI je popsána v kapitole 4.5.3.1.1 MCI (My Class Inventory). Dotazník byl cílen na zjištění aktuálního klimatu třídy.

13.1.1. Popis zkoumaného vzorku

Akční výzkum probíhal ve zkoumané 5.třídě v lednu 2007. Účastnili se ho všichni žáci ve třídě, celkem 25, z toho 11 chlapců a 14 dívek.

13.1.2. Způsob vyhodnocení dotazníku

Vyhodnocení výzkumu proběhlo dle standardizované metody pro tento typ dotazníku. Hodnoty, kterých bylo dosaženo jsem porovnal s výzkumem aktuálního klimatu, který byl proveden ve školním roce 2001/2002 (Linková, 2003, str. 120), kterého se účastnilo 38 tříd s 890 žáky.

Základní hodnoty, podle kterých proběhlo porovnání, jsem získal zprůměrováním hodnot, které odpovídají zkoumanému vzorku.

Aktuální klima ve třídě (Linková, 2002, str.120)

	učitel 20-30	Škola mimopražská	Více učitelů	škola 15-24 tříd	třída 18-25 dětí	Ø
Spokojenost	11,80	12,30	11,90	12,00	11,90	11,98
Třenice	10,80	10,20	10,40	10,40	10,30	10,42
Soutěživost	11,80	11,60	11,60	11,90	11,60	11,70
Obtížnost	8,40	8,00	8,00	7,80	8,10	8,06
Soudržnost	9,40	10,10	9,60	9,40	9,60	9,62

13.1.3. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

	Linková 2002	Třída 5.B	dívky	chlapci	třídní učitel
Spokojenost	11,98	9,96	10,14	9,73	11,00
Třenice	10,42	12,52	12,64	12,36	11,00
Soutěživost	11,70	12,40	12,29	12,55	13,00
Obtížnost	8,06	8,72	8,43	9,09	7,00
Soudržnost	9,62	8,20	9,50	6,55	7,00

Z výsledků vyplývá, že žáci zkoumané třídy jsou ve všech ohledech v horší pozici oproti průměrným výsledkům dosažených v průzkumu 38 tříd v roce 2002.

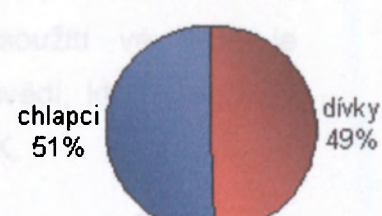
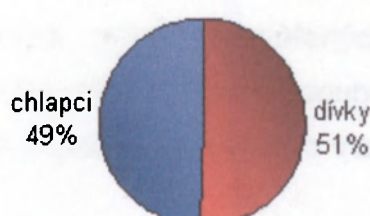
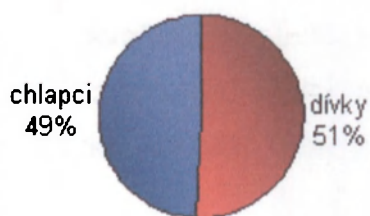
Žáci jsou ve třídě méně spokojeni, vnímají mezi sebou více třenic, stejně tak i větší soutěživost a obtížnost učení a to při nižší soudržnosti mezi spolužáky.

Zajímavým ukazatelem je vyšší soudržnost dívek oproti chlapcům. Při přepočtu na procentuální hodnoty můžeme zjistit, že dívky vnímají soudržnost ve třídě mnohem lépe, než chlapci (59% - 41%). Zároveň vnímají učivo oproti

spokojenost

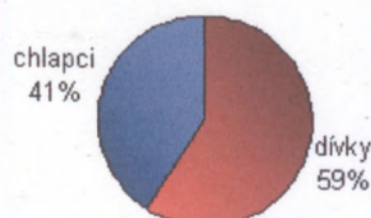
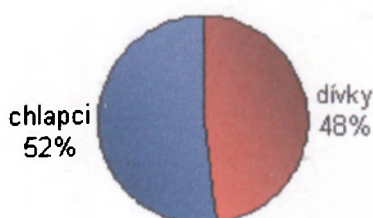
třenice

soutěživost



obtížnost učení

soudržnost



chlapcům snazším (48%), ačkoliv tady se již rozdíl prakticky stírají. Celkově pak jsou dívky ve třídě spokojenější (51%), přestože vnímají míru třenic, již tak vysokou, ještě o něco více, než chlapci (51%). Chlapci naopak o něco více vnímají soutěživost ve třídě (51%).

13.2. Dotazník zaměřený na rizika šikany

13.2.1. Údaje o dotazníku a způsob jeho vyhodnocení

Dotazník vznikl v únoru 2007 pro aktuální potřebu zmapování a řešení situace ve zkoumané páté třídě v reakci na stížnosti některých rodičů na velmi špatné vztahy uvnitř třídy.

Byl vytvořen za podpory ředitelství školy a přestože není primárně zaměřen na měření sociálního klimatu třídy, ale spíše na prevenci v rámci boje proti šikaně, výsledky, které jsem zpracoval, o aktuálním klimatu dané třídy hodně napoví.

Výsledkem dotazníku byl vznik sociometrické matice, z níž můžeme vyčíst, kdo s kým kamarádí, koho ze spolužáků ostatní uznávají, koho spolužáci považují za čestného, s kým by (ne)chtěli sedět a v závěru dotazníku se ptáme, zda si ostatní myslí, zda někdo ve třídě je, nebo není šikanován.

Zároveň s těmito kvantitativními daty můžeme porovnat i data kvalitativní, protože většina otázek zaměřených na soužití ve třídě je otevřených. Díky tomu jsem mohl sestavit i soubor odpovědí, které se týkají konkrétního žáka, v tomto případě zkoumaného Vladimíra K.

13.2.2. Popis zkoumaného vzorku

Dotazník byl zadán jednorázově v únoru 2007. Žáci ho vyplňovali anonymně. V průběhu vyplňování dotazníku spolu neměli možnost konzultovat své odpovědi.

Vyplňování dotazníku se zúčastnilo 22 žáků zkoumané páté třídy, z toho 10 chlapců a 12 dívek.

13.2.3. Výsledky dotazníku a interpretace jejich výsledků

13.2.3.1. Výsledky sociometrického měření pomocí kvantitativních dat

Z výsledků měření jsem sestavil sociometrickou matici, která napoví mnohé o pozici jednotlivých žáků uvnitř třídy. Podíváme-li se na výsledné hodnoty otázek 1-7, můžeme zjistit, kdo je tzv. sociometrickou hvězdou třídy. Tohoto žáka můžeme označit podle Hrabala za **žáka ve vedoucí pozici**, tedy žáka vlivného a oblíbeného.

K tomu, abychom takového žáka mohli určit, porovnáme kladné hodnoty v kolonkách „kamarádi“, „uznání“ a „čestnost“.

Kamarádi		
	+	-
M.Š.	5 (+4)	0
D.S.	4 (+4)	0
F.H.	3 (+4)	0
V.N.	3 (+4)	1
T.R.	3 (+4)	0
T.Ti.	3 (+4)	0
V.J.	2 (+4)	1
L.L.	2 (+4)	0
T.B.	2 (+4)	0
G.S.	2 (+4)	0
T.Te.	2 (+4)	0
L.M.	2 (+3)	2
M.D.	1 (+4)	0
V.T.	1 (+4)	0
K.A.	1 (+4)	1
K.Č.	1 (+4)	0
L.H.	1 (+4)	0
N.K.	1 (+4)	3
Z.K.	1 (+4)	1
A.K.	1 (+4)	0
E.S.	1 (+4)	0
K.S.	1 (+4)	0
M.B.	0 (+4)	0
P.B.	0 (+4)	1
Vladimír K.	0 (+3)	11

uznání		
	+	-
Z.K.	10	1
A.K.	7	1
K.A.	6	1
K.Č.	6	0
T.Te.	6	1
M.Š.	5	2
F.H.	4	1
T.B.	4	1
L.L.	3	3
D.S.	3	0
T.R.	3	0
E.S.	3	0
G.S.	3	0
T.Ti.	3	0
V.J.	2	1
Vladimír K.	2	13
V.T.	2	1
L.H.	2	0
M.D.	1	1
L.M.	1	8
V.N.	1	5
N.K.	1	4
K.S.	1	0
M.B.	0	1
P.B.	0	0

čestnost		
	+	-
D.S.	7	0
T.Te.	4	0
T.Ti.	4	0
V.J.	4	0
Z.K.	4	0
F.H.	3	0
K.S.	3	0
L.H.	3	0
K.A.	2	0
T.R.	2	0
A.K.	1	0
E.S.	1	0
G.S.	1	0
K.Č.	1	0
L.L.	1	0
M.Š.	1	0
L.M.	0	0
M.B.	0	0
M.D.	0	0
N.K.	0	0
P.B.	0	0
T.B.	0	0
V.N.	0	0
V.T.	0	0
Vladimír K.	0	0

V sumarizaci otázky č.1 (S kým kamarádíš a proč?) jsou započítány hlasy, které získali jednotliví žáci. V závorce jsou pak uvedeny odpovědi, kdy dotazovaní žáci odpověděli, že kamarádí se všemi vyjma některých jedinců.

V otázkách č.5 (Koho ze třídy uznáváš?) a č.7 (O kom ze třídy si myslíš, že je čestný a pravdomluvný, že se na něho můžeš spolehnout?) udávali žáci více jmen. Hromadná odpověď „všechny/všichni“ se v těchto kategoriích již neobjevila.

Pro získání údajů, kdo je ve třídě „sociometrickou hvězdou třídy“, jsem sečetl veškeré body, které žáci dostali od spolužáků v otázkách č.1, 5 a 7. Získal jsem tak výsledné hodnoty, které vypovídají o oblíbenosti, čestnosti a uznání žáků v očích jejich spolužáků.

	Sociometrická hvězda třídy
Z.K.	19
D.S.	18
T.Te.	16
M.Š.	15
T.Ti.	14
F.H.	14
K.A.	13
A.K.	13
V.J.	12
T.R.	12
K.Č.	12
T.B.	10
L.L.	10
L.H.	10
G.S.	10
K.S.	9
E.S.	9
V.N.	8
V.T.	7
N.K.	6
M.D.	6
L.M.	6
Vladimír K.	5
P.B.	4
M.B.	4

	Sociometrická anti-hvězda třídy
Vladimír K.	24
L.M.	10
N.K.	7
V.N.	6
L.L.	3
V.J.	2
M.S.	2
K.A.	2
Z.K.	2
M.B.	1
M.D.	1
F.H.	1
V.T.	1
P.B.	1
T.B.	1
A.K.	1
T.Te.	1
D.S.	0
K.Č.	0
L.H.	0
T.R.	0
E.S.	0
K.S.	0
G.S.	0
T.Ti.	0

Z výsledků vyplývá, že „hvězdou třídy“ je dívka Z.K., která je ve škole velmi úspěšná (později se dostala na víceleté gymnázium) a která má ve třídě velký vliv. Ten se odráží mimo jiné i v její funkci mluvčí třídy v Žakovské samosprávě školy, do které byla pomocí tajné volby třídou dosazena.

Na opačném konci tabulky nacházíme dva žáky, kteří by mohli být podle Hrabala hodnoceni jako **izolovaní**. Jedná se o jednoho chlapce a jednu dívku, u nichž je školní výkonnost nižší, a kteří jsou v rámci dění ve třídě spíše na okraji. Nemají příliš kamarádů, baví se spíše s dospělými a na ostatní spolužáky nemají téměř žádný vliv.

Nikdo ze třídy je výslovně nepovažuje za své kamarády. Body, které v této kategorii získali, jim dodali spolužáci, kteří za své kamarády považují

všechny spolužáky. Zároveň nedostali ani jeden plusový bod v kategoriích uznání a čestnost.

Chlapec byl v rámci celého výzkumu jednou zmíněn pouze v kategorii koho neuznáváš. Dívka pak získala pět záporných bodů v kategorii č.4 (Vedle které dívky bys nechtěl(a) sedět a proč?). Jako důvod byla udávána její nadměrná potřeba sociálního kontaktu (1x Objímala by mě. 1x Opisovala by.)

13.2.3.2. Vyhodnocení pozice zkoumaného žáka ve třídě

Z celého výzkumu je však nejzajímavější pozice Vladimíra K.

Tohoto chlapce nikdo ze spolužáků neoznačil jako svého kamaráda. Bylo tomu spíše naopak. V jedenácti odpovědích (50% dotazovaných) bylo uvedeno, že by s Vladimírem K. daný spolužák nikdy nekamarádil. Většinou s ním spolužáci nekamarádí kvůli jeho zvýšené vzrušivosti a jejím agresivním projevům.

Zajímavých výsledků bylo dosaženo v položkách č.5 (Koho uznáváš?) a č.6 (Koho neuznáváš?). Ve dvou případech dostal Vladimír K. kladné hodnocení u bodu č.5. U bodu č.6 byl pak, v negativním slova smyslu, zmíněn třináctkrát.

U položky č.7 (O kom ze třídy si myslíš, že je čestný a pravdomluvný, že se na něho můžeš spolehnout?) pak nezískal ani jeden kladný bod.

U položky č.3 (Vedle kterého kluka bys nechtěl(a) sedět a proč?) bylo Vladimírovo jméno zmíněno jedenáctkrát. Důvody byly obdobné jako u bodu č.2.

Patrně nejzávažnější výsledky dotazníku se vyskytly u položky č.10 (Myslíš si, že je někdo ve vaší třídě šikanován? Kdo? Proč?).

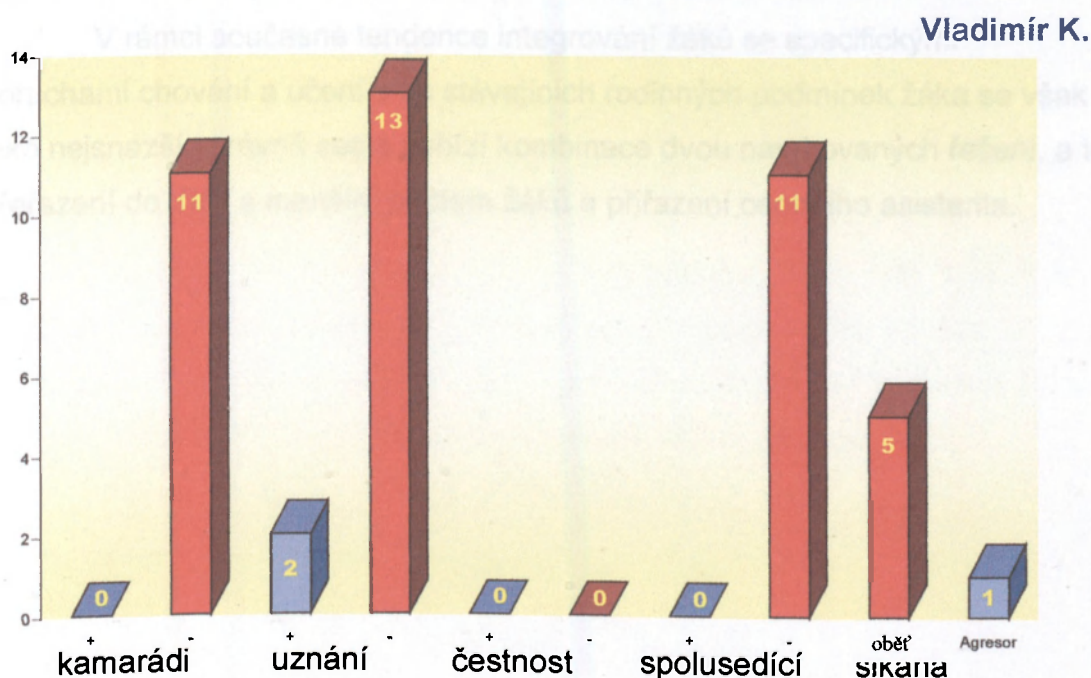
Přestože dotazník byl dětem zadán pro podezření na šikanu mezi některými dívkami (jednalo se o psychické týrání mezi spolužačkami), jako oběť šikany byl pětkrát zmíněn právě Vladimír K.

Jednalo se o situace, kdy byl opakovaně vyprovokován konflikt ve třídě s cílem rozčítit emocionálně labilního Vladimíra K., přičemž zpravidla došlo k fyzickému napadení.

Zároveň byl však Vladimír K. jednou označen jako agresor, přestože otázka, která by tuto položku obsahovala, nebyla v dotazníku obsažena.

Domnívám se, že takových odpovědí, pokud by v dotazníku byla tato otázka položena, by bylo více, protože Vladimír K. využívá fyzického násilí v případech, kdy si není sám sebou jistý nebo pokud se s nastalou situací neumí vyrovnat. Zároveň často využívá své fyzické převahy i záměrně.

Vezmeme-li v úvahu, že si dotazovaní žáci šikanu vybaví nejčastěji právě jako projevy fyzického násilí, pak by Vladimír K. byl určitě velmi často zmiňován jako agresor.



13.2.3.3. Návrh na možné řešení

Patrně nejjednodušším řešením Vladimírových problémů by byla větší spolupráce s psychology, konkrétně použití medikamentů, které by zmírnily projevy zvýšené citlivosti Vladimírovi CNS a zjemnily projevy agrese. Jak jsem se již zmínil v kapitole 12.3., rodina žáka však medikaci odmítá.

Další variantou řešení by mohlo být přeřazení Vladimíra K. do třídy s menším počtem žáků, kde by mohl být kladen větší důraz na individuální práci a docházelo by k častější interakci mezi ním a učiteli.

Patrně by pomohla také spolupráce s asistentem, který by měl na starost výhradně Vladimíra K. a který by s ním mohl individuálně pracovat na úkolech zadaných ve škole a zároveň usměrňovat jeho projevy vhodným směrem a pomoci mu při souvisele školní práci s motivací.

Jako krajní řešení se pak rýsuje přeřazení do školy se specifickými učebními metodami, resp. do alternativního školského zařízení, které by se specializovalo na výuku podobně disponovaných žáků.

V rámci současné tendence integrování žáků se specifickými poruchami chování a učení a za stávajících rodinných podmínek žáka se však jako nejsnazší správná cesta nabízí kombinace dvou navrhovaných řešení, a to přeřazení do třídy s menším počtem žáků a přiřazení osobního asistenta.

14. ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce jsem se zaměřil na problematiku sociálního klimatu třídy. Pozornost jsem upřel především na shrnutí vývoje výzkumné problematiky zaměřené na toto téma v našich zemích, různé pohledy, kterými je ke zkoumání této problematiky přistupováno a metody, které jsou dnes ke zkoumání sociálního klimatu třídy využívány.

Dále pak na témata, která úzce souvisí s praktickou částí mé diplomové práce, především na školní třídu mladšího školního věku, charakteristiku dítěte mladšího školního věku, postavení žáka ve třídě a typy pozic a rolí, které žák v rámci třídy může zastávat. V závěru teoretické části jsem se zmínil o kasuistice žáka.

V praktické části diplomové práce jsem se zabýval výzkumem aktuálního klimatu konkrétní páté třídy ZŠ, kterou jsem vedl jako třídní učitel, strukturou vzájemných vztahů jejich žáků a kasuistikou jednoho z nich.

Výsledky mé diplomové práce mi především pomohly zmapovat situaci ve třídě, kterou jsem vedl. Hodnoty, které jsem naměřil pomocí dotazníku MCI pro mě byly důležitou informací o aktuálním klimatu ve třídě a s jejich pomocí jsme spolu s kolegyněmi mohli pracovat na zlepšení daného stavu.

V praktickém využití pak pro mne byly stejně důležité, ne-li důležitější, výsledky dotazníku, kterým jsem zkoumal aktuální pozice žáků ve třídě a následné vypracování kasuistiky žáka, která byla poskytnuta i současné třídní učitelce, která tohoto žáka převzala na druhém stupni základní školy.

LITERATURA

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DUZBABA, Oldřich. Hudobná výchova a sociálna klíma v triede. *Pedagogická revue*. 1995, roč. XLVII, č. 5-6, s. 34-43. ISSN 1335-1982.

GRECMANOVÁ, Helena. Evaluace klimatu třídy. In KALHOUS , Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. Pedagogickopsychologická diagnostika a evaluace. s. 233-241. ISBN 80-7178-253-X.

HAVELKA, Petr, MAN, František. *Motivace a utváření klimatu třídy*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOULOUŠOVÁ, D (ed.) *Klíma současné české školy*. Sborník příspěvků z 11.konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. Školní klima z pohledu účastníků procesu výchovy a vzdělávání. s.93-103. ISBN 80-7203-064-5.

HERMANOVÁ, Vladislava: *Několik poznámek k možnostem rozvoje identity žáků* In Hajer-Müllerová, L., Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí, UJEP Ústí nad Labem, 2005, ISBN 80-7044-740-0, s.72-75

HORÁK, Josef, KRATOCHVÍL, Milan. *Názory posluchačů doplňkového pedagogického studia na sociální klima třídy*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOULOUŠOVÁ, D (ed.) *Klíma současné české školy*. Sborník příspěvků z 11.konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. Příprava učitelů na roli spolutvůrců školního klimatu. s.300-302. ISBN 80-7203-064-5.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele – Vybraná témata*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0436-1.

HRABAL, Vladimír st, HRABAL, Vladimír ml. *Diagnostika – Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0319-5.

HRUBIŠOVÁ, Helena, MACHALICKÝ, Pavol. Alternatívne školy a sociálna klíma v triedach.. *Pedagogická revue*. 1994, roč. XLVI, č. 7-8, s. 309-317. ISSN 1335-1982.

HRUBIŠOVÁ, Helena, MARUŠINCOVÁ, E. Zmeny v charaktere sociálnej klímy tried a v motivácii učenia sa žiakov alternatívnych škol po prechode do školy tradičného typu. *Pedagogická revue*. 1998, roč. 50., č. 4, s. 337-347. ISSN 1335-1982.

KLUSÁK, Miroslav. Vědět jak zacházet s klimatem ve třídě. In MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický výzkum a transformace české školy : Sborník referátů a abstrakt z 1.konference ČAPV*. Praha : Česká asociace pedagogického výzkumu a Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PedF UK, 1993. II. Výzkumy žáka a učení v prostředí školy. s. 62-67. ISBN 80-901670-0-4.

LAŠEK, Jan. Klima tříd základních a středních škol a možnosti jeho měření. In SVATOŠ, Tomáš, MAREŠ, Jiří. *Pedagogická interakce a komunikace : Sborník příspěvků z 3.celostátního semináře Hradec Králové 9.-10.září 1991*. 1. vyd. Hradec Králové : GAUDEAMUS, 1993. Sociální prostředí. s. 97-105. ISBN 80-7041-720-X.

LAŠEK, Jan. Prvé zkušenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom zbore. *Pedagogická revue*. 1995, roč. XLVII, č. 1-2, s. 43-50. ISSN 1335-1982.

LAŠEK, Jan, MAREŠ, Jiří. Jak změřit sociální klima třídy?. *Pedagogická revue*. 1991, roč. XLIII, č. 6, s. 401-410. ISSN: 1335-1982.

LINKOVÁ, Marie. Klima školní třídy. In SPILKOVÁ, Vladimíra, VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu : 2.díl: Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha : Univerzita Karlova, 2002. Výzkum školy. s. 107-126. ISBN 80-7290-090-0.

LINKOVÁ, Marie. *Klima školní třídy a některé jeho determinanty*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOULOUŠOVÁ, D (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11.konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. Školní klima z pohledu účastníků procesu výchovy a vzdělávání. s.117-123. ISBN 80-7203-064-5.

MAREŠ, Jiří. Sociální klima školní třídy. In BACÍK, František, KALOUS, Jaroslav, SVOBODA, Jiří. *Úvod do teorie a praxe školského managementu II..* 1.vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1995. Sociální klima školní třídy. s. 124-137. ISBN 80-7184-025-4.

MAREŠ, Jiří. *Výuka v „přebraných“ třídách očima psychologie*. Školský psycholog, 1999, č.1/2, s.4-15, ISSN 1212-0529.

MAREŠ, Jiří, LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima třídy. In LANGR, Ladislav, ŠTEFLÍČKOVÁ, Eva. *Pedagogika I..* 1. vyd. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1993. s. 97-110. ISBN 80-7042-066-9.

MAREŠ, Jiří, LAŠEK, Jan. Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání*. 1990/1991, roč. 1, č. 4, s. 173-176.

MIKEŠOVÁ, Jitka. *Praktická příprava učitele na roli spolutvůrce sociálního klimatu třídy*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOULOUŠOVÁ, D (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11.konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. Příprava učitelů na roli spolutvůrců školního klimatu. s.321-324. ISBN 80-7203-064-5.

MURPHYOVÁ, Carol. Učiteľ jako výzkumník: nachádzanie odpovedí v triede. *Pedagogická revue*. 1994, roč. XLVI, č. 9-10, s. 469-473. ISSN 1335-1982.

PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.

RYBIČKOVÁ, Marta. *Klima třídy očima žáků a třídního učitele*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOULOUŠOVÁ, D (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11.konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. Školní klima z pohledu účastníků procesu výchovy a vzdělávání. s.176-181. ISBN 80-7203-064-5.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí n./L.: PedF UJEP, 1998, ISBN 80-7044-207-7.

WARDOVÁ, Mildred A. Učitelovo meranie klímy vo vlastnej triede. *Pedagogická revue*. 1994, roč. XLVI, č. 9-10, s. 460-468. ISSN 1335-1982.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Evaluace školního klimatu*. Centrum celoživotního učení a rozvoje učitelů Pedagogického v Olomouci - Pedagogická fakulta [online]. 2007, roč. 2, č. 1, s. 1-4 [cit. 2007-07-19]. Dostupný z WWW: <http://www.pedagogika.cz/studium/FS_2/Evaluace_skol_klimatu.doc>. Řízení ve škole, 2007, roč. 1, s. 4-29.

GRUBER, Miroslav. *Evaluace vyučovacího klimatu*. *E-Pedagogium : Univerzita Jihočeská v Českých Budějovicích - Pedagogická fakulta [online]*. 2002, roč. 2, č. 5, s. 13-48 [cit. 2007-07-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.pedagogika.cz/online/2002/3inek03.htm>>. ISSN 1213-7499.

GRUBER, Miroslav. *Charakteristika výzkumu vyučovacího klimatu*. *E-Pedagogium : Univerzita Jihočeská v Českých Budějovicích - Pedagogická fakulta [online]*. 2002, roč. 2, č. 5, s. 52-57 [cit. 2007-07-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.pedagogika.cz/online/2002/3inek03.htm>>. ISSN 1213-7499.

JIRÁSKOVÁ, Marie. *Učitelova danostnického občana - klima školy*. *Melodický zvěstník : Zpravodaj pro učitelé [online]*. 2004, roč. 2004, č. 11 [cit. 2007-07-19]. Výzkumný ústav pedagogický, 2004, roč. 39, č. 11, s. 11-12. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/cisunek/318/111>>. ISSN 1802-4848.

KASPÁREK, Jiří. *Učitelé, můžeme podporovat klima třídy*. *E-Pedagogium : Univerzita Jihočeská v Českých Budějovicích - Pedagogická fakulta [online]*. 2003, roč. 3, č. 6, s. 13-18 [cit. 2007-07-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.pedagogika.cz/online/2003/index.htm>>. ISSN 1213-7499.

MAREŠ, Jiří. *Účinky třídy psychologických proměnných v hlubším poznávání světa škol*. *Časopis pro dětské lékařství, Lékařská fakulta, c2005*. 24 s. Dostupný z WWW: <http://www.pedagogika.cz/skola/coc/05_3.pdf>.

MAREŠ, Jiří. *Účinky třídy školní třídy: přehledová studie*. Hradec Králové: Asociace školních zřizovatelů ČR a SP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2004. 15 s. Dostupný z WWW: <http://www.pedagogika.cz/pedagogoc/Mares_klima_trdy.pdf>.

MAREŠ, Jiří. *Účinky třídy školní třídy: přehledová studie*. Hradec Králové: Asociace školních zřizovatelů ČR a SP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2004. 15 s. Dostupný z WWW: <http://www.pedagogika.cz/pedagogoc/Mares_klima_trdy.pdf>.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

GRECMANOVÁ, Helena. Evaluace školního klimatu. *Centrum celoživotního vzdělávání : Univerzita Palackého v Olomouci - Pedagogická fakulta [online]*. nevedeno , 2.července 2007 [cit. 2007-07-19]. Dostupný z WWW: <http://www.scv.upol.cz/Studium/FS_2/Evaluace_skol_klimatu.doc>. Řízení ve školství, 2004, vol. 12., (č. 5), s. 4-29.

GRECMANOVÁ, Helena. Evaluace vyučovacího klimatu. *E-Pedagogium : Univerzita Palackého Olomouc - Pedagogická fakulta [online]*. 2002, roč. 2., č. IV. [cit. 2007-07-19], s. 13-48. Dostupný z WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek03.htm> >. ISSN 1213-7499

GRECMANOVÁ, Helena. Charakteristika výzkumu vyučovacího klimatu. *E-Pedagogium : Univerzita Palackého Olomouc - Pedagogická fakulta [online]*. 2002, ročník 2., č. 1. mimořádné [cit. 2007-07-19], s. 52-57. Dostupný z WWW: <epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek08.htm >. ISSN 1213-7499

JIRÁSKOVÁ, Věra. Výchova demokratického občana - klima školy. *Metodický portál : Základní vzdělávání [online]*. 2004 [cit. 2007-07-19]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/318/111> >. ISSN: 1802-47.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Jak můžeme podporovat klima třídy. *E-Pedagogium : Univerzita Palackého Olomouc - Pedagogická fakulta [online]*. 2003, roč. 3., č. III [cit. 2007-07-19]. Dostupný z WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped3.2003/index.htm>>. ISSN 1213-7499.

MAREŠ, Jiří. *Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy*. Hradec Králové : UK, Lékařská fakulta, c2005. 24 s. Dostupný z WWW: <http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/05_3.pdf>.

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy : přehledová studie*. Hradec Králové : Asociace školní psychologie ČR a SR - Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998. 15 s. Dostupný z WWW: <http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>.

MAREŠ, Jiří, JEŽEK, Stanislav, MAREŠ, Jan. *Sociální klima školy a školní třídy [online]*. Brno, Hradec Králové : Fakulta sociálních studií MU, Lékařská fakulta UK, c2003-2005 [cit. 2007-07-20]. Česky. Dostupný z WWW: <<http://klima.pedagogika.cz>>.

PŘÍLOHY

Příloha č.1 – Aktuální klima ve třídě Linková, 2002, str.120

Příloha č.2 – Matice dotazníku MCI

Příloha č.3 – Graf porovnání hodnot dotazníku MCI ve zkoumané třídě s hodnotami

uvedenými v Linková 2002 (aktuální klima)

Příloha č.4 – Graf porovnání hodnot dotazníku MCI v rámci zkoumané třídy (aktuální

klima)

Příloha č.5 – Znění dotazníku zaměřeného na rizika šikany (strana 1)

Příloha č.6 – Znění dotazníku zaměřeného na rizika šikany (strana 2)

Příloha č.7 – Matice dotazníku zaměřeného na rizika šikany

Příloha č.8 – Výběr z odpovědí z dotazníku MCI

Příloha č.9 – Zpráva ze speciálně-pedagogického a psychologického vyšetření

Vladimíra K.

Příloha č.10 – Doporučení k integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha č.1 – Aktuální klima ve třídě Linková, 2002, str.120

Tab. 2: Aktuální klima ve třídě

	Spokojenost	Sigma(n - 1)	Třenice	Sigma(n - 1)	Soutěživost	Sigma(n - 1)	Obtížnost učení	Sigma(n - 1)	Soudržnost třídy	Sigma(n - 1)
Celkově	11,9	1,2	10,4	1,6	11,6	1,2	8,0	1,2	9,6	1,6
Učitel 20-30	11,8	1,2	10,8	1,4	11,8	1,2	8,4	1,4	9,4	1,5
Učitel 31-40	11,9	1,1	10,3	1,7	11,7	1,3	8,1	1,1	9,3	1,5
Učitel 41-50	12,2	1,2	9,6	1,4	11,4	0,9	7,7	1,2	10,1	1,5
Učitel 51→	11,9	1,3	10,3	1,7	11,5	0,9	7,8	1,0	9,6	1,7
Škola pražská	11,4	1,3	10,8	1,5	11,8	1,0	8,1	1,3	9,2	1,6
Škola mimopražská	12,3	1,2	10,2	1,9	11,6	1,3	8,0	1,2	10,1	1,7
Jediný učitel	12,4	0,5	9,5	0,9	12,0	0,7	8,2	1,3	9,9	1,4
Více učitelů	11,9	1,2	10,4	1,7	11,6	1,2	8,0	1,2	9,6	1,6
Škola do 14 tříd	11,8	1,3	10,4	1,7	11,4	1,4	8,2	1,3	9,6	1,7
Škola 15- 24 tříd	12,0	1,2	10,4	1,5	11,9	1,0	7,8	1,1	9,4	1,6
Škola nad 24 tříd	12,1	1,0	9,9	1,6	11,4	1,1	8,0	1,1	9,5	1,5
Třída do 17 dětí	12,1	1,2	9,9	1,8	11,0	1,8	8,2	1,4	10,4	2,0
Třída 18-25 dětí	11,9	1,2	10,3	1,5	11,6	1,0	8,1	1,1	9,6	1,4
Třída nad 25 dětí	12,1	1,1	10,4	1,7	11,9	1,1	7,8	1,2	9,2	1,5

Příloha č.2 – Matice dotazníku MCI

Dotazník "Naše třída"

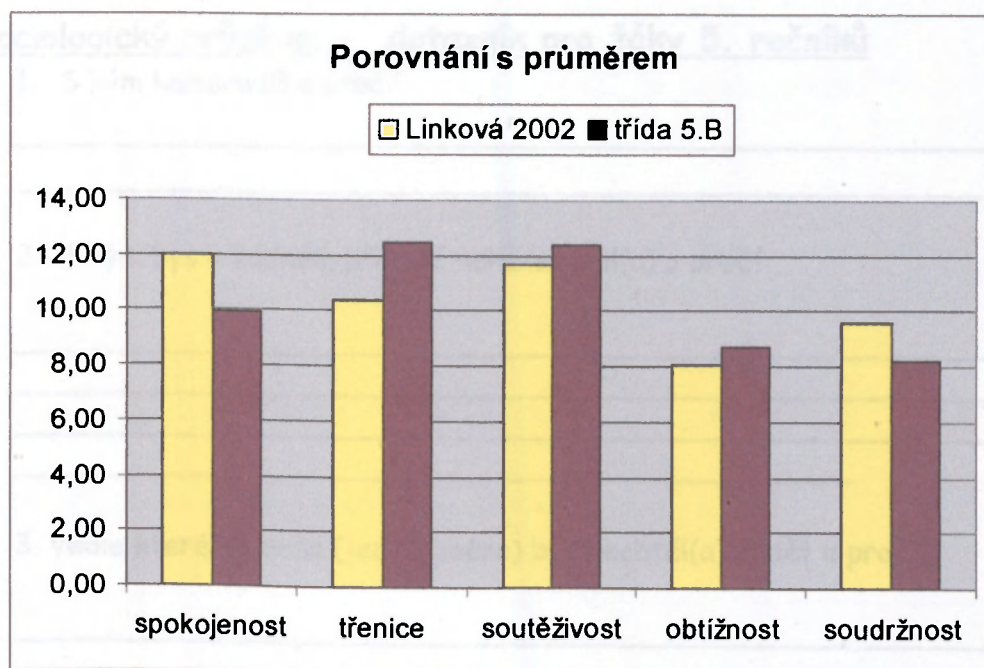
5.B (25 žáků – 11 chl./14 d.)

školní rok 2006/2007

datum zadání: září 2006

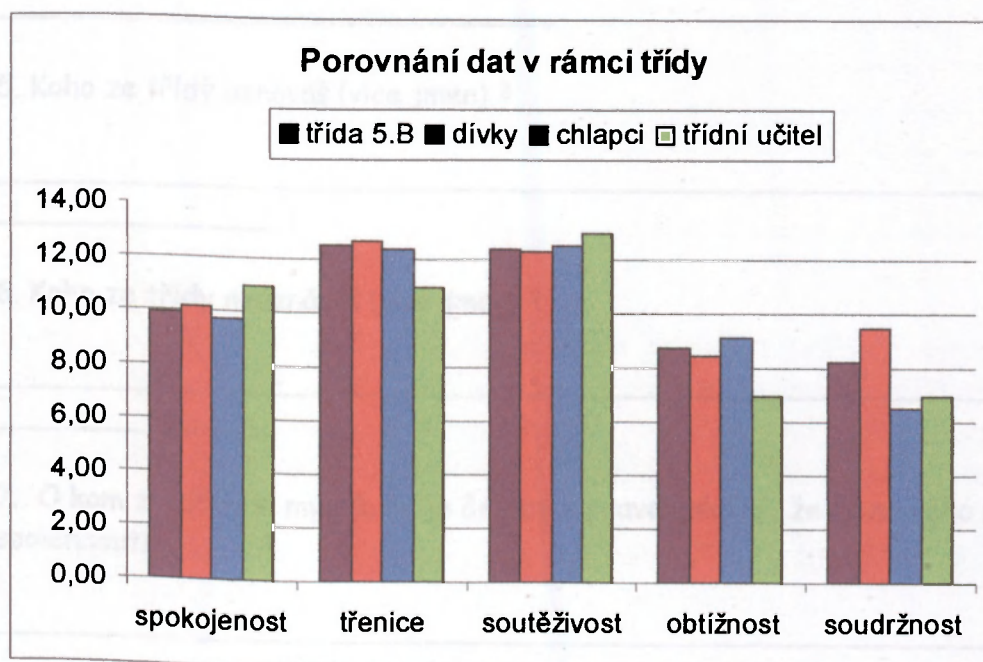
Spokojenost	3		1		2		výsledky	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	měření	
1	2	2	4	5	8	4	Ø	9,96
6	4	3	9	7	1	1	Ø dívky	10,14
11	10	6	2	3	2	2	Ø chlapci	9,727
16	4	3	9	8	1	0		
21	8	8	2	2	4	1		
součet	84	66	26	25	32	16	celkem	249
Třenice	3		1		2		výsledky	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	měření	
2	7	4	2	3	5	4	Ø	12,52
7	10	9	2	2	2	0	Ø dívky	12,64
12	11	7	1	3	2	1	Ø chlapci	12,36
17	12	7	1	1	1	3		
22	7	9	4	1	3	1		
součet	141	108	10	10	26	18	celkem	313
Soutěživost	3		1		2		výsledky	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	měření	
3	6	3	7	7	1	1	Ø	12,4
8	10	10	2	1	2	0	Ø dívky	12,29
13	10	7	3	1	1	3	Ø chlapci	12,55
18	9	10	2	1	3	0		
23	12	9	1	1	1	1		
součet	141	117	15	11	16	10	celkem	310
Obtížnost	3		1		2		výsledky	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	měření	
4	2	5	7	5	5	1	Ø	8,72
9	4	3	10	7	0	1	Ø dívky	8,429
14	6	3	5	5	3	3	Ø chlapci	9,091
19	5	5	5	4	4	2		
24	1	2	13	7	0	2		
součet	54	54	40	28	24	18	celkem	218
Soudržnost	3		1		2		výsledky	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	měření	
5	5	1	8	10	1	0	Ø	8,2
10	6	1	7	10	1	0	Ø dívky	9,5
15	3	1	9	10	2	0	Ø chlapci	6,545
20	6	1	4	9	4	1		
25	6	2	5	5	3	4		
součet	78	18	33	44	22	10	celkem	205

Příloha č.3 – Graf porovnání hodnot dotazníku MCI ve zkoumané třídě



s hodnotami uvedenými v Linková 2002 (aktuální klima)

Příloha č.4 – Graf porovnání hodnot dotazníku MCI v rámci zkoumané třídy (aktuální klima)



Sociologický průzkum - dotazník pro žáky 5. ročníků

1. S kým kamarádíš a proč?

2. S kým bys v žádném případě nekamarádil(a) a proč?

3. Vedle kterého kluka (jedno jméno) bys nechtěl(a) sedět a proč?

4. Vedle které dívky (jedno jméno) bys nechtěl(a) sedět a proč?

5. Koho ze třídy uznáváš (více jmen) ?

6. Koho ze třídy neuznáváš (více jmen) ?

7. O kom ze třídy si myslíš, že je čestný a pravdomluvný, že se na něho můžeš spolehnout?

8. Víš, co je to šikana? Zkus napsat svými slovy.

Příloha č.6 – Znění dotazníku zaměřeného na rizika šikany (strana 2)

9. Křížkem označ příklad, o kterém si myslíš, že je šikanování.

- Někdo ve třídě vědomě ublížil spolužákovi.
- Někdo mi odmítl dát opsat písemnou práci.
- Někdo si vymýšlí lži na druhého a pomlouvá ho.
- Někdo se posmívá druhému třeba kvůli jeho vzhledu nebo ho jinak ponižuje.
- Někdo se mnou nechce mluvit při vyučování.
- Někdo ostatní navádí „s tím nemluv, jinak uvidíš“.

10. Myslíš, že je někdo ve vaší třídě šikanován? Kdo? Proč?

11. Víš, co bys měl dělat, pokud bys byl šikanován?

Víš, co je tvou povinností udělat, když vidíš, že je někdo šikanován?

Odlož pero a čti.

Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrožit nebo zastrašovat jiného žáka. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině, kteří se z nějakého důvodu nemohou nebo neumí bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky (bití, násilí), tak i útoky slovní ve formě nadávek, pomluv, vyhrožování nebo ponižování. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků skupinou spolužáků.

Příloha č.7 – Dotazník zaměřený na rizika šikany

Příloha č.7 – Matice dotazníku zaměřeného na rizika šikany

	kamarádi			uznání		čestnost		zasedací pořádek		šikana	
	+	hromadné	-	+	-	+	-	+	-	Oběť	Agresor
M.B.	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0
M.D.	1	4	0	1	1	0	0	0	1	0	0
F.H.	3	4	0	4	1	3	0	0	1	0	0
V.J.	2	4	1	2	1	4	0	1	0	0	0
Vladimír K.	0	3	11	2	13	0	0	0	11	5	1
L.L.	2	4	0	3	3	1	0	0	3	0	0
L.M.	2	3	2	1	8	0	0	0	5	0	0
V.N.	3	4	1	1	5	0	0	1	1	0	0
D.S.	4	4	0	3	0	7	0	1	0	0	0
M.Š.	5	4	0	5	2	1	0	0	0	0	0
V.T.	1	4	0	2	1	0	0	0	0	0	0
K.A.	1	4	1	6	1	2	0	2	0	0	0
P.B.	0	4	1	0	0	0	0	0	5	1	0
T.B.	2	4	0	4	1	0	0	0	0	0	0
K.Č.	1	4	0	6	0	1	0	0	0	0	0
L.H.	1	4	0	2	0	3	0	0	1	0	0
N.K.	1	4	3	1	4	0	0	0	4	0	1
Z.K.	1	4	1	10	1	4	0	0	1	0	0
A.K.	1	4	0	7	1	1	0	1	1	0	0
T.R.	3	4	0	3	0	2	0	0	0	0	0
E.S.	1	4	0	3	0	1	0	0	1	0	0
K.S.	1	4	0	1	0	3	0	1	0	0	0
G.S.	2	4	0	3	0	1	0	0	0	0	0
T.Te.	2	4	0	6	1	4	0	0	1	0	0
T.Ti.	3	4	0	3	0	4	0	0	1	0	0

Příloha č.8 – Výběr z odpovědí z dotazníku MCI

1. S kým kamarádíš a proč?

18 Se všemi kromě L.M. a V.K.. Kamarádím s nima, protože to jsou moji kamarádi.

2. S kým bys v žádném případě nekamarádil(a) a proč?

- 1 V.K., protože otravuje mě a ostatní !!!
- 2 S V.K., protože se mi nelíbí jeho přístup k hraní a je strašně agresivní.
- 4 V.K., protože je nechutnej, je strašně zlej a slintá.
- 5 Asi jen někdy s V.K.
- 7 V.K., protože je divný.
- 11 S V.K., protože zlobí, je sprostý a drzý na pana/paní učitelku/učitele.
- 14 ... A s V.K.. Když se ho zeptám, proč mlátí prvňáky, a tak mi řekne, že se o to nemám starat a potom mě praští!
- 17 L.M., V.K.
- 18 Já bych chtěla kamarádit se všema, ale někteří se neumějí chovat.
- 19 To se všema bych kamarádil, ale míň, jak kdy. Někdy se bavím i s těma nejhoršíma !!!
- 20 S V.K. a L.M., protože jsou AGRESIVNÍ.
- 21 S V.K., protože to je surovec a mlátí klidně i holky.
- 22 Nechci kamarádit s V.N., trošku s V.K., N.K., trošku s V.J., protože nechci, aby mi ničili život.

3. Vedle koho bys nechtěl(a) sedět?

- 4 V.K., protože je nechutnej, je strašně zlej a slintá.
- 7 V.K., protože má v lavici bordel.
- 12 Vedle V.K., protože má kolem sebe nepořádek.
- 14 Vedle V.K., protože se ho bojím a je to ostuda!!!
- 15 Nechtěl bych sedět s V.K., protože je moc hlučný.
- 16 Já bych nikdy nechtěla sedět vedle kluka.
- 19 L.M., V.K., V.N., F.H.
- 21 Vedle V.K., aby mě nemlátíl.

4. Koho ze třídy uznáváš?

12 D.S. Z.K., L.L., V.K.

6. Koho ze třídy neuznáváš?

1 V.K. a L.L.

2 V.K. a N.K.

5 Asi trochu V.K.

7 V.K.

14 V.K., L.M., V.N. !

15 V.K.

16 N.K., V.K., V.N., T.V., M.Š., M.B., L.M., L.L.

17 L.M., V.K.

18 V.K., L.M.

19 Spíše L.M., méně V.K., V.N. F.H.

20 L.M., V.K. a V.N.

21 V.K.

22 V.N., V.K.

10. Myslíš, že je někdo ve vaší třídě šikanován? Kdo? Proč?

1 Ne (vlastně my od V.K.).

2 V.K. (bez doplnění)

4 V.K., protože kluci ho mlátějí, provokují ho a dělaj si z něj legraci.

6 Myslím si že V.K., protože když se kluci na něj naštvou, tak ho mlátějí.

8 V.K. (bez doplnění)

9 Myslím, že jo, ale nemám typ kdo.

10 V.K., protože je takový jiný než ostatní.

12 V.K., protože ho kluci hodně často mlátí. Ale je to jenom trochu.

Příloha č.9 – Zpráva ze speciálně-pedagogického a psychologického vyšetření Vladimíra K.

Pedagogicko psychologická poradna Středočeského kraje



Pracoviště [redacted]

tel. [redacted]

e-mail: [redacted]

dne: 19.9.2006

Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření

Jméno a příjmení: **Vladimír** [redacted]

Bydliště [redacted]

Škola: ZŠ [redacted]

roč.: 5.

Důvod vyšetření: Kontrolní vyšetření, ADHD

Vláďa má od útlého věku obtíže typu ADHD – porucha pozornosti, hyperaktivita, emocionální labilita a zvýšená vzrušivost a unavitelnost centrální nervové soustavy. U nás poprvé vyšetřen 1.12.2005, před tím veden v SPC na Praze 3. Vláďa dochází na logopedii (balbuties) a na kineziologii.

Kontrolním vyšetřením potvrzujeme výraznější projevy obtíží syndromu ADHD. V individuální spolupráci je patrný posun k lepšímu, Vláďa je vstřícnější. Přesto stále přetrvává výrazně difuzní pozornost. Rozptyluje ho i drobnosti zcela nepodstatné, věnuje jim pozornost a odčerpává si tak energii. Jednání je často impulzivní, přetrvává citová nevyrovnanost a objevují se nové vývojové rysy v chování (prepuperba), které výchovu dále komplikují. Lze také předpokládat přetrvávání konfliktů se spolužáky. Doporučujeme důsledný přístup v řešení Vláďových přestupků, ale i k jeho spolužákům, kteří ho často nenápadně provokují.

U nás prokázány rozumové schopnosti v širší normě, s nevyrovnaným profilem. Převládá matematicko technické nadání. SPU – dysgrafie na podkladu nerozvinuté jemné motoriky. Při samostatné školní práci, jestliže ví jak na ní, se dokáže zklidnit a pracovat sám. Výukové problémy nemá, ale občasná dopomoc ze strany rodiny je nutná. Má rád matematiku, tělocvik a výtvarnou výchovu, nemá rád český jazyk, pracovní činnosti, přírodovědu a vlastivědu. Zájmy: ZUŠ – hrana na klavír.

Závěr a doporučení: Porucha pozornosti a hyperaktivita – ADHD. Vysoká unavitelnost při intelektuální činnosti, Vláďa má úplné výpadky pozornosti – nemůže pokračovat dál – důsledkem jsou propady ve výkonu. SPU – dysgrafie. Neurologické vyšetření – abnormalita na EEG. Nutné je dodržovat zásady přístupu k dětem s ADHD a počítat s tím, že zmírňování obtíží je dlouhodobou záležitostí.

Dle zákona 561/2004 Sb. §16 hodnotíme jako zdravotní postižení. Součástí tohoto závěru jsou přílohy „Doporučení k integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“ a „Podklady pro individuální vzdělávací plán“.

Pedagogicko-psychologická poradna
Středočeského kraje

[redacted]
vedoucí odloučeného pracoviště

Předejte, prosím, v zájmu svého dítěte tuto zprávu škole. Škola nemá z vyšetření žádné informace.

Příloha č.10 – Doporučení k integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÁ PORADNA STŘEDOČESKÉHO KRAJE
pracoviště [redacted]

[redacted] | tel: | [redacted] | e-mail: | [redacted]

Doporučení k integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

(dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných).

Jméno a příjmení:

Vladimír [redacted]

Bydliště:

Škola, třída:

ZŠ [redacted]

, 5.tř.

Rok školní docházky: 5.

Odborný posudek byl zpracován na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření :

v PPP Praha - východ a vydáván je jako příloha ke zprávě ze dne 19.9.2006

Diagnostický závěr:

Porucha pozornosti a hyperaktivita – ADHD. Vysoká unavitelnost při intelektuální činnosti, Vláďa má úplné výpadky pozornosti – nemůže pokračovat dál – důsledkem jsou propady ve výkonu. SPU - dysgrafie. Neurologické vyšetření – abnormalita na EEG.

Rozsah a závažnost postižení žáka opravňuje:

- k zařazení do režimu speciálního vzdělávání formou individuální integrace v základní škole
- k čerpání navýšených finančních prostředků

Platnost odborného posudku do konce školního roku 2007/2008

Pracovník PPP, se kterým může třídní učitel (výchovný poradce atd.) spolupracovat a konzultovat individuální vzdělávací program:

[redacted]

Návrh rozsahu a způsobu poskytování speciálně pedagogické péče

- v rámci kmenové třídy formou individuální péče

Doporučená vzdělávací opatření:

1. Předměty a oblasti, do kterých se porucha aktuálně nejvíce promítá:
ADHD do všech předmětů. dysgrafie do písemných prací