



JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Vztahy mezi dětmi středního školního věku

Relations between children of middle school-age Thesis

Diplomová práce

Autor: Klára Žáková

Vedoucí diplomové práce: Zuzana Bílková

České Budějovice

2007

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury použitých v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. V platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

9.5.2007

Podpis.....

Anotace

Ve své práci se věnuji vzájemným vztahům mezi dětmi středního školního věku. V první části popisuji dítě středního školního věku zvláště z hlediska jeho psychologického a morálního vývoje.

V druhé kapitole pak nahlížím na základní dějiště jejich vztahů, na školní třídu. Školní třída je zde vykreslena jako představitelka malé sociální skupiny se všemi rolmi a pozicemi, které v ní projevují.

Dále přibližuji jednotlivé metody, které budu využívat při výzkumu, především metody sociometrie.

Závěrečná kapitola je věnována samotnému výzkumu. Vzájemné vztahy mezi dětmi jsou v tomto případě popisovány prostřednictvím jejich vlastní interpretace těchto vztahů.

Annotation

In my work I pay attention to mutual relations between children of middle school-age. In first part I'm describing child of middle school-age especially in light of psychological and ethical development.

In second part I regard with basic scene of their relations – their classroom. The classroom represents small social group with all their roles and positions which they express.

Further I refer individual methods, which I will use in research.

Closing part deals with research itself. The mutual relations between children are in this case described through their own interpretation of these relations.

Obsah:

1.	Úvod.....	6
2.	Dítě středního školního věku.....	8
	2.1 Role školáka.....	9
	2.1.1 Role žáka.....	11
	2.1.2 Role spolužáka.....	13
	2.2 Význam vrstevníků.....	17
	2.3 Morální vývoj.....	19
	2.4 Emoční inteligence.....	20
	2.5 Sociální opora.....	21
3.	Školní třída jako sociální skupina.....	24
	3.1 Klima třídy.....	26
	3.1.1 Zkoumání klimatu ve třídě.....	27
	3.1.2 Ovlivňování klimatu třídy.....	29
	3.2 Struktura třídy.....	29
	3.2.1 Struktura vztahů ve třídě.....	30
	3.2.2 Pozice ve třídě.....	32
	3.2.3 Sociální role ve třídě.....	34
4.	Diagnostika školní třídy.....	35
	4.1 Sociometrie.....	36
	4.1.1 Sociometricko-ratingový dotazník.....	37
5.	Výzkum.....	39
	5.1 Metodologie.....	41
	5.2 Dotazník „Vztahy v naší třídě“.....	42
	5.3 Výsledky soradu.....	53
	5.4 Rozhovory.....	57
	5.4.1 Kamarádění.....	57
	5.4.2 Nejlepší kamarád.....	60
	5.4.3 Navazování kamarádství.....	64
	5.4.4 Třída A versus třída B.....	65
	5.4.5 Shrnutí o kamarádství.....	67
6.	Závěr.....	69
	Literatura.....	71
	Přílohy.....	72

1. Úvod

Při psaní své práce jsem měla možnost blíže poznat osoby, s kterými se budu při svém budoucím povolání učitelky setkávat každý den, žáky základní školy. Vzájemný vztah mezi žáky a učiteli v mnoha směrech ovlivňuje společnou práci při vyučování. Je důležité znát, alespoň zhruba, postavení jednotlivých žáků ve třídě, jejich vzájemné sympatie či důvody jejich nepřátelství.

Úspěšnost spolupráce při vyučování je ovlivněna i atmosférou mezi žáky ve třídě. Na té se podílejí všichni žáci, jejich vzájemná náklonnost, schopnost kooperace i kamarádské vztahy, které se ve třídě utvářejí. Učitel by měl znát komu jednotliví žáci dávají přednost, s kým jsou schopni spolupracovat, kdo je ve třídě ochoten druhým pomoci. Musí dávat velký pozor na vytvoření zasedacího pořádku.

Svou prací bych chtěla ukázat, jak je pro dítě důležité kamarádství. Přítomnost kamarádů ve třídě dětem zpříjemňuje jejich pobyt zde. Kladný vztah ke spolužákům se dále promítá i na vztah k učiteli. Kamarádský vztah zastává v životě dítěte zásadní místo. U dětí na druhém stupni důraz na kamarádství ještě sílí.

Zjistit, jak jsou ve třídě rozloženy sympatie či kdo na žáky působí největším vlivem, nepředstavuje větší problém. Má práce může posloužit i jako návod, „jak na to“.

V první fázi práce se pokusím alespoň v základních bodech přiblížit charakteristické znaky dítěte středního školního věku. Budu se věnovat především jejich vzájemným vztahům ve školní třídě, v popředí mého zájmu bude stát zejména jejich vzájemné kamarádství. Problematiku dětského kamarádství se pokusím popsat zvláště z pohledu samotných protagonistů těchto vztahů, tedy z pohledu dětí.

V úvodní kapitole práce se pokusím charakterizovat dítě středního školního věku především z hlediska jeho sociálních dovedností. Budu se věnovat jeho roli školáka, žáka i spolužáka. Také zohledním jeho vztahy s vrstevníky i dospělými, s kterými se nejčastěji stýká, tedy s učiteli a rodiči. Naznačím i morální vývoj

dítěte tohoto věku.

V další části se pokusím nahlédnout na školní třídu jako na sociální skupinu. Popíši znaky takové skupiny, její strukturu, role a pozice, které se ve školní třídě objevují. Zmíním se také o sociálním klimatu školní třídy.

Poslední část práce bude popisem samotného výzkumu. Případný čtenář zde bude mít možnost seznámit se s výsledky mého pozorování a rozhovorů s dětmi, s vyhodnocením jednotlivých dotazníků. Součástí práce budou i vlastní slova dětí, na kterých budu demonstrovat své poznatky.

2. Dítě středního školního věku

Tato kapitola je věnována základní charakteristice dítěte středního školního věku. Děti tohoto věku spojuje několik základních znaků, které se různou měrou projevují i v jejich vzájemných vztazích. Všechny děti jsou např. nositeli role školáka, žáka a spolužáka. Rozdílné je, jak se jednotlivé děti těchto rolí zhostí. V následujícím textu tedy popíši tyto tři role, zmíním se také o morálním vývoji dítěte.

Období středního školního věku můžeme časově zařadit zhruba mezi 8.-9. a 12. rok. Z. Matějček (1994) mluví o fázi středního školního věku jako o době vyrovnané konsolidace, E. Erikson (1963) o době citové vyrovnanosti, S. Freud (1991) o fázi latence, která je míněna jako klidový stav (Vágnerová 2000).

J. Čáp (2001) toto období označuje jako období prepuberty, které trvá přibližně od 11 do 13-14 let. Pro žáky v této fázi vývoje jsou důležité dobré výsledky ve škole, které následně přispívají k pozitivnímu sebehodnocení a k překonávání pocitů méněcennosti. Dobré výsledky ovšem musejí být důležité pro celou rodinu, v opačném případě o ně ztrácí zájem i dítě.

Ve srovnání s následujícími obdobími by tato fáze mohla být považována za velmi klidnou dobu bez výraznějších změn a přechodů, nenajdeme zde žádný biologický ani sociální mezník. Záměrně je zde použit podmiňovací způsob, protože i v této době přicházejí ke slovu sociální tlaky, které produkuje především škola, rodina a někdy i vrstevnická skupina.

Období středního školního věku je vlastně příprava na následující, mnohem dramatičtější období, období dospívání. Zatím se dítě ve všech oblastech plynule rozvíjí, na psychologické úrovni se začínají vytvářet základy budoucích proměn.

Dítě středního školního věku je realista. Jeho způsob uvažování jednoznačně potvrzuje vazbu na skutečnost. Je extravertované, obrácené ke světu a reálné podněty ovlivňují také jeho prožívání (Vágnerová 2000).

Děti v tomto období mají snahu poznávat svět pomocí jednoznačných odpovědí, nejlépe spojených s viditelným jednoduchým důkazem. Nemají rády nejasnosti. Nestačí jim slyšet od dospělých, že svět je takový nebo takový, důležitá

je pro ně vlastní zkušenost. Dojmy a zkušenosti, se kterými se při poznávání světa setkávají, mají dále tendenci vnímat v pozitivním světle.

Se sebehodnocením souvisí i dětská představa o vlastní identitě. Obsah identity závisí na tom, čím se dítě cítí být, za koho se považuje a už není tak významné, jaké skutečně je (Vágnerová 2000). Dětská identita je ovlivněna nejen zkušenostmi dítěte se sebou samým, ale také tím, s jakými názory a hodnocením jeho osoby se setkává u ostatních lidí.

Tato fáze také funguje jako příprava na partnerství a rodičovství. U dětí se dotváří sexuální identifikace, rozvíjí se mužská a ženská role a projevují se první projevy chování, které lze označit jako rodičovské (Vágnerová 2000). Děti mají tendenci pečovat o malé děti (mluví na ně jako dospělí, hrají si s nimi). Zajímavé je, že tyto aktivity vykonávají bez ohledu na to, zda je to někdo učil či nikoliv.

Typické pro děti středního školního věku je také jejich velice kladný vztah ke zvířatům. V tomto období nejvíce sílí jejich touha mít nějaké zvíře doma. Komunikací s nimi v mnohém nahrazují komunikaci s lidmi, kterou si tímto způsobem vlastně zkoušejí „nanečisto“.

2.1 Role školáka

Role školáka je významnou rolí dětského věku, jejíž získání lze chápat jako potvrzení přijatelné vývojové úrovně, tj. normality dítěte. Jejím prostřednictvím získává dítě určité postavení a stává se členem jedné sociální instituce. Aby bylo schopné nároky této role zvládnout, musí mít přijatelné sociální instituce a dovednosti (Vágnerová 2002).

Docházka do základní školy zásadním způsobem ovlivňuje další vývoj dítěte, protože do tohoto vývoje zasahuje v době, kdy se mnoho vlastností a kompetencí začíná teprve rozvíjet.

Dítě se ve škole setkává s jinými způsoby chování než jsou ty, na které bylo zvyklé z domova, jsou mu předloženy neznámé nové normy, které musí dodržovat, jsou na něj kladeny nové požadavky, které musí plnit. Nástup do školy pro něj znamená změnu ve způsobu života. Dítě se postupně odpoutává od silné

závislosti na rodině.

Podle M. Vágnerové (2002) lze roli školáka vymezit na základě následujících kritérií. Role školáka je rolí, kterou si dítě nevybírání, nemůže se samo rozhodnout, zda ji přijme či nikoliv. Její obsah je předem daný a je společný pro všechny školáky. Každé dítě tuto novou roli samozřejmě přijímá odlišně. Již předškolák se setkává s různými informacemi o škole, které získává od rodičů, kteří mluví o škole jako o povinnosti, nebo od starších sourozenců. V průběhu školní docházky se vztah dítěte k roli školáka různě proměňuje.

Na roli školáka musí být dítě dostatečně připravené, musí umět rozlišit ostatní role, s kterými se setkává (roli učitele, roli spolužáka) a chování, které se nimi spojuje. Školák chápe rozdíl v komunikaci s učitelem, s vrstevníky nebo rodiči. Musí být schopen zvládnout základní pravidla, které mu jsou ve škole předkládány.

Škola v mnohém ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení žáka, podle toho, jak zvládá požadavky, které jsou na něj kladeny.

Škola je také místem socializace jedince, tedy místem, kde se dítě stává společenskou bytostí. Toto začlenění do společnosti je samozřejmě zásadně ovlivněno primární socializací v rodině. Nejprve tedy rodina a dále i nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Škola může působit jako výzva, nabídka možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení (Vágnerová, 2002).

S rolí školáka dále souvisí role žáka a role spolužáka. Role žáka je podřízenou rolí, dítě si musí zvyknout na autoritu učitele. Musí si uvědomit, že obdržet pozitivní hodnocení od učitele je mnohem obtížnější než toto obdržet od rodiče. Je hodnocen především na základě svých učebních výsledků.

Role spolužáka je symetrickou rolí, spolužáci jsou pro dítě rovnocennými partnery. Pozitivní hodnocení, které vyžaduje od učitele, očekává i od svých spolužáků. Jednotlivé role a pozice budou popsány v následujících kapitolách.

Důležitou součástí identity školáka je také jeho příslušnost k rodině. Rodina pro dítě představuje jistotu a bezpečí. Nástupem do školy může změnit i

jeho pozice v rodině i vztah dítěte k rodičům. Jestliže dítě ve škole neprospívá zcela podle představ rodičů, může být tato neshoda důvodem k problémům.

2.1.1 Role žáka ve středním školním věku

Vedle role školáka děti ve škole samozřejmě nosí i roli žáka. Role žáka vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky. Vztah k učiteli se v průběhu školního věku mění. Role žáka určuje sociální identitu dítěte, která je dána i jeho příslušností ke třídě. Zvládnutí této role vyžaduje překonání egocentrického způsobu uvažování, osamostatnění z vázanosti na rodinu a přijetí určité zodpovědnosti (Vágnerová, 2002).

Role žáka středního školního věku je v mnohém odlišná, než jak tomu bylo v předchozím období, tedy v mladším školním věku. Vztah ke škole se mění. Tato změna souvisí především se zkušeností, to znamená, že dítě se již na školu adaptovalo a chápe, jak se má ve škole chovat, co je od něj očekáváno. Z předchozích zkušeností ví, jak dosáhnout výsledků, které uspokojí jeho i jeho rodiče.

S těmito předchozími zkušenostmi a výsledky, kterých dítě dosáhlo, souvisí vytvoření jakéhosi standardu v prospěchu i v chování. Ten je tedy odvozen od výsledků, které jsou od dítěte očekávány a kterých je schopno dosáhnout. Základem je, aby se na tomto standardu shodlo dítě i dospělí, aby byl pro dospělé (tedy rodiče a učitele) přijatelný a pro dítě zvládnutelný. Jestliže se obě strany neshodnou, dochází k vytvoření tlaku a jedna ze stran začne usilovat o změnu.

Dalším důvodem, proč se žákův postoj ke škole mění je rozvoj kognitivních schopností. Dítě začíná být přesnější v odhadu i v sebehodnocení. Mění se i způsob hodnocení ostatních (např. spolužáků, učitelů). Názor je stále ovlivňován jinými lidmi, především těmi, kteří pro dítě něco znamenají. Nejdůležitější je názor rodičů. Časem se tato vazba bude stále zmenšovat, především v případě, že tyto názory budou v rozporu, ovšem zcela se od nich dítě neoprostí nikdy.

Názor se stává trvalejším, okamžité události na něj přestávají mít vliv. S tím, jak se dítě postupně odpoutává od emoční závislosti na rodičích, si utváří i vlastní názor na své spolužáky. Vliv na tento názor mají očitě projevy spolužáků, podle toho, zda jsou jim tyto projevy příjemné či nikoli. Oblíbené jsou děti se smyslem pro humor, které umí pobavit ostatní, děti přátelské, nesobecké, ty které něčím pozitivně vynikají.

Se změnou žákova postoje ke škole se mění i jeho vztah k učiteli. Dítě středního školního věku chápe roli učitele, neočekává od něj žádný osobní vztah. Nejde již o emoční vazbu. Žák akceptuje učitelovu sociálně nadřazenou roli. Ví, že musí dodržovat sociální normy, které určuje učitel. Jeho autorita zatím není zpochybňována, žáci odmítají jen některé jeho chování, především takové, které se neshoduje s jejich představou o spravedlnosti. Pro děti v tomto věku je totiž spravedlnost velmi důležitá. Vyžadují dodržování pravidel, které si s učitelem stanovily.

Jestliže mluvíme o spravedlnosti, musíme zdůraznit, že jde o spravedlnost pro všechny. Žáci kladou velký důraz na rovnost, výjimky totiž posilují jejich nejistotu. Vyžadují "jeden metr" pro všechny. Rozdíly v přístupu k jednotlivým spolužákům vnímají velmi citlivě.

Také učitel zastává ke každému z žáků jiný postoj, který nemusí být ovlivněn jen výkonem žáka, ale i různými jinými nečekanými situacemi či pouhou sympatií. Podle M. Vágnerové (2002) učitelé rozdělují své žáky do několika základních kategorií. Rozeznávají vzorné žáky, tedy děti, které ochotně plní jeho požadavky, průměrné žáky, handicapované žáky, jenž např. z důvodu nemoci, nezvládají předložené povinnosti. Dále učitel ve své třídě nachází problémového žáka, jehož projevy se neshodují s jeho očekáváním. Začlenění žáků do jednotlivých kategorií je výsledkem společné interakce mezi nimi a učitelem.

To, jak žáka hodnotí učitel, velmi ovlivňuje jeho vlastní sebehodnocení. Dítě středního školního věku často prostě přijme svou roli, která je mu určena a chová se podle ní. Dlouhodobě neúspěšný žák se pak již nesnaží tuto pozici změnit, protože nevěří v možnost této změny.

2.1.2 Role spolužáka

Od role žáka se v mnohém liší role spolužáka. Úspěšné zvládnutí této role nesouvisí tolik s úspěšným zvládnutím učebních požadavků, ale především s přijatelným začleněním do třídního kolektivu. Způsob, jakým se dítě s tímto začleněním mezi spolužáky vyrovná, také v mnohém ovlivní jeho pozdější zapojení do dalších sociálních skupin.

Role spolužáka je důležitou rolí školního věku, která má objektivní i subjektivní význam. Její zvládnutí je součástí celkové školní zdatnosti. Je zdrojem nezbytné sociální zkušenosti, která bude dítěti užitečná i v budoucnosti a v jiném sociálním prostředí. Způsob, jakým se dítě s touto rolí vyrovnává, signalizuje dosaženou úroveň jeho sociálních kompetencí (Vágnerová 2002).

Dítě se ve třídě učí různým sociálním dovednostem. Učí se prosadit mezi vrstevníky, učí se spolupráci i soupeření, učí se navazovat kamarádské vztahy. I zde je pro dítě velmi důležité být v této roli úspěšný.

Každé dítě je obdařeno jinými kompetencemi a vlastnostmi, které napomáhají prosazení se ve skupině. V. Hrabal (1989) rozlišuje dva faktory, které ovlivňují prosazení dítěte ve skupině-sympatii a vliv.

Prostřednictvím vzájemného vztahu se spolužáky může dítě uspokojovat různé psychické a sociální potřeby. Na druhé straně však třída může být i zdrojem různých frustrací. Spolužáci, podle M. Vágnerové (2002), mohou sloužit jako zdroj citové jistoty. V takovém případě jsou dítěti oporou v různých životních situacích. Skupina spolužáků představuje pro dítě jistotu.

Dále mohou spolužáci uspokojovat potřebu stimulace a učení, poskytují určitou zkušenost, která ovlivňuje rozvoj sociálních dovedností. Dítě se ve vrstevnické skupině učí jiným způsobům chování než v interakci s dospělými. Vztahy se spolužáky jsou symetrické, spolužáci jsou na přibližně stejné vývojové úrovni, a tak je nápodoba jejich chování i porozumění jejich výkladu obvykle snadnější. Ve třídě si dítě může osvojit i nežádoucí způsoby chování, naučí se např. jednat nadřazeně, bezohledně a zneužívat své postavení (Vágnerová, 2002).

Vzhledem k tomu, že školní třída je spojením vrstevníků, tedy dětí, které

jsou ve všech směrech na přibližně stejné úrovni, nemají děti mezi svými spolužáky obavy z vlastní seberealizace a sebeprosazení.

Ve skupině spolužáků je lépe přijímáno dítě, pro které je navazování kamarádských vztahů jednoduché. Rozhodující roli hraje empatie, vyjádření solidarity, pomoci a podpory. Důležitý je i společně strávený čas.

Nejlépe jsou ve skupině přijímáni žáci, kteří mají smysl pro humor, jsou otevření a přátelští. Navázat kamarádské vztahy pro neoblíbeného žáka je velmi obtížně. Takový žák bývá často odmítán právě pro tuto neschopnost získat si přátele. Ocítají se tak v začarovaném kruhu.

Vysokou mírou vlivu mívají žáci s vysokou sebedůvěrou a odvahou. Důvodem pro větší vliv ve třídě může být i fyzická síla. Na druhé straně děti s malou či žádnou mírou vlivu jsou neprůbojně, úzkostně, často bojácné.

Typickými způsoby chování, které se projevují v kontaktu se spolužáky jsou podle M. Vágnerové (2002) např. sdílení, podpora a pomoc, napodobování, předvádění a vytahování, soupeření a rivalita, žalování, posmívání, vnucování se a podlézání někdy i agresivní chování.

Sdílení znamená provádět společně nějaké činnosti či sdílet nějakou věc dohromady. Sdílet děti mohou např. školní lavici.

Podpora a pomoc vyjadřují určitou solidaritu mezi spolužáky. Potřeba pomoci se projevuje spíše u starších dětí, v mladším školním věku jsou děti spíše egocentrické. Ve středním školním věku se schopnost podpory a pomoci začíná rozvíjet. Projevem je např. zastávání se spolužáka před učitelem nebo ostatními spolužáky. Po té, co se podpora a pomoc ve třídě stane samozřejmostí, bývá neposkytnutí pomoci hodnoceno mezi dětmi velmi negativně.

Napodobování ve třídě jsou především ti spolužáci, kteří se zde těší velké oblibě. Ve středním školním věku toto napodobování souvisí s potřebou neodlišovat se od ostatních.

Předváděním a vytahováním se dítě snaží vytvořit si mezi spolužáky přijatelnou pozici. Někdy může být potřeba sebeprosazení tak silná, že si dítě začne vymýšlet. Soupeření a rivalita slouží jako potvrzení vlastních kvalit ve srovnání s někým, kdo je chápán jako rovnocenný (Vágnerová, 2002).

Jako prostředek obrany se ukazuje být žalování. Děti se k němu uchylují, jestliže cítí, že je nějak narušena jejich pozice. Žalování je typické spíše pro mladší děti. Ani já jsem se při svém výzkumu s žalováním neseťkala.

Způsobem získávání pozornosti se u některých dětí může stát vnucování se a podlézání. Podobným druhem získávání pozornosti je uplácení, šaškování a posluhování.

Agresivní chování či prosazování násilím může být projevem neschopnosti získat postavení přijatelnějším způsobem nebo neznalosti adekvátního způsobu chování (Vágnerová, 2002). Je důležité rozlišovat mezi agresivním chováním a běžnými šarvátkami mezi dětmi.

Role spolužáka se, stejně jako ostatní sociální role, v průběhu školní docházky různě obměňují. Na počátku se děti většinou navzájem neznají, jejich vztahy jsou především formální, děti jsou si svou pozicí ve třídě rovni. Až později dochází k diferenciaci rolí, děti se rozdělují do menších nebo větších skupin. Ve středním školním věku tvoří tyto skupiny většinou děti stejného pohlaví. Vedle příslušnosti do těchto podskupin nese dítě svou samostatnou roli.

Ve středním školním věku význam role, kterou na sebe dítě bere, vzrůstá. V této době se také mění způsob nazírání na ostatní spolužáky. Děti si o nich již utváří vlastní názor, názor dospělých už pro ně není rozhodující.

M. Vágnerová (2002) rozlišuje postavení dítěte podle jeho oblíbenosti a prestiže ve třídě. Najdeme zde spolužáka, který má ve třídě velký vliv a je proto schopen si vytvořit pozici vůdce. Některým dětem může k prosazení posloužit i fyzická síla. Takový žák se však ve třídě netěší velké oblíbenosti. Být vůdcem tedy vždy neznamená být oblíben. Přínosem takové role jsou zkušenosti s řízením, větší jistota v prosazování vlastních názorů, schopnost řešit problémy. Může s sebou však nést i nadměrné prosazování, neschopnost brát ohled na druhé.

Dítě, které je ve třídě oblíbené a k tomu disponuje i určitým vlivem na ostatní, získá pozici hvězdy. Pozice hvězdy vždy na dítě nemusí působit pozitivním směrem. Dítě se může stát příliš egocentrickým, nedostatečně sebekritickým.

Děti, které jsou pro většinu třídy sympatické, ale nemají na ostatní větší

vliv, zastávají ve třídě pozici dobrého kamaráda. Dobrý kamarád nikdy nezklame, je přátelský, chová se ke všem více méně stejně.

Většina dětí se ve třídě musí spokojit s rolí přijatelného spolužáka. Takové dítě se projevuje průměrným vlivem i oblíbeností. Takové děti ničím nevynikají, ale ostatním nijak nevadí. Taková pozice je pro většinu z nich přijatelná, děti nemají potřebu se více prosazovat. Ostatní děti je neodmítají, ve třídě mají vždy alespoň jednoho kamaráda a nikdo jim neubližuje. Tato průměrnost v jejich přijímání ostatními se často spojuje i s průměrností v oblasti prospěchu.

Dítě, které se nějak odlišuje od ostatních, nedostačuje ani požadavkům průměru, získá pozici odmítaného a negativně hodnoceného žáka. Děti se proti zařazení do takové pozice různým způsobem brání. Možným způsobem obrany je podle M. Vágnerové (2002) např. přijetí pozice šaška, který je schopen získat sympatie pouze předváděním, jinak to nedokáže. Podobným způsobem se brání i dítě, které se snaží získat sympatie různým podplácením ostatních či dítě, které slouží silnějšímu spolužákovi a dostává se tak do role otroka. Takové děti jsou ve skupině sice přijímané, jejich pozice však ostatními není příliš ceněna, jejich role jsou silně podřadné.

Dítě, které se od ostatních liší svým sociálním postavením, které se na něm projevuje např. jiným stylem chování, jiným stylem života, také nebývá mezi spolužáky oblíbeno. Je mu přiřazena role sociálního outsidera. Jestliže je takových dětí ve třídě více, mají tendenci vytvořit vlastní skupinu a izolují se od zbytku třídy.

Pozice odmítaného dítěte je vždy nějak riziková. Odmítání vyvolá obranné reakce, sociálně neúspěšné dítě hledá způsob, jak takovou zátěž zvládnout, a snaží se získat přízeň spolužáků jakýmkoliv způsobem (vnucováním, uplácením atd.). Dlouhodobá zkušenost s negativním hodnocením a odmítáním třídou posiluje neúčelné způsoby chování (Vágnerová, 2002).

2.2 Význam vrstevníků

V období středního školního věku velmi vzrůstá vliv spolužáků a vrstevnické skupiny vůbec. V období předešlém byl pro dítě rozhodující názor rodičů, nyní nabývá na významu názor třídy. S vzrůstajícím významem třídy se mění i chování dětí ve škole. V tomto období děti např. přestávají žalovat, mají potřebu být solidární se spolužáky. Navazování kamarádských vztahů je pro děti nezbytné, tyto zkušenosti jsou důležité i do budoucna, kdy poslouží jako důležitý předpoklad pro pozdější prohlubování přátelství a navazování intimních vztahů.

Školní třída jako sociální skupina má svou strukturu a svou hierarchii rolí. Najdeme zde třídní autority, vůdce, šedé eminence, outsidersy... Každé dítě středního školního věku potřebuje být ve třídě akceptováno (Vágnerová 2000). Potřebuje být úspěšné ve škole i mezi spolužáky. Vrstevnická skupina se stává stále důležitější, dítě ve skupině nachází uspokojení mnohých svých potřeb, někdy může působení vrstevnické skupiny zmírnit nepříznivé vlivy rodiny. Ve vrstevnické skupině může dítě nalézt pocit bezpečí a náklonnosti, nebojí se otevřeně hovořit o věcech, o kterých by před dospělými nemluvalo. Dítě se ve skupině učí komunikovat s ostatními, učí se naslouchat problémům kamarádů, setkává se s možností spolupráce, ale i soupeřením, s odlišnými názory.

Ve vrstevnické skupině je naplněna i potřeba seberealizace. Dítě se ve skupině potřebuje prosadit, upozornit na sebe, získat přijatelnou pozici. Děti středního školního věku jsou velice soutěživé. Jestliže se dítěti nepodaří dosáhnout svého standardním způsobem, pokusí se o to jinak, a to někdy jakýmkoliv způsobem (např. vnucováním se, uplácením), problémem zůstává, že tímto způsobem toto dítě získá pouze podřadné role.

Vznik vrstevnické skupiny je v největší míře ovlivněna snadností vzájemného kontaktu. Nejčastěji vzniká v rámci třídy nebo mezi dětmi v blízkém okolí bydliště. Kamarádské vztahy a skupiny nebývají ještě tak silné, často jsou otevřené, děti mezi sebe přijímají nové členy. Pro dobré vztahy ve skupině jsou nejdůležitější společné aktivity, společné zájmy.

Děti středního školního věku již začínají poznávat pocit sounáležitosti, i

když ještě není nejsilnější, už jsou ale schopné jednat jako celek. A to nejen kladným způsobem, ale i záporným. Jako celek jsou schopny dát najevo i odmítání, které se nakonec může projevit jako šikanování. V samostatném jednání by se dítě mohlo zaleknout nepříjemných následků, ovšem skupinové jednání funguje jako motivace.

Nejčastějším důvodem k odmítání je odlišnost. Rozdílnost dětí středního školního věku akceptují jen velmi ztěžka. Odmítají projevy odlišnosti. Dítě, které se vymyká zavedenému standardu, nezíská ve třídě přijatelnou sociální roli, může se stát i terčem útoků ostatních dětí (Vágnerová 1998).

Děti středního školního věku mají také tendenci tvořit skupinky stejného pohlaví. Setkáváme se u nich tedy nejen se skupinami skládajícími se z dětí přibližně stejného věku, ale i stejného pohlaví. Tento fakt svědčí o vzrůstajícím rozvoji pohlavní identity, k níž v tomto období dochází. Chlapci i dívky si plně uvědomují své odlišnosti a jejich stranění se druhému pohlaví je opravdu patrné.

Rozdíly potom najdeme i v jednotlivých dívčích nebo chlapeckých skupinách. Liší se velikostí skupinky, obsahem zájmů či způsobem komunikace. Chlapecké skupiny bývají větší, členy spojují především společné aktivity, vzájemné vztahy pro chlapce nejsou to nejdůležitější. Dívčí skupiny jsou pak mnohem menší, jedná se často o spojení jen dvou nebo tří dívek. Děvčata dbají více na komunikaci, rozhodující jsou pro ně vzájemné vztahy a přátelství.

Společně se změnou vztahu k učiteli a spolužákům (či vrstevnické skupině) se mění i způsob dětského uvažování. Dochází k přechodu na úroveň konkrétních logických operací. Dítě tohoto věku je schopné chápat podstatu určité skutečnosti a nenechá se ovlivnit dílčími proměnami, Konkrétní logické operace jsou charakterizovány chápáním proměnlivosti jako základní vlastnosti reality (Vágnerová 2000).

Ve školní třídě se vrstevníci navzájem ovlivňují zásadním způsobem. Toto vzájemné ovlivňování může ve své práci využít i učitel. Když se mu podaří při vyučování získat pozornost většiny třídy, tato většina přenesou soustředění i na zbylé méně pozorné žáky (stejně je to i při plnění písemného úkolu). Tento fakt ovšem bohužel působí i v opačném případě, tedy když nesoustředěnost většiny

žáků strhne i jinak pozorné žáky.

Normy a veřejné mínění třídy ovlivňuje učební úsilí žáků i hlouběji, spoluurčují totiž intenzitu motivace zvláště u motivačně labilnějších jedinců, i když v tomto směru podstatněji působí učitel, učivo i rodina (Hrabal, 1987)

2.3 Morální vývoj

Vztah s vrstevníky i ostatními lidmi je ovlivněn morálním vývojem jedince. Morální a nemorální může pro každého znamenat něco jiného. Každá kultura vyznává jiné morální hodnoty. Obecně lze říci, že morální jednání znamená neubližovat ostatním a pomáhat druhým.

Výzkumem morálního vývoje se zabýval např. J. Piaget či L. Kohlberg. Piaget upozornil, že v morálním vývoji dítěte má své nezastupitelné místo vztah k druhým lidem.

Na Piageta navázal Kohlberg. Ten rozděl morální vývoj do tří stádií, které dále rozděluje do šesti dílčích podstádií. Hovoří o předkonvenční morálce (2-7 let), morálce konvenční (7-11 let) a postkonvenční (12 a výše). Tempo vývoje dítěte je individuální, u každého je tedy tento vývoj odlišný. Je možné, že někteří zůstanou na nižších úrovních a nejvyššího stupně nikdy nedosáhnou.

Dítě středního školního věku odpovídá fázi konvenční morálky. Dítě středního školního věku stále uznává autoritu, kterou pro ně představuje rodič či učitel, pravidla a normy, které jsou jim autoritou předloženy chápou jako daná a neměnná. Vedle těchto norem se objevují nové, jež určuje třída. Platnými chápou ty, které uznává celá třída.

Pro dítě středního školního věku je důležité kladné hodnocení, proto takové dítě v roli školáka v zásadě nemá problém chovat se požadovaným způsobem, protože mu takový způsob dopomáhá k získání kýženého pozitivního ocenění.

Pro děti středního školního věku je důležitá rovnost a to jak požadavků tak hodnocení. Individuální přístup učitelů k jednotlivým žákům bývá v této době problémem. Takové, učitelem upřednostňované dítě, se může stát i terčem útoků ostatních spolužáků.

2.4 Emoční inteligence

S úspěšným navazováním vztahů souvisí tzv. emoční inteligence (sociální inteligence). Toto označení v sobě zahrnuje složku inteligence a emoce. Pro pochopení důležitosti emoční inteligence uvedu nejprve její definici.

Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při posuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, porozumět informacím, které tyto emoce nesou, a řídit emoce (Meyer, 1999).

Emoční inteligence tedy zahrnuje znalost vlastních emocí a jejich zvládnání, dále také umění motivovat sám sebe, vytrvat u zvoleného cíle. Důležitou složkou emoční inteligence je již zmíněná empatie, sociální a komunikační dovednosti i schopnost kladného sebehodnocení.

Emoční inteligenci, stejně jako schopnost poskytování sociální opory, je třeba rozvíjet. Na jejich vývoj působí vztah dítěte k rodičům, k vrstevníkům. Dítě v mnohém ovlivňuje i televize nebo společenské podmínky.

2.5 Sociální opora

Na kvalitu vztahů mezi dětmi velkou měrou působí i jejich schopnost pomoci ostatním. To, zda je dítě schopno spolužákům pomoci, velmi ovlivňuje jeho zapojení do skupiny. J. Mareš hovoří o tzv. sociální opoře. Ve své knize Sociální opora dětí a mladistvých (2001) uvádí mnoho definic tohoto pojmu. Já jsem si pro pochopení vybrala dvě.

Sociální oporou rozumíme informování alespoň v jednom ze tří níže uvedených případů:

1. informaci, která vede jedince k přesvědčení, že ho má někdo rád
2. informaci, která vede jedince k přesvědčení, že si ho někdo váží, že si ho cení
3. informaci, která vede jedince k přesvědčení, že patří do komunikační sítě

a sítě vzájemných závazků, vzájemné odpovědnosti (Coby, 1976).

Sociální opora může být definována jako interpersonální výměna, která zahrnuje nejméně jeden z těchto aspektů: cit (vyjádření sympatií, lásky, obdivu, uznání), stvrzování něčeho (výraz souhlasu nebo uznání správnosti či oprávněnosti určitého činu, výroku nebo stanoviska) a pomoc (transakce, která jedinci poskytuje přímou pomoc nebo asistenci při něčem, tj. poskytnutí věcí, peněz, informací, rad, času, oprávnění k něčemu) (Kahn, Antonucci, 1990)

Každý člověk pojímá určitý stupeň sociální opory. Otázkou je jak a kdy vzniká smysl pro sociální oporu u dětí. Její prvotní projevy nalezneme již u dvouletých dětí, u kterých se objevuje zájem pomáhat matce starat se o mladší sourozence.

Důležitá, při pěstování sociální opory, je motivace. J. Mareš (2001) tuto motivaci rozděluje, podle vývojových psychologů Bar-Tala, Raviva a Leisera, do šesti stádií. V prvních třech stádiích se u dítěte projevuje ochota pomáhat, protože z této činnosti očekává nějaký zisk, ve čtvrtém a pátém stádiu se pak podřizuje sociálním požadavkům a tlakům a konečně v šestém stádiu se u dítěte objevuje skutečný altruismus, prvotní motivací tu již není vyhlídka jakéhokoliv výnosu.

Smysl pro sociální oporu u dětí se projevuje především ve vztahu s vrstevníky, ty se pomalu proměňují stávají se stále bohatším a pestřejším. Dítě si vytváří různé kamarádké vztahy, je pro něj důležité být součástí nějaké skupiny. První opravdové kamarádké vztahy se začínají utvářet kolem šestého roku dítěte. Tyto vztahy jsou pro něj velmi důležité, děti se se svými vrstevníky cítí velmi dobře.

Vznik sociální opory je ovlivněn mnoha faktory, souvisí s osobnostními dispozicemi dítěte, se schopností empatie, tedy vcítění se do pocitů druhého. Dítě musí být schopno soucitu, který se liší od litování. Soucit je mnohem aktivnější emoce než litování. Nejde zde jen o uvědomění si, že druhý člověk má nějaký problém, ale o ochotu pomoci. Někdy dítě dokonce cítí povinnost pomoci.

Ovšem chtít vždy neznamena, že se tak skutečně stane. I přes to, že dítě chce být někomu sociální oporou, nemusí k tomu mít správné kompetence. Dítě se těmito činnostem musí učit. Musí být dostatečně motivováno, je důležitá i

zkušenost. A konečně samozřejmě záleží i na druhém, tedy osobě, které je třeba pomoci. Někdy je třeba projevit potřebu pomoci, záleží i na vzájemných sympatiích, na stávající situaci aj.

Výchova morálního citění začíná podle J. Mareše (2001) již v útlém dětství vypravováním pohádek. Ve většině pohádek najdeme náznaky sociální opory. Každý kladný hrdina pomáhá potřebným bez očekávání nějakého zisku.

Dále je i zde samozřejmě důležitá rodina. Její struktury, vztahy, hodnoty, které uznává, způsob výchovy. Dítě v mnohém napodobuje chování rodiče někdy i staršího sourozence. Proto je potřeba ukázat mu správnou cestu. Vést ho při osvojování si schopnosti poskytnout sociální oporu. Dobré je zapojit dítě do pomáhajících aktivit.

Naučit dítě této činnosti je možné např. konkrétními pokyny, kdy dítěti jasně sdělíme nebo dokonce přikážeme, co má udělat. Tento způsob se hodí spíše pro menší děti, ale ani u nich by tento příkaz neměl být příliš tvrdý.

Další možností jsou nepřímé výchovné postupy. Dospělý dítěti vysvětlí, proč by mělo druhému pomoci, naznačí mu, jak by asi mělo v nastalé situaci postupovat. Účinné je také jemné přesvědčování. Rodič mluví s dítětem o situaci, upozorňuje ho, že by druhému měl pomoci, ale samotné rozhodnutí zůstává na dítěti. Tyto nenásilné formy učení jsou daleko účinnější než autokratické prosazování. Nejlépe samozřejmě působí rodič, který je sám velice empatický, umí se vžít do pocitů druhého, chápe jeho potřeby. Dítě se nejčastěji chová tak, jak to vidí v domácím prostředí. Vnímá, jak se k sobě členové domácnosti chovají, jak spolu komunikují. Důležité jsou společné činnosti, kde si osvojuje sociální dovednosti, rozvíjí empatii a všechny morální aspekty osobnosti.

Po učení v rodině přichází ke slovu základní škola. Nejúčinnějším se ukázalo tzv. vrstevnické učení, kdy se učitelem stává některý z vrstevníků. V tomto případě si jsou učitel a žák věkově bližší a i jinak jsou si relativně rovni, chápou navzájem své problémy, žák se neostýchá požádat takového učitele o radu s problémem, s kterým by se ostýchal svěřit dospělému.

Výchova k morálnímu jednání by ve škole měla probíhat ve většině předmětů. Tuto možnost jistě najdeme v hodinách občanské nebo rodinné

výchovy, ale i literatuře, v dějepise, v zeměpise. Důležité je hovořit s dětmi o různých morálních problémech, hledat společně řešení těchto problémů, zamýšlet se nad jejich příčinami i následky.

V morální výchově záleží především na příznivých modelech, osobních vztazích, stylu výchovy, zejména v rodině a pak i ve škole a dalších institucích. Záleží mnoho i na skupinách vrstevníků i na podmínkách prostředí (Čáp, 2001).

3. Školní třída jako sociální skupina

Nejčastějším místem, kde se děti středního školního věku setkávají s vrstevníky, je školní třída. V této kapitole budu na školní třídu nahlížet jako na sociální skupinu. Budu se věnovat také sociálnímu klimatu třídy, který má na život ve třídě velký vliv.

Vedle morálního vývoje tedy ve velké míře ovlivňuje interakci s vrstevníky i školní třída. Ovlivňuje to, jak dítě zapadlo mezi spolužáky, jakou roli ve třídě hraje, jak je schopno komunikovat s ostatními.

Školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí. Zvláště na začátku školní docházky se stává důležitým modelem společenského života. Zastupuje společnost, a přitom má potřebnou míru intimity k tomu, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí (Řezáč, 1998).

V ideální školní třídě se zájmy a cíle celé třídy shodují s cíly učitelů. Při společné komunikaci děti rozvíjí své poznatky z učebních hodin, které dále obohacují o své vlastní poznatky a zkušenosti, s kterými se setkávají mimo školu. Ve vzájemných interakcích se u každého žáka harmonicky rozvíjí morální a sociální citění. Žáci se společně učí spolupráci, schopnosti naslouchat ostatním, umět poskytnout a nabídnout pomoc, učí se řešit problémy s vrstevníky i dospělými. Ideální školní třída je místem, kde se žák cítí dobře, kde je mu umožněno uspokojit jeho aktuální sociální potřeby.

Žáci ideální třídy zastávají společné normy a hodnoty, mají vyrovnané pozice, každý je spokojen s rolí, která je mu uložena. Dítě je uznávanou součástí třídního kolektivu a přitom mu nechybí vlastní nezávislost.

V. Hrabal (1987) jako jednu z překážek dosažení ideálního stavu uvádí již charakter základního cíle třídy, kterým je vzdělávání jednotlivých žáků, tedy cíl individuální. Tuto individualitu podporují i tradiční způsoby vyučování.

V reálné třídě má také většina žáků jinou představu o morálních hodnotách, zastává jiné postoje. Najdeme tam i členy, kteří nejsou spokojeni se svou rolí a usilují o její změnu. Sama role žáka je pro dítě na začátku školní docházky rolí novou, postupně si musí zvykat na nové požadavky, které s sebou tato skutečnost

nese.

Podle J. Řezáče (1998) je ze sociálně-psychologického hlediska začleňování do struktury pozic ve skupině zvláště důležité. To, jakou pozici si žák ve třídě vytvoří, je v mnohém ovlivněno jeho učitelskými výsledky i hodnocením učitele, osobnostní dispozice žáka přicházejí ke slovu až v závěru školní docházky.

Stejně jako učitelský výkon ovlivňuje postavení dítěte ve skupině, tak role, kterou ve třídě zastává ovlivňuje jeho další výkon. Neoblíbenost kolektivu mnozí autoři považují za možnou příčinu neúspěchu.

Důležitým aktérem ve školní třídě je samozřejmě učitel. I on, svým postojem k jednotlivým žákům, ovlivňuje způsob jejich přijetí do kolektivu. Učitel musí umět naslouchat svým žákům, měl by chápat jejich signály.

Významnou podmínkou spokojenosti žáků ve třídě je síla vzájemné soudržnosti žáků. Silná soudržnost se projevuje přátelskou atmosférou ve třídě, v takové třídě nalezneme mnoho pozitivních citových vazeb. S kohezí třídy souvisí i její integrace. Ta může mít v různých třídách různou podobu. Někde může stát v čele třídy jeden žák, který má na ostatní rozhodující vliv, jinde jsou pozice jednotlivých žáků značně vyrovnané. Druhý typ je nesporně přijatelnější. Jsou zde uspokojeny potřeby většiny žáků.

Nejvhodnější je spojení vysoké koheze a integrovanosti. Taková třída poskytuje žákům vhodný prostor pro jeho sociální učení. Určitý stupeň napětí ve třídě však také nemůžeme opomenout. Umění řešit problémy je pro další sociální rozvoj žáků totiž také důležitý.

Charakter třídy se během školní docházky různě proměňuje. Rozdíl se podle V. Hrabala (1987) projevují především ve struktuře třídy a v postoji ke školním hodnotám. V počátečním období se utváří základy integrace, vztah žáků ke školním normám bývá převážně kladný. V tomto období můžeme většinu dětí označit za pilné žáky. Toto studijní úsilí pak klesá ve středním období. Vzájemné interakce žáků jsou v tomto období nejintenzivnější, často také dochází k rozporu mezi hodnotami, které vyznává skupina, a výchovnými požadavky školy. V poslední fázi školní docházky opět sílí učitelský úsilí, vzájemná soudržnost žáků je nejsilnější. V některých třídách může být ovšem tato koheze narušena a do popředí

se dostávají individuální zájmy.

3.1 Sociální klima třídy

Školní úspěšnost, vedle již dříve uvedených činitelů, ovlivňuje také sociální klima školní třídy. Za aktéry klimatu považuje J. Čáp (2001) všechny žáky dané třídy, ať již ve skupinách, na něž se třída zpravidla člení, nebo jednotlivé žáky stojící mimo tyto skupiny, a dále všechny učitele ve třídě vyučující. Klima třídy je takové, jak ho interpretují tito aktéři, nikoli takové, jaké se zdá nestrannému pozorovateli.

Sociální klima je dlouhodobý jev, typický pro určitou třídu po dobu několika měsíců či let. Nálada ve třídě se ale často mění, tento krátkodobý jev je nazýván atmosférou ve třídě. Může se měnit během dne, dokonce i během jedné vyučovací hodiny.

Sociální klima třídy má velký vliv na výkon žáků. Může na něj působit pozitivně i negativně. V prvním případě klima podporuje učební výkon, pozitivně rozvíjí morální vývoj dítěte, ve třídě s takovým klimatem dítě úspěšně uspokojuje své potřeby. Důležitá je v takové třídě spolupráce a vzájemná pomoc, panuje zde vzájemná důvěra a respekt k druhým.

V druhém případě pak naopak ztěžuje nebo komplikuje žákův výkon, znesnadňuje jeho působení ve skupině. Třída je plná napětí, konfliktů a bezohlednosti. Takové klima může vést k nepříznivému vývoji dítěte.

Sociální klima ve třídě bývá většinou kombinací obou uvedených příkladů. Pro každého z aktérů je toto klima individuální, každý se ve třídě cítí jinak. Tento pocit souvisí s tím, jak jsou ve třídě uspokojovány potřeby jedince. Žák, jenž je ve třídě oblíbený bude toto klima interpretovat jinak než žák, který se svou pozicí spokojen není.

Důležitým aktérem při vytváření klimatu ve třídě je učitel. Každý z učitelů působí na žáky jinak a vytváří tak specifické klima pro žákovské učení a chování. Stejná třída tak reaguje na různé učitele odlišným způsobem.

Podle J. Čápa (2001) to může být klima plné pohody, chuti do práce, ale

také napětí, strachu, přetěžování, či naopak lhostejnosti ke všem. Dokonce to může být klima tvrdého soutěžení, bezohlednosti, nepřátelství až nenávisti vůči některým jednotlivcům nebo většině třídy.

Učitelé si mnohdy utvoří o třídě svůj názor podle toho, jak ji zná z vyučování. Ovšem často se stejná třída chová jinak během vyučování, jinak o přestávce, jinak po skončení vyučování. To, jak jednotliví žáci vnímají klima ve své třídě, zpravidla ani učitelé ani rodiče netuší. O nevhodném klimatu (např. o šikanování ve třídě) se často dozvídají, až když postižený jedinec zareaguje zoufalým činem.

3.1.1 Zkoumání klimatu ve školní třídě

V literatuře existuje řada přehledů o přístupech k měření klimatu školní třídy. Podle práce Mareše a Křivohlavého (1995) bychom je mohli shrnout následovně.

Sociometrický přístup

Zájmem výzkumu je v tomto případě pouze třída bez ohledu na vyučující. Zkoumá se struktura třídy a její restrukturování, důležitý pro tento přístup je vývoj sociálních vztahů a to, jak tyto vztahy ovlivňují rozvoj studijních i sociálních předpokladů žáků. Metodou při diagnostikování klimatu je zde sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Zástupce takového přístupu měření je např. V. Hrabal.

Organizačně-sociologický přístup

Do popředí zájmů tohoto výzkumu se vedle třídy dostává i učitel. Organizačně-sociologický přístup zkoumá, jak jsou žáci při hodině schopni spolupracovat, zda a jak je odstraněna nejistota žáků při plnění úkolů. Badatelé si všímají především používaných vyučovacích postupů, komunikace mezi žáky navzájem. Diagnostickou metodou je zde standardizované pozorování dětí a učitele v průběhu vyučovací hodiny. Tímto přístupem se zabývá např. E. G.

Cohenová se spolupracovníky.

Interakční přístup

Tento přístup také zkoumá školní třídu i učitele, jejich vzájemnou interakci. Diagnostickou metodou je opět standardizované pozorování, později je možné vyučovací jednotku audiovizuálně nahrát. Tato nahrávka je poté společně s účastníky rozebírána. Zástupcem tohoto přístupu je např. N. A. Flanders.

Pedagogicko-psychologický přístup

I v tomto případě je zkoumána celá třída a učitel. To, jak žáci spolupracují v celku i v malých skupinkách. Jak jsou na sobě žáci závislí, jak jsou schopni podat sociální oporu. Metodou je posuzovací škála Classroom Life Instrument. Zástupce tohoto přístupu je P. C. Abrami se spolupracovníky.

Školně-etnografický přístup

Zájmem tohoto přístupu je vedle školní třídy a učitelů i celý přirozený život školy. Tento přístup zkoumá, jak funguje klima školy, jak jej vnímají jednotliví aktéři. Diagnostickou metodou je dlouhodobé zúčastněné pozorování. Badatelé tráví ve škole několik měsíců či dokonce roků.

Získané údaje z předcházejících způsobů zkoumání třídy lze využít různým způsobem. Badatel může popsat stav klimatu ve třídě tak, jak ho vidí žáci. Zajímavé je zjišťovat takový stav ve třídách, které se výrazněji odlišují od ostatních tříd. Názory žáků je možné porovnávat s názory učitelů. Zkoumáním klimatu ve třídě můžeme také zjistit, jak toto klima ovlivňuje jednotliví vyučující.

Pokud žáci nejsou s klimatem ve své třídě spokojeni, je dobré zjistit jejich přání týkající se klimatu a následně tato přání porovnat s aktuálním stavem. Čím víc se tyto skutečnosti liší, tím hůře se žáci ve třídě cítí.

Nejúčelnějším využitím poznatků je zjistit, jak klima konkrétní třídy působí na osobnost žáků a učitelů, jak ovlivňuje prospěch a chování žáků, jak ovlivňuje účinnost pedagogické práce učitelů (Čáp, 2001).

3.1.2 Ovlivňování klimatu třídy

Sociální klima třídy je také možné různým způsobem ovlivňovat. Jde však o záležitost dlouhodobou a složitou vyžadující spolupráci všech aktérů. J. Čáp (2001) toto působení na klima školní třídy rozděluje do deseti etap.

V první řadě je třeba zjistit přání žáků týkající se sociálního klimatu třídy a poté zjistit jeho aktuální stav z pohledu žáků i učitelů a nakonec srovnat tyto dva výsledky. Je dobré porovnat i rozdíly v přání a vnímání aktuálního stavu žáky a učiteli.

Dále je třeba rozhodnout, které skutečnosti je třeba v klimatu třídy změnit k lepšímu a které je dobré zachovat a promyslet pedagogické postupy, které by tuto změnu uskutečnily. Při provádění zásahů do klimatu třídy je třeba pozorovat reakce učitelů i žáků na tyto intervence. Intervence by měly zasáhnout správného adresáta, musí být citlivé, systematické a dlouhodobé. A nakonec je třeba určit účinnost zásahů např. pomocí dotazníku či rozhovorů a i nadále zjišťovat, nakolik si aktéři tyto změny osvojili a především nepřestat tyto změny k lepšímu podporovat.

3.2 Struktura třídy

Každá sociální skupina, tedy i školní třída, se vyznačuje určitou strukturou. J. Řezáč (1998) strukturou skupiny míní rozložení, uspořádání pozic jednotlivých členů ve skupině a skladbu vzájemných vztahů mezi nimi. Tato skladba vypovídá o tom, jak je ve skupině rozdělena moc, jak jsou ve skupině přijímáni jednotliví členové, jak jsou hodnoceni a posuzováni.

Na začátku vzniku každé skupiny, stejně tedy také školní třídy, přichází v úvahu řada možností pro vznik různých skupinových struktur. Ve chvíli, kdy se tato struktura upevní, ve velké míře ovládá život třídy i jejích jednotlivých členů. První uspořádání skupiny bývá většinou stálé, změna není vyloučena, ale tlaky na tuto změnu musí být velice silné.

Struktura třídy vypovídá o dělbě moci ve skupině, o tom, jak je jednotlivec

přijímán, hodnocen, posuzován a jaký vztah k němu mají ostatní členové skupiny. Místo jedince, které zaujímá ve struktuře pozic, vyjadřuje rovněž stupeň jeho integrace do skupinových vztahů (Čáp, 2001)

Jedním z významných rysů struktury třídy jsou podskupiny utvářející se ve třídě. Jejich existence ve třídě může působit dvojím směrem. Dojde-li k izolaci těchto skupin od ostatních členů třídy nebo dokonce k rozštěpení třídy na jednotlivé podskupiny, je silně narušen zdravý život třídy a působí negativně i na její jednotlivé členy. Nebezpečí představují především homogenní skupiny, které sdružují jedince s podobnými nebo stejnými vlastnostmi.

Vytvoření jednotlivých podskupin ve třídě ale nemusí být vždy na závalu. Lze jich pozitivně využít ve výchovném směru. Je dobře neponechat vznik takových skupin náhodě. Hodnoty a cíle jednotlivých skupin by se měly shodovat s myšlením zbytku třídy.

Vytvoření přijatelné struktury ve třídě může v mnoha směrech ovlivnit učitel. Tento vliv by však měl být nenásilný, učitel by měl žákům nechat prostor pro samostatné rozhodování.

3.2.1 Struktura vztahů ve třídě

Jsou-li dva či více jedinců v interakci, pak jakýkoliv projev jednoho je ve vztahu k druhému. Jejich kontakt je vzájemný, to znamená, že dochází k výměně obsahů a propojování aktů chování (Řezáč, 1998).

V průběhu interakce má jedinec možnost poznat nejen partnera vzájemného vztahu, ale i sám sebe. Vzájemná interakce zásadním způsobem ovlivňuje oba zúčastněné. Chování jednoho člena vztahu ovlivňuje chování druhého a naopak.

Základním rysem společných vztahů je součinnost. Jde vlastně o směřování k stejnému cíli. J. Řezáč (1998) rozeznává tři typy součinnosti. Hovoří o koexistenci, koordinaci a kooperaci.

Při koexistenci členové vztahu sice směřují ke stejnému cíli, jejich cesty se však ubírají odlišným směrem. Při takovém způsobu součinnosti může potom

docházet ke vzájemným konfliktům, jestliže postupy při dosahování cíle jednoho brání v jeho dosažení druhému.

Koordinace již vyžaduje větší míru spolupráce než koexistence, v kooperaci jde o spolupráci v pravém slova smyslu. Při takové spolupráci se společný cíl stává dostupnější a vzájemný vztah je výhodný pro všechny členy.

Vedle způsobů vzájemné spolupráce, hovoří J. Řezáč o stylech interakcí. Za základní považuje rivalitu, soutěžení, reciprocitu a manipulaci.

Rivalita, jinak řečeno soupeření, se zdá být rizikovou interakcí. Pokud lidé začínají být produktivní až v situaci konkurence (rivality), neusilují primárně o výkon, ale výkon je jim často pouze prostředkem boje. Proto je rivalita z hlediska psychologického nežádoucí, jakkoliv může být z hlediska ekonomického významným faktorem zvýšení produkce (Řezáč, 1998). Při rivalitě může dosáhnout cíle pouze jeden ze zúčastněných.

Odlišné od soupeření je soutěžení, byť se oba pojmy zdají být totožné. Cílem v tomto případě není porazit soupeře, ale pouze zvýšit výkon. Společného cíle dosahují všichni členové soutěže. Nebezpečí u soutěžení je, že se může velmi snadno změnit v rivalitu. J. Řezáč (1998) soutěžení označuje za specifickou sociální hru s facilitačními účinky na probíhající činnosti.

Dalším typem interakce je reciprocita. Reciprocita se oproti předcházejícím typům liší existencí vzájemné náklonnosti mezi účastníky interakce. Jedinci nejsou aktéry vztahu pouze proto, že je pro ně tento vztah výhodný, ale proto, že k druhé osobě cítí sympatie. Příkladem reciprocit je např. přátelský vztah. Reciprocita se vyznačuje vstřícností a vzájemnou podporou.

Zvláštním druhem interakce je manipulace. Manipulace je nerovný stav, kdy jedna strana je zneužívána druhou. Je to způsob ovlivňování jiných lidí, při němž se tito lidé stávají prostředkem dosahování osobnostních cílů manipulátora. Chovají se a jednají tak, jak to vyhovuje záměrům někoho jiného. Ne vždy musí jít o jednání, které je v rozporu s aktuálními motivy manipulovaných jedinců. Ne vždy musí být tito jedinci manipulací materiálně poškozeni. Vždy je však manipulací poškozován jejich osobnostní vývoj (Řezáč, 1998).

Školní třída, stejně jako většina jiných sociálních skupin, má tendenci dělit se na menší podskupiny. Takové podskupiny se oproti zbytku skupiny liší vlastním souborem norem a hodnot, které uznává. Členové těchto podskupin se ve třídě cítí mnohem jistější, protože za sebou cítí podporu celého společenství.

Děti středního školního věku mají tendenci tvořit podskupiny, které spojuje stejné pohlaví, často se uplatňují stejné schopnosti (např. děti učebně více a méně zdatné), podobné zájmy a postoje. Jednotlivé podskupiny mají ve třídě jinou míru prestiže stejně jako jednotlivé děti.

Podskupinou ve třídě jsou i přátelské dvojice. Pevnost přátelství závisí na prostorové blízkosti, na podobnosti statusu a domácího prostředí a na společných zájmech. Práce v přátelských dvojicích přináší více potěšení a efektivnější učení. Napomáhá vzájemné motivaci a soustředění na právě plněný úkol (Fontana, 1997).

Takové kamarádské dvojice, sedící ve třídě v jedné lavici, mají tendenci při práci spolupracovat. Jestliže tato práce není součástí individuální komunikace, neměl by učitel takovou spolupráci příliš omezovat. Samozřejmě pokud to nenarušuje práci ostatních.

3.2.2 Pozice ve třídě

Místo, které jedinec ve skupině zastává je označovaná jako pozice. Pozice jedince je podle J. Řezáče (2001) určována mírou jeho sociální přitažlivosti, mírou prestiže, způsobem jeho sebeprosazování při začleňování se do skupiny a jeho podílem na dosahování skupinových cílů.

Význam, jaký členové skupiny přisuzují uvedeným kritériím, může být rozdílný. Může se lišit v jednotlivých skupinách, ale i během života jedné skupiny v závislosti na okamžité situaci.

J. Řezáč (2001) podle uvedených kritérií rozlišil následující struktury pozic ve skupině:

A**Populární**-přitažlivý pro všechny**Oblíbení**- přitažliví pro mnohé**Akceptovaní**-přitažlivý pro část

skupiny a nikomu,

nebo jen malému procentu nevadí

Trpění**Mimostojící****B****Vůdcové****Pomocníci** (aktivní)**Podřízení** (závislí)**Pasivní****Periferní****C****Podporovaní** (jejich prosazování je akceptováno)**Odmítání** (chtějí se prosazovat, ale skupina jim brání)**Přehlížení** (chtějí se prosazovat, ale neumí to, skupina je opomíjí)**Izolovaní** (nechtějí se realizovat ve skupině a ani skupina je neakceptuje)

Nejvýraznější vliv na skupinu mají samozřejmě pozice stojící na prvních místech výčtů. Nejlepší je, jestliže se do čela třídy dostanou jedinci s vysokou emoční inteligencí a rozvinutou schopností sociální ochoty.

Významný je také vzájemný vztah mezi žáky, kteří stojí v čele třídy. Jak jsou schopni spolupracovat, zda se navzájem respektují. Konflikty mezi nimi často vedou k rozdělení třídy na dvě nebo více nepřátelských skupin.

Vůdcovská role žáka ve třídě pro něj vždy nemusí být pouze přínosem. Žák má na jednu stranu možnost rozvíjet své vůdcovské dovednosti, které mu budou v dalším životě bezesporu ziskem, ovšem na druhé straně vzniká nebezpečí deformace obrazu o sobě vlivem pocitu nadřazenosti.

Neúspěšnou pozici mají žáci izolovaní, stojící na okraji, ti, kteří jsou ostatními odmítáni. Tato pozice je podle V. Hrabala (1987) způsobena osobnostními nedostatky a dosavadním neuspokojením, takže negativní reakce až vyřazení ze skupiny jsou do určité míry sebeobranou.

Pozice, která dítěti přináší uspokojení, podporuje jeho pocit jistoty a sebehodnocení.

3.2.2 Sociální role ve třídě

Vedle pozic ve skupině jsou jedinci nositeli i různých rolí. Během života na sebe člověk přijímá mnoho rolí, v prvních kapitolách jsem se již zmínila o roli žáka či spolužáka. Pozici a roli nelze od sebe oddělovat. Pro každou roli je typická určitá pozice. Ve společnosti také nejsme nositeli pouze jedné role. Každý z nás zaujímá současně několik rolí. Vždy je dobré, aby spolu tyto role korespondovaly, což není pokaždé pravidlem. Neslučitelností rolí potom dochází k jejím konfliktům.

I školní třída je plná různých rolí. O těch nejzákladnějších, které na sebe žák během školní docházky bere, o roli žáka či spolužáka, jsem se zmínila již v prvních kapitolách mé práce. Vedle těchto rolí se objevují další, které souvisí s pozicí ve třídě. Potom může dítě přijmout roli svědomitého a úspěšného žáka, stejně jako žáka neprospívajícího, roli třídního šaška, rušitele pořádku, člena delikventní party a spoustu dalších. Každá role s sebou nese určité povinnosti, práva, způsoby chování. S některou rolí se žák identifikuje, jiné neakceptuje. Často se stává, že je žák do své role vtlačen okolními tlaky, shodou různých okolností.

Jakou roli žák ve třídě zastává obvykle určujeme podle jeho přijímání či odmítání ostatními členy skupiny. Postavení žáka také velkou měrou ovlivňuje jeho školní prospěch. Podle J. Řezáče (1998) děti své postavení ve třídě prožívají velmi intenzivně. Často se stává, že se žák cítí být nositelem úplně jiné role, než jakou mu přisuzují ostatní spolužáci.

4. Diagnostika školní třídy

Každá třída na své členy působí jinou silou, každého člena ovlivňuje individuálním způsobem. Jejich vliv však v žádném případě není zanedbatelný a působení třídy nemusí být vždy pozitivní. Proto je důležité, aby se učitel snažil svou třídu co nejlépe poznat, aby mohl následně objevené chyby v třídním působení odstranit. Nevhodné je však pouhé povrchní pozorování třídy nebo uzavírání závěrů pouze podle průměrného prospěchu či na základě náhodně pozorovaných událostí.

Nejběžnějším prostředkem získání informací o třídě je pozorování. Toto pozorování by však mělo být dlouhodobé, systematické, mělo by mít přesně stanovený cíl. Dobré je pozorovat třídu i mimo vyučování. Nejlépe je tuto metodu pozorování kombinovat ještě s jinými způsoby diagnostiky.

Pro učitele je velmi obtížné pozorovat třídu při vyučování, jestliže tuto třídu současně vyučuje. Podle J. Řezáče (1998) je pro učitele vhodné tzv. souběžné pozorování. Takové pozorování probíhá tak, že se na základě situačního zachycení určitých zvláštností či změn v projevu žáka rozliší dílčí elementy (projevy, reakce). Vypracuje se jednoduché pozorovací schéma, na jehož základě provádí pozorování více pozorovatelů. Využívá se tzv. strukturovaného pozorování.

Další možností diagnostiky školní třídy jsou metody s kvantifikovatelnými výsledky. V. Hrabal (1987) rozděluje výsledky takových metod do tří skupin na tzv. proměnné populační, strukturální proměnné a syntaltní proměnné. Mezi proměnné populační údaje patří např. průměrný prospěch třídy, strukturální proměnné vypovídají o chování a prožívání jednotlivých členů z hlediska skupiny (informace lze získat např. prostřednictvím sociometrie), jednání jako celku charakterizují syntaltní proměnné.

4.1 Sociometrie

Nejpoužívanější a také nejpropracovanější diagnostickou metodou je sociometrie. Podle J. Řezáče (1998) umožňuje sociometrická metoda velmi dobrý orientační pohled na neformální strukturu pozic ve skupině. Údaje získané sociometrickým dotazníkem umožňuje učitelé lépe percipovat strukturu třídy, lépe volit přiměřené a efektivní výchovné techniky a způsoby práce se skupinou a konečně srovnávat skupinové charakteristiky třídy v průběhu jejího vývoje.

Sociometrie umožňuje objasnit vzájemné vztahy ve skupině, celkovou strukturu ve skupině i postavení jednotlivých členů v této skupině. V sociometrickém testu každý člen odpovídá na otázky typu „Koho máš ve třídě nejraději?“. Častěji bývá ovšem tato otázka položena nepřímou. Např.: „S kterým ze spolužáků bys nejraději seděl v lavici?“

Důležité je přesně určit hranice skupiny, ze které mohou dotazovaní volit. V našem případě je tato hranice určena školní třídou. Děti je třeba upozornit, že musí uvažovat pouze spolužáky ze třídy. V případě, že má dotazovaný možnost použít v odpovědi více jmen, je třeba ho upozornit, že by tato jména měla být seřazena podle důležitosti.

Na základě sociometrického testu potom můžeme určit jedince, kteří jsou u ostatních ve velké oblibě či ty, kteří jsou od ostatních izolováni. Takové osoby pak označujeme za hvězdy a izolované jedince. Můžeme také zjistit, které dítě má na dění ve třídě největší vliv. Všechny tyto volby jsou velmi subjektivní, každé dítě vnímá svého spolužáka jinak.

Informace získané sociometrickým testem lze zaneš do sociometrické matice nebo zpracovat graficky.

Sociometrická matice je tabulka, která obsahuje jména všech dotazovaných členů. V prvním sloupci jsou uvedena jména všech dotazovaných, v řádku pak jména všech, ke kterým se dotazovaní vyjadřovali. V sloupci i řádku jsou jména uvedena ve stejném pořadí. Pak se do tabulky zanesou jednotlivé volby žáků.

Grafické zpracování sociometrického testu znamená, že každému členu skupiny přiřadíme grafický symbol a zaznamenáme volby, které provedl.

Výsledek se nazývá sociogram.

Nejpřehlednějším sociogramem je terčový diagram. Tento diagram se skládá z několika soustředných kružnic, jejichž počet je odvozen od počtu provedených voleb. Ve středu kružnice nacházíme jedince, kteří získali největší počet voleb, na okraji jsou osoby s malým počtem těchto voleb.

4.1 Sociometricko-ratingový dotazník

Dalším dotazníkem, který nám umožňuje získat údaje o vzájemných vztazích mezi žáky ve třídě je sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Autorem tohoto dotazníku je Vladimír Hrabal.

Pomocí tohoto dotazníku je možné získat údaje o interindividuálních vztazích mezi žáky ve třídě a zároveň vzájemné osobnostní charakteristiky, které souvisejí s interindividuálními vztahy. Výsledky je možno analyzovat z hlediska třídy, jejích charakteristik a její struktury, ale také z hlediska pozice a role jednotlivých žáků ve skupině (Hrabal 1988).

Sorad je jednoduchý, pokud jde o ukládání, časově náročnější je zpracování, ale vynaložený čas se vyplatí z hlediska množství získaných informací. Interpretace předpokládá porozumění údajům z hlediska struktury vztahů, osobnosti i skupiny (Hrabal, 1988).

Děti se v dotazníku vyjadřují k vlivu a oblíbě jednotlivých spolužáků podle předložených stupnic. Ke jménu každého spolužáka prostě přiřadí číslo, které odpovídá míře vlivu, který tento spolužák má na ostatní či míře sympatie, kterou na něj působí. Nakonec ke každému jménu připiší vysvětlení, proč tohoto spolužáky označily tak či onak.

S takto získanými informacemi se dále pracuje stejně jako v jiném sociometrickém testu. Ze získaných údajů lze dále vypočítat třídní index sympatie a index vlivu, stejně jako individuální index vlivu (ukazuje, jak je jedinec ostatními hodnocen z hlediska jeho podílu na řízení třídy), oblíby (jak je jedinec hodnocen z hlediska sympatie) a náklonnosti (jak jedinec hodnotil ostatní).

Pomocí sociometricko-ratingového dotazníku můžeme získat údaje o třídě,

jednotlivci nebo o chlapecké a dívčí podskupině. Můžeme vytvořit pořadí žáků podle vlivu, obliby či náklonnosti. Sorad také slouží jako jedna z možností získání informací o sociálním klimatu ve třídě. Další jeho výhodou je také použitelnost a dosažitelnost pro učitele, který se chce blíže seznámit se svou třídou.

Učitel tak může zjistit, kterého spolužáka považují ostatní za nejvlivnějšího či nejoblíbenějšího. Ze získaných údajů si může utvořit představu o vzájemných sympatiích jednotlivých žáků ve třídě.

5. Výzkum

V předchozích kapitolách jsme si vykreslili rysy dítěte středního školního věku. Popsali jsme obecně strukturu třídy, možné pozice a role, které děti nosí. Nyní se podíváme, jak je tomu v jedné konkrétní třídě.

Při svém výzkumu jsem se zaměřila především na dětské role, na jejich vzájemné vztahy a především na to, jak děti pojmají kamarádství, co si představují pod pojmem přátelství, co pro ně znamená kamarád apod. Abych se od dětí dozvěděla co nejvíce, použila jsem metody sociometrie, metodu rozhovoru a pozorování.

V první fázi svého výzkumu jsem třídu pouze pozorovala. Pozorování jsem prováděla v rámci náslechů při své pedagogické praxi, proto má přítomnost v dětech nevzbuzovala žádné pochybnosti. Zjistila jsem, jak žáci spolupracují při hodině, jak se chovají při hodině, jak o přestávkách, kdo s kým tráví o přestávce čas.

Okamžitě po zahájení školního roku se při hodinách začaly projevat jednotlivé individuální dispozice dětí. Našli se zde žáci, kteří často zasahovali do hodin, ať vtipnými poznámkami či neukázněným chováním. Žáci, kteří se často hlásili, i ti, kteří se nehlásili téměř nikdy. Někteří byli pomalejší ve vyjadřování, jiným toto nedělalo problémy. Děti si brzy zvykly na vystupování ostatních. Některé projevy přijímaly s nadšením, některé prostě akceptovaly, jiné odmítaly.

Zjistila jsem, kdo s kým utvořil kamarádský vztah, kdo je ve třídě spíše odmítán, kdo dokáže rozesmát ostatní, kdo je všemi vítán. Mezi nejoblíbenější a nejvyhledávanější děti patřily ty, které byly zábavné, něčím vynikaly.

Nepřehlédnutelná byla i určitá fyzická přitažlivost. Ta hrála roli především v přijetí děvčat chlapci. Nebylo to zcela pravidlem, ale děvčata příjemnější na pohled se s chlapci bavila častěji než ta, u kterých ještě převládaly dětské rysy. Přílišná horlivost při hodinách (např. časté hlášení) bylo kladněji hodnoceno spíše děvčaty než chlapci.

Nejhůře byla přijímána odlišnost. Dítě, které se od ostatních nějak lišilo, se s ostatními sblížovalo jen velmi obtížně. Zajímavé je, že problémy měla zpočátku i

jedna dívka pouze proto, že nosila brýle, i když nošení brýlí je v dnešní době zcela běžnou záležitostí.

Okamžitě po zahájení školního roku se děti ve třídách začaly ujímat svých rolí. Objevují se zde první třídní klauni, silní vůdcové, více či méně oblíbení a naprosto zavržovaní spolužáci. Už jsme se zmínili, že pro dítě je velmi důležité být ve třídě akceptováno, role, která dítěti ve třídě připadne ovlivňuje celý jeho další vztah ke škole a v mnohém i jeho studijní výsledky.

Žák, který ve třídě obstojí a jeho role zde je pro něj uspokojivá, se bude do školy těšit a dosáhnout lepších výsledků pro něj nebude tak obtížné jako pro žáka neoblíbeného, který snáze podlehne trémě, jež může zapříčinit horší výkon. Vzájemné vztahy mají vliv na celé klima školy. Ovlivňují práci učitele, jeho vzdělávací i výchovné cíle.

Výsledky svého pozorování jsem si dále rozšířila pomocí výsledků sociometrických dotazníků. Nakonec jsem s dětmi provedla závěrečné rozhovory, v kterých jsem zjišťovala, jak se opravdu ve třídě cítí či, co pro ně znamená kamarádství. Některé otázky děti zpracovávaly písemně.

Popis třídy

Předmětem mého výzkumu se staly děti šesté třídy jedné českobudějovické základní školy. Pro srovnání jsem několik dní strávila ještě v jiné šesté třídě ze stejné školy, kde jsem provedla i několik rozhovorů. Označme si tedy první třídu jako třídu A, druhou třídu jako B. Ve třídě A je dvacet sedm žáků, převažující většinu v této třídě tvoří chlapci.

Ani v jedné třídě se většina dětí na začátku školního roku mezi sebou příliš neznala, protože třídy byly spojením žáků několika jiných škol a tříd. Tato škola je jednou z těch, které vytváří zvláštní studijní třídy. První třída byla matematická, druhá pak spojovala méně zdatné děti.

Podle V. Hrabala (1987) není takové rozdělení dětí na škodu, ovšem nese s sebou i určitá rizika. Třídy s vyšší úrovní rozumových schopností vytvářejí integrovanější a kohezivnější skupiny. Ve třídách složených z vybraných žáků ale může vzniknout nadměrná soupeřivost.

Třídy s nízkou úrovní intelektových schopností mají tendenci orientovat svůj zájem při nižší školní úspěšnosti na jiné oblasti, dosti často na činnosti, projevy a postoje nadřazené dospělosti (Hrabal, 1987).

Ve třídě A je jeden integrovaný chlapec Pavel. Na jeho školských dovednostech není jeho porucha zcela viditelná, má ale drobné problémy s vyjadřováním a trochu hůře chodí. Jeho smysl pro humor je trochu těžkopádný. Děti se často škodolibě smějí jeho projevům. Pavel chce být součástí kolektivu, ale většina spolužáků ho zcela nepřijímá.

5.1 Metodologie

V této podkapitole bych chtěla blíže přiblížit metody, které jsem ve svém výzkumu použila. Již jsem se zmínila, že jsem zkoumanou třídu začala nejprve pozorovat, později jsem dětem předložila dotazníky a na závěr s nimi provedla několik rozhovorů.

Jako první jsem využila metody pozorování, do školy jsem docházela s několika přestávkami zhruba půl roku. Vzhledem k tomu, že jsem ve třídě přibližně měsíc také učila, měla jsem možnost pozorovat děti jak nezúčastněně, tak naopak.

Vědecké pozorování se od laického liší svou plánovitostí. Ani jeden způsob pozorování není schopen pojmut všechno dění kolem. J. Ferjenčík (2000) označuje obě pozorování za selektivní, vědecké pozorování za plánovitě selektivní. Plánovitost vědeckého pozorování spočívá v stanovení základních kategorií, co a jak pozorovat. Vědec si před pozorováním tedy nejprve stanoví, na které konkrétní projevy se bude soustředit.

Základním cílem mého výzkumu byly vzájemné vztahy mezi dětmi, pozorovala jsem chování dětí při hodině i o přestávce.

V další fázi výzkumu jsem dětem předložila dva dotazníky. První jsem vytvořila spojením dvou jiných dotazníků, jejichž autorem je R. Braun, druhým byl sociometricko-ratingový dotazník. Oba dotazníky podrobněji popíši později.

Dotazník je v podstatě zvláštní druh rozhovoru. Je výhodný zvláště tam,

kde je třeba položit jednu a tutéž sadu otázek většímu počtu lidí. Zadání dotazníku také šetří čas. Nevýhodou dotazníku je jeho malá pružnost, tedy to, že není možné klást dotazovaným doplňující otázky. Formulace otázek také nemusí být všem dostatečně srozumitelná. Otázky v dotazníku by proto měly být především stručné a jednoznačné.

V závěru výzkumu jsem s dětmi provedla několik rozhovorů. Rozdíl mezi pozorováním a rozhovorem spočívá v tom, že rozhovor představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat (Ferjenčík, 2000).

Interaktivnost mezi zkoumaným a výzkumníkem velmi ovlivňuje množství i charakter získaných dat. Z výzkumů vyplývá, že není důležité jen to, na co a jak se ptáme, nýbrž i to, kdo se ptá.

Prostřednictvím pozorování chování dětí ve třídě jsem měla možnost tuto třídu lépe poznat, utvořila jsem si základní představu o jejich vzájemných vztazích. Tuto představu jsem si poté ověřila pomocí dotazníků a následně rozhovorů, které upřesnily i výsledky dotazníků. Rozhovory mi také ukázaly, jak vnímají děti důležitost vrstevnických vztahů, především vztahů kamarádských.

5.2 Dotazník „Vztahy v naší třídě“

První dotazník, který jsem dětem předložila, jsem vytvořila pomocí dvou jiných sociometrických dotazníků. Pracovně jsem si jej nazvala „Vztahy v naší třídě“. Dotazník je součástí přílohové části.

Pomocí tohoto dotazníku jsem chtěla zjistit, koho děti ve třídě považují za svého kamaráda, zda se některá jména v seznamu přátel různých dětí opakují. Děti se vyjadřovaly i ke spolužákům, které příliš rády nemají. Dále jsem se chtěla dozvědět, zda si všímají i kamarádských či nepřátelských vztahů mezi ostatními dětmi. Dvě otázky se týkaly klimatu ve třídě. Zadání dotazníku je možné zhlédnout v přílohové části práce. Při vyplňování tohoto dotazníku bylo ve třídě přítomno 23 žáků. Čtyři žáci chyběli.

Ve většině otázek musely děti v odpovědi použít jména svých spolužáků. Jména, která budu v následujícím testu užívat jsou změněna. Zde je krátká

charakteristika několika dětí ze třídy.

Lukáš	Osamělý
Petr	Zábavný, oblíbený
Pavel B.	Oblíbený
Pavel S.	Nejméně oblíbený
Markéta	Osamělá
Daniel	Nejvlivnější žák
Martin	Dobrý kamarád
Jana	Sebevědomá, ne příliš oblíbená, ale vlivná
Lenka	Kamarádka Jany
Karolína	Velmi oblíbená a vlivná
Tereza	Oblíbená dívka
Mirka M.	Kamarádka Terezy a Karolíny
Milena a Mirka N.	Nejlepší kamarádky, spíše neoblíbené

Otázka č. 1-s kým se ve třídě kamarádím

V první otázce dotazníku jsem se děti ptala na jejich kamarády ve třídě. Děti měly napsat tři jména spolužáků, kteří patří mezi jejich přátele. Podle toho, jaká jména se v odpovědi objevovala jsem měla v mnoha případech možnost určit i totožnost dotazovaného. Vyplnění všech tří možností nebylo pro žádné z dětí problémem. Jména se často opakovala, podle toho, jak velké podskupiny ve třídě jsou žáci členy. Žádný chlapec mezi své přátele neuvedl dívku, ani žádná dívka neuvedla jméno chlapce.

Zajímavé bylo sledovat pořadí uvedených jmen, především skládala-li se taková podskupina ve třídě právě pouze ze tří osob. Víím jistě o jedné triádě děvčat, kde jedna z nich spojuje obě dvě ostatní děvčata. Obě (Mirka M. a Karolína) také uvedly jméno třetí dívky (Tereza) na první místo, jejich vzájemné kamarádství však již tak silné není. Mirka v Soradu dokonce Karolíně udělila číslo tři („ani sympatická, ani nesympatická“), Karolína Mirku označila jako

„sympatickou“ (číslo 2).

Mirka: „Občas spolu moc s Karolínou ne vycházíme. Karolína je taková druhá nejlepší kamarádka... Terka je taková jako lepší a nepomlouvá jako víc lidí.“

V písemné části Mirka napsala: *„Chtěla bych s Terkou sedět v lavici, ale nemám odvalu říct Karolíně, že si chci sednout s Terkou. Terka je o hodně lepší než Karolína. Terka je spolehlivá, zkoumavá, hodná, dobromyslná. Karolína je pravej opak.“*

Terezu obě děvčata ocenila jako velmi sympatickou. Při zadávání tohoto dotazníku Tereza bohužel chyběla, proto nemohu říci, kterou z kamarádek uvedla na první místo. V celé sociometrii Tereza dopadla jako spíše oblíbená dívka. Mezi děvčaty získala nejvíce pozitivních voleb. Také je mezi spolužáky vnímána jako nejvíce vlivná dívka. Sama Terezka se ale jeví jako spíše tichá klidná dívka. Působí dosti křehkým dojmem.

U chlapců se třikrát na prvním místě objevilo jméno Pavel B, v jednom případě se jeho jméno objevilo na druhém místě. Z dotazníků tedy vyplývá, že tento chlapec je mezi svými kamarády velmi oblíben. V jejich podskupině má pozici nejsilnějšího člena. Ve třídě však Pavel odpovídá pozici oblíbeného spolužáka.

Nejlepším kamarádem Pavla je Aleš. Tvoří nejpevnější jádro skupiny. Na ně se dále navazuje Petr, který ve třídě patří mezi hvězdy. Oba ho považují za dobrého kamaráda.

Skupinu uzavírá Daniel, vůdce třídy. I přesto, že se Daniel celé třídě jeví jako nejsympatičtější a nejvlivnější žák, v podskupině spolužáků si nejsilnější pozici nevybudoval. Dokonce bych řekla, že tam představuje spíše okrajového člena. Členové této party jsou tedy zcela jinak přijímáni v této skupině a jinak v celé třídě. Pavel, který ve třídě není nijak výrazný, je ve skupině nejoblíbenější. Jeho nejlepší kamarád Aleš zaujímá ve třídě stejnou pozici jako Pavel, v sociometricko-ratingovém dotazníku dostal stejný počet nejhorších voleb jako

druhý nejméně oblíbený žák ve třídě. Svou pozici si zlepšuje spíše agresivním způsobem.

Tereza vysvětluje, proč nemá ráda Aleše: „Protože mluví sprostě a dělá sprostý věci...směje se Cudlmanovi...“

Martin: „...se ho bojím...nevím proč...to tak cejtim...“

Další skupiny ve třídě jsou nejrůznějším způsobem propojeny. Jednotliví členové mají o složení skupiny vlastní představu. Považují např. za členy osoby, které ostatní ve skupině nemají v oblibě, protože tuto osobu považují za svého kamaráda. Často se také snaží být členem skupiny, kde nejsou ostatními zcela akceptováni, přestože v jiné skupině by měly možnost stát se oblíbeným členem.

V první otázce se objevila naprostá většina jmen dětí ze třídy. Výjimkou byli pouze dva chlapci (Pavel S. a Lukáš). Pavel je integrovaný žák, o kterém jsem se již zmínila, k Lukášovi se vyjádřím později.

Dalším, kdo se v seznamech kamarádů neobjevil je dívka Markéta. Nikdo ze spolužáků ji nezmínil ani v následujících otázkách. Její pozice ve třídě ve třídě je poněkud obtížná, protože do ní byla přiřazena o měsíc později než ostatní. Ti ji zatím zcela nepřijali. Myslím, že chybou také je, že tato žákyně sedí v lavici sama. Vztahy mezi spolusedícími v lavici se utváří nejlépe.

Markéta ale nepatří mezi neoblíbené žákyně, její index oblíbenosti by jí dokonce zařazoval mezi „dobré kamarády“. Ona se ve třídě také osamocená necítí. Myslím, že je jedním z těch jedinců skupiny, kteří nikomu nevadí, ale nikdo je také nijak zvlášť nevyhledává. Není úplně přehlížena, ale svou pozici si musí velmi pevně střežit. Někdy si musí vypomoci i nepatrným dolézáním. Kontakty o přestávkách musí vyhledávat sama. Nemůže si dovolit zůstat sedět v lavici a čekat, zda ji někdo osloví, protože by se mohlo stát, že zůstane sama. Schopnost navazovat sociální vztahy nepatří mezi její přednosti. Markéta byla zpočátku součástí třídy B a její pozice zde byla v mnoha směrech podobná pozici současné.

Myslím, že Markéta má o své pozici jasné představy a není se svou situací úplně nespokojená. Jako svojí nejlepší kamarádku ve třídě označuje Karolínu

(skupina Karolína-Tereza-Mirka). Karolína ji však nevedla ani jako svou kamarádku. Jejich vzájemné kontakty jsou ovlivněny především délkou známosti. Děvčata se totiž znají od malička. Vcelku pozitivně Markétu vnímá dvojice děvčat Mirka-Milena, ona jejich sympatie však nesdílí.

Otázka č.2-koho ve třídě nemám rád

V další otázce děti měly zmínit spolužáky, kteří jim nejsou sympatičtí. Vybrat ze spolužáků ty, kteří jim sympatičtí nejsou, se pro některé děti ukázalo být nelehkým úkolem. Především pro chlapce. (Obecně lze říci, že úkoly, které po dětech vyžadovaly negativní volbu, byly pro ně obtížnější než ty s pozitivní volbou.) Tři chlapci tuto otázku nechali zcela bez odpovědi, dva vyplnili jen jedno jméno. Děvčata o těchto věcech měla jasnější představu.

V této otázce již nebylo pravidlem, že se chlapci zmiňovali jen o chlapcích a děvčata o děvčatech. Především děvčata ve svých odpovědích zmiňovala jména chlapců i dívek. Chlapci jmenovali jako nesympatickou pouze jednu dívku. Mirku N. Tato dívka na sebe upozorňuje v hodinách především častým hlášením, paní učitelka ji klasifikuje jako výbornou žákyni. Chlapci ji při rozhovorech označovali jako „šprtku“. Je zde patrné, že chlapci toto snaživé chování spolužačky vnímají negativněji než dívky. I v sociometricko-ratingovém dotazníku Mirka získala od chlapců mnohem více negativních voleb než od děvčat. Mezi děvčaty se dokonce jeví být spíše oblíbená.

Ani její nejlepší kamarádka Milena se u chlapců netěší přílišné oblibě. Výjimkou je pouze Lukáš, který o ní při rozhovoru hovořil velmi hezky. V tomto případě jsou jejich sympatie vzájemné. Myslím, že Lukášova záliba v Mileně je podmíněna především tím, že je jediná ze spolužáků, která mu otevřeně projevuje náklonnost (*Lukáš: „Drží mi palce při zkoušení“*). Milena k Lukášovi jednoduše cítí sympatii. Jejich vzájemný vztah je taky ovlivněn tím, že se znají jejich rodiče (*Milena: „Moje mamka a jeho tatka spolu chodili do školy.“*).

Jako velmi nesympatickou Milenu vnímá Jana. Tato nevraživost je vzájemná. Janu negativně vnímá samozřejmě i Mirka. Mirku a Milenu nemá v oblibě ani Lenka, nejlepší kamarádka Jany. Důvodem k vzájemné neoblibě je

v tomto případě, podle mého názoru, jejich naprostá rozdílnost. Jana s Lenkou mají tendenci chovat se nadřazeně, nosí moderní oblečení a účesy. Tělesněji jsou vyspělejší než druhá dvě děvčata. Milena s Mirkou se chovají spíše tiše, některé jejich projevy se jeví jako dětské. Jana s Lenkou je vnímají jako podřadné spolužačky a často jim své pohrdání jimi předvádí.

Mirka: „Já třeba vyjdu ze třídy a vona na mě sprostě nadává a takový věci mi dělá, třeba já jdu a přejdu jí přes cestu a ona na mě začne nadávat, že...sem blbá a tak...“

Jana je ve vzájemném vztahu Jana-Lenka tou silnější. Lenka většinou přizpůsobuje své chování Janě. Někdy se k děvčatům ještě přiřazuje Klára. Jana vystupuje velmi sebevědomě. Myslím ale, že se pouze snaží vytvořit si přijatelnou pozici. Její způsob dosažení cíle se u ostatních nesetkává s velkým ohlasem. Jana se často vysmívá slabším spolužákům, někdy vůči nim používá i sprostých slov. Ve třídě není příliš oblíbená, ale na ostatní působí poměrně silným vlivem. Lenka a Klára dopadly jako příliš neoblíbená děvčata, na ostatní působící jen velmi malým vlivem.

I v této otázce, která se týkala spolužáků, kteří dotazovanému nejsou sympatičtí, se jména v různých dotaznících opakují. Jména nesympatických spolužáků se opakovala v dotaznících, pro které byla společná jména i v první otázce. Je to samozřejmě pochopitelné. Společní přátelé často mívají i společné nepřátele.

Zajímavé také bylo, že se jména, uvedená v jednom dotazníku v odpovědi na první otázku, objevila v jiném v odpovědi na druhou otázku. Jediným důvodem, proč se jméno dítěte ocitlo na seznamu neoblíbených spolužáků, byl často jeho kamarádský vztah k někomu, koho dotazovaný považoval za naprosto nesympatického. V případě, že by se sympatie takového dítěte ubíraly jiným směrem, změnila by se i jeho akceptace dotazovaným.

Mezi chlapci byl jako nesympatický nejčastěji uveden Pavel B., tedy ten samý žák, který byl nejčastěji uveden na prvním místě v otázce č. 1. Jeho osoba je

ostatními spolužáky buď zcela přijímána či zcela odmítána. Mezi děvčaty se žádné jméno častěji neopakovalo.

Otázka č. 3 a 4-dvojice, které se mají nebo nemají v oblibě

V otázce č. 3 jsem chtěla uvést dvojice žáků, o kterých si dotazovaný myslí, že jsou dobrými kamarády, v otázce č. 4 naopak ty, kteří se navzájem moc rádi nemají. Ani tyto úkoly nepředstavovaly pro většinu žáků obtíže. Děti si všímají, co se ve třídě děje, kdo se s kým „baví“. Děvčata pochopitelně mají větší představu o kamarádství ostatních děvčat, chlapci o chlapcích. Pouze jedna dívka v této i následující odpovědi ve všech možnostech uvažovala dohromady chlapce i dívky. V jednom dotazníku se pak vedle sebe objevila jména Milena-Lukáš. Tento dotazník vyplňoval Martin, Lukášův soused z lavice. Jejich vzájemná náklonnost mu neunikla.

Jména dvojic se v dotazníku často opakovala. Nejčastěji byli zmiňováni dvojice spolužáků, kteří se sami považují za nejlepší přátele. Zajímavé je, že nejčastěji se opakovala dvojice Mirka-Milena a Jana-Lenka.

Odpověď na otázku č. 4 byla často kombinací odpovědí na první dvě otázky. V jiném případě byla v odpovědi uvedena všechna jména z první otázky a vedle nich pouze jedno opakující se jméno neoblíbeného spolužáka. Ani toto zjištění nebylo překvapivé. Každý zná nejlépe své přátele a to, koho nemají příliš v lásce není pro něj žádným tajemstvím. I v těchto dvou otázkách se vždy několik odpovědí podobalo. Tato podobnost nebyla vždy totožná pouze pro dva dotazníky, proto jsem vyloučila opisování.

Otázka č. 5-vlastnosti

Dále jsem chtěla, aby děti přiřadily k uvedeným vlastnostem jméno spolužáka, o kterém si myslí, že odpovídá této vlastnosti. I zde byla často použita jména stejná jak v otázce č. 1 (kamarádi) nebo otázce č. 2 (nesympatičtí), podle toho, zda šlo o kladné či záporné vlastnosti.

K pojmu „spolehlivý“ děti nejčastěji přiřazovaly jméno, které se v jejich dotazníku objevilo v odpovědi na první otázku. Nebylo pravidlem, že by toto

jméno muselo být i na prvním místě v seznamu. Nejlepší kamarád nemusí být vždy nejspolehlivější. Tuto vlastnost děti od svého kamaráda nevyžadují. V několika případech se dokonce jméno, které bylo uvedeno na prvním místě objevilo u pojmu „nespolehlivý“.

Pod pojmem „se všemi se kamarádí“ se objevovala nejrůznější jména bez ohledu nato, zda již byla či nebyla v dotazníku zmíněna.

U třech vlastností se většina dětí shodla. Již zmiňovaného Lukáše většina dětí označila jako osamoceného, více než polovina dotazovaných jako zábavného vybrala Petra F. a jako nejvíce protivný se ukázal být nám již také známý Pavel S.

Jako nejvíce zábavný pro většinu žáků ve třídě se ukázal být Petr F. Petr patří mezi největší hvězdy ve třídě. Je mezi dětmi velmi oblíbený a podle jejich slov většina dětí ve třídě má zájem být jeho kamarádem. Petr baví ostatní i při vyučovacích hodinách. Upozorňuje na sebe stálým zasahováním do hodiny, které se projevuje vykřikováním nebo předváděním různých obličejů. Mezi jeho nejoblíbenější kousky patří vkládání různých věcí do úst, nosu či uší. To děti shledávají velmi zábavným. Učitelé na tyto činnosti již s takovým humorem nepohlížejí. Myslím, že Petr v mnohém odpovídá v předních kapitolách popisované roli šaška. Na začátku školního roku nebyla jeho pozice zcela uspokojivá, nyní, právě díky svému vystupování, patří ve třídě mezi hvězdy.

Martin o Petrovi: „On je takovej srandovní,ale i drzej na učitelku.“

Tereza: „...přišel mi nesympatickej a ted' už je mi sympatickej. Sem ho víc poznala, je takovej srandovní...“

Osamělý žák

Nejvíce osamělým se dětem zdá být Lukáš. On se podle vlastních slov ve třídě necítí dobře. Při rozhovoru mi potvrdil to, čeho si všimly i ostatní děti. Tedy že se ve třídě cítí osaměle. Do třídy přišel z jiné školy a zatím nebyl schopný si zde najít kamarády. O přestávkách sedí sám v lavici a neúčastní se dění okolo. Ostatní děti si ho také nevšímají. Občas si s ním pohovoří pouze Milena. O jejich vzájemném vztahu jsem se již zmínila. Milena sedí v lavici za Lukášem, o to je

jejich vzájemný kontakt jednoduší.

Lukáš si je vědom své izolovanosti vůči zbytku třídy, přesto tuto třídu v rozhovoru označil jako „docela dobrou partu“. Při zadávání sociometrického testu byl bohužel jedním z nepřítomných. Při rozhovoru za své kamarády ve třídě označil Milenu a Dana. Dan Lukáše neoznačil přímo za svého kamaráda, v soradu ho ale ohodnotil jako sympatického. Někdy s Lukášem tráví čas i o přestávce. Lukáš ale nejraději sedí v lavici, zatímco Dan tráví přestávky na chodbě.

Lukáš: „V tý druhý škole to bylo lepší. Už to není taková sranda jako v pětce a jedničce. Že si všichni myslí..., že mi říkají věci, který nepatří a v tý minulý škole mi nic neříkaly.“

Mirka o Lukášovi: „On je takovej jako osamocenej a prostě není jako... on...nevím...prostě si myslím,že on protože není prostě jako oni, tak se s nim nebudou bavit.“

Petr o Lukášovi: „On furt dělá takový divný věci. Třeba když se mu něco nelíbí, tak on začne dupat do země a začne rvát a dost.“

Neoblíbený žák

Pavel, který vyšel jako nejprotivnější žák, má ve třídě své kamarády nebo spíše kluky, s kterými "se baví". Necítí se tam úplně osaměle, ale přeci jen mu úplně neuniká nepřátelství ostatních. Když jsem se potom při rozhovorech dětí ptala, proč Pavla nemají rády, většina odpovídala, že "je takovej jinej". Již jsem zmínila, že Pavel patří mezi integrované žáky. Jeho postřehy při hodinách bývají většinou přesné, často se hlásí a spolupracuje s učitelem. Děti ale mají raději vtip, který Pavlovi chybí a proto mezi ostatní úplně nezapadl.

O přestávkách Pavel většinou stojí v blízkosti nějaké skupiny svých spolužáků a snaží se podílet na jejich činnosti. Nejčastěji ale pouze stojí a poslouchá.

Nemohu říci, že by všichni žáci zhoršovali jeho pozici. Je tam pouze pár výjimek dětí, které se Pavlovi vysloveně posmívají nebo ho různě provokují (většina dětí měla při otázce, zda je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují, na

mysli právě jeho jméno), ostatní ho nechávají na pokoji, ovšem málokdo se Pavla zastane.

Pavel jako svého kamaráda označil Martina a za další své kamarády považuje chlapce z Martinova okruhu. Řekla bych ale, že se tito chlapci „baví“ pouze s Martinem a Pavel je trpěným členem party.

Ani Martin o něm nemluví zcela přesvědčivě. Označuje ho za „částečného“ kamaráda. Při rozhovoru ho označil jako člena své party, ostatní se o Pavlovi jako členovi nezmiňovali, hodnotili ho spíše záporně.

Martin: „Bavím se s Markem, Petrem a částečně s Pavlem Sládkem.“

Lukáš popisuje kamarádství mezi Martinem a Pavlem: „Když Pavel Martinovi něco udělá, tak na něj úplně zakřičí jako bezdůvodně. Martin už má tři kamarády ve třídě.“

Při rozhovorech děti o Pavlovi hodně mluvily. Všichni si uvědomovali, že je odlišný, že se k němu ostatní nechovají úplně nejlépe, ale své vlastní chování vůči němu za zvláštní nepovažují.

Milena: „Se Sládkem se nikdo nechce bavit“

Dotazující: „A proč se Sládkem?“

Milena: „Protože je takovej divnej.“

Dotazující: „A ty se s ním bavíš?“

Milena: „No, mě ho přijde hrozně líto. Jak se chová a jaký na něj jsou ostatní.“

Dominik (o Pavlovi): „Oni si všichni myslí, že je takovej divnej, že je takovej postiženej.“

Je zde tedy zřetelně patrné, že děti středního školního věku opravdu jen velmi těžko přijímají odlišnost. Potvrzuje se, že již tolik nepřemýšlejí, z jakého důvodu se od nich spolužák odlišuje. Jeho odlišnost považují za jeho vinu.

Je také vidět, že si ostatní děti všímají rolí, které jejich spolužáci ve třídě nosí, vnímají jejich pozici, ovšem nemají potřebu nějak jim v jejich situaci pomoci. Nejdůležitější je pro ně jejich vlastní status.

Otázka č. 6 a 7-sociální klima třídy

Poslední dvě otázky dotazníku se týkaly sociálního klimatu ve třídě. Ve většině případů se děti klonily ke kladné variantě odpovědí, což by znamenalo, že ve třídě je klidné a přátelské klima. Naprostá většina žáků v dotazníku na otázku, zda mají děti v jejich třídě svou třídu rády odpověděla kladně. Většina také připustila, že se někdy do školy dokonce těší. Výjimkou byla např. Markéta.

Na základě svého pozorování s tímto výsledkem souhlasím. I když nemohu říci, že by třída patřila mezi ty se silnou partou. Ve třídě je poměrně velké množství jednotlivých skupinek s vyhraněným teritoriem. I když tyto skupinky proti sobě nevystupují otevřeně nepřátelsky, přeci jen spolu příliš nekomunikují. („...myslim, že sme jako dobrá parta...“, „... většinou si rozumíme“)

Dále jsem se ptala, zda je ve třídě alespoň jeden žák, který je nešťastný a zda je tam někdo, komu ostatní ubližují. Na druhou otázku, tedy zda je ve třídě někdo, komu ostatní ubližují, odpovědělo 20 dětí z 24 dotazovaných kladně, ovšem s první otázkou, zda je ve třídě nešťastný žák, to již nebylo tak jednoznačné. Ne všem tedy to, že je spolužákovi ubližováno, přijde jako důvod být nešťastný.

Samozřejmě se ve třídě najdou žáci, pro které se toto klima jeví spíše opačně. Jsou to především ti žáci, kteří nejsou ve třídě příliš oblíbení nebo jsou dokonce přehlíženi. Ti, kteří nejsou spokojeni se svou pozicí ve třídě.

S předchozími otázkami souvisel dotaz na pocity ve třídě (otázka č. 7), kde byla ke každému pocitu přidána stupnice vyjadřující sílu těchto pocitů. U dětí, které označily, že mají svou třídu rády se jejich hodnocení na stupnicích pohybovaly spíše u kladných pocitů a obráceně. Nejsem si ovšem zcela jistá, zda všechny děti zadání tohoto úkolu pochopily správně. Bylo nezbytné vysvětlit především pojem „tolerance“. Nejhuře byla ohodnocena atmosféra spolupráce.

5.3 Sociometricko-ratingový dotazník

Vedle dotazníku, z kterého jsem měla možnost se dozvědět, kdo se s kým kamarádí, kdo koho nemá v oblibě, o kom si ostatní myslí, že je protivný, vtipný nebo osamocení, jsem při výzkumu použila také sociometrický test SORAD (Sociometricko-ratingový dotazník), v kterém se žáci vyjadřují k míře vlivu a obliby ostatních spolužáků. Některé výsledky jsem zmínila již v předchozí kapitole.

V první fázi každého takového dotazníku by si děti měly zapsat jména všech žáků ve třídě (tedy i své) a každého (kromě sebe) ohodnotit podle stupnice, kterou uvedu v zápětí. Podle V. Hrabala bychom měli s dětmi postupovat postupně a jednotlivé kroky jim diktovat, stupnice psát na tabuli. Já jsem si seznam žáků, stupnice i instrukce k vyplnění dotazníku připravila předem a děti pak už jen doplňovaly čísla podle stupnic.

Stupnice:

Vliv

- 1 - nejvlivnější žák třídy
- 2 - patří mezi několik nejvlivnějších
- 3 - má průměrný vliv jako většina žáků
- 4 - má slabý vliv
- 5 - nemá žádný nebo téměř žádný vliv

Sympatie

- 1 - velmi sympatický
- 2 - sympatický
- 3 - ani sympatický, ani nesympatický
- 4 - spíše nesympatický
- 5 – nesympatický

Nejprve jsme si všichni dohromady přečetli instrukce, které zněly následovně: „Před vámi je seznam žáků a dvě stupnice. Jedna se týká vlivu, druhá sympatie. Do prvního sloupečku napište ke každému jménu spolužáka (kromě svého) číslo, které označuje, jak velký vliv má tento spolužák na ostatní. Do druhého potom číslo, které vypovídá, jak moc je vám tento spolužák sympatický.“

Dále bylo třeba vysvětlit pojem vliv a sympatie: „Vliv žáka se pozná podle toho, do jaké míry se ostatní řídí jeho názory, dají na jeho slovo a chování. Nehodnotíte, je-li vliv dobrý nebo špatný, jen sílu vlivu“ (Hrabal 1988).

„Sympatický je mi člověk, který je mi příjemný, rád se s ním bavím a trávím čas. Každému může být sympatický někdo jiný, proto, prosím, neopisujte od souseda a snažte se pracovat samostatně.“

Nakonec jsem chtěla, aby se děti zamyslely nad tím, proč jsou jim jednotliví spolužáci sympatičtí či nikoliv a ke každému jménu napsaly odůvodnění své volby, to jsme s dětmi ale nezvládly, proto bohužel charakteristiky o ostatních chybí. Snažila jsem se to alespoň částečně nahradit v rozhovorech.

5.3.1 Výsledky

Sociometricko-ratingový dotazník vyplnilo ve sledované třídě 21 žáků. Šest žáků bylo nepřítomno.

Třídní index vlivu ve třídě je 3,14 a třídní index sympatie 2,9. Tyto hodnoty představují hodnoty průměru. U těchto indexů platí, čím menší hodnoty, tím větší obliby nebo vliv a obráceně. V příloze uvádím jednotlivé volby dětí a jejich individuální indexy vlivu a sympatie.

Vliv

Index vlivu jednotlivých žáků ukazuje pozici žáka podle toho, jak velkou měrou se podílí na dění ve třídě. Jak velkým vlivem působí na chod třídy i na ostatní žáky. Můžeme tak najít vůdce, jejichž index vlivu vykazuje nejnižší hodnoty, na druhé straně stojí žáci, kteří získali číselně nejvyšší index. Podle V. Hrabala (1987) tento index vlivu vypovídá zvláště o dispozicích, které konstituují sociální sílu, zdatnost jedince z hlediska hodnot a norem skupiny. Vlivní žáci se od

nevlivných zpravidla odlišují silou tendence usměrňovat interakci.

Jako nejvlivnější spolužáky označily ostatní děti čtyři chlapce. Daniela, Petra, Dominika a Dana. Tito chlapci dosáhli nejlepšího hodnocení, ale ani jeden z nich příliš nevybočuje z průměru. Je také pravda, že jejich vliv ve třídě není velmi patrný. Nejvlivnější dívkou ve třídě je Tereza.

Na druhé straně stojí chlapci, které děti v dotazníku označily za nejvíce protivného a nejvíce osamocené. Nejvyššího indexu dosáhl Pavel. Podle dětí tedy tito dva chlapci nemají na dění ve třídě téměř žádný či nulový vliv.

Obliba

Index obliby jednotlivých žáků vypovídá o jejich pozici ve třídě podle sympatičnosti. Ukazuje, jakou měrou je dítě přijímáno či odmítáno ostatními spolužáky. Malá sociální oblíbenost může vést až k úplné izolaci dítěte od skupiny. Obliba a neobliba je opět ovlivněna sociální silou jedince. Je tedy patrné, že obliba a vliv jedince spolu ve velké míře souvisí.

Oblíbení jsou častěji pozitivně ladění, veselí, spokojení, zatímco neoblíbení jsou častěji depresivní, nespokojení nebo se slabými citovými reakcemi vůbec (Hrabal, 1987).

Nejlepších výsledků i v tomto případě dosáhl opět Daniel. Stejný index dostal další chlapec Petr V., jehož míra indexu patří spíše do průměru. Mohli bychom říci do lepšího průměru.

Nejoblíbenější žákyní je Karolína. Její vliv je podle ostatních spíše malý. Nejvyššími hodnotami označily děti opět Pavla. Odstup od ostatních je v tomto případě opravdu patrný. Jeho index obliby je značně vyšší než ostatních. I přes tuto skutečnost se Pavel ve třídě nejevil jako zvlášť izolovaný žák. Izolovaným se zdál být spíše Lukáš, který ztratil zájem podílet se na životě ve třídě. Index obliby Lukáše byl druhý nejhorší, ale i on se od Pavla velmi vzdaloval. Šest spolužáků ho dokonce označilo jako sympatického. Ve stupnici je tento pojem na druhém místě. Myslím, že Lukáš nemá chuť se ve třídě bavit s ostatními. Tento fakt vyplývá i z rozhovoru, který jsem s ním prováděla.

Náklonnost

Dalším indexem, který je pomocí sociometricko-ratingového dotazníku možno zjistit, je index náklonnosti. Tento index je průměrem známek, které žák udělil při posuzování oblíbenosti. Ukazuje, jak žák přijímá či odmítá spolužáky.

Průměr tohoto indexu ve zkoumané třídě dosáhl poměrně vysokých hodnot. Děti jsou vůči svým spolužákům tedy značně kritické. Nejlépe hodnotil své spolužáky, a uděloval jim tedy nejnižší známky, Dan. Dan také patří mezi dětmi označené nejvlivnější žáky třídy.

Nejhůře své spolužáky ohodnotila Milena. Dívka, která se podle hodnocení ostatních, jeví jako průměrná žákyně. Jako velmi kritický se ukázal být i nejvlivnější a nejoblíbenější žák třídy, Daniel.

Souhrn výsledků

Zajímavé jsou vzájemné kombinace uvedených indexů. Můžeme pak najít různé druhy kombinací. (Vlivní-oblíbení, vlivní-neoblíbení, nevlivní-oblíbení, nevlivní-neoblíbení). Nejoblíbenější žák ve třídě nemusí vždy patřit mezi ty nejvlivnější a naopak. Děti mohou být neoblíbení právě pro svůj nadměrný vliv, nebo naopak proto, že jejich vliv na ostatní je příliš malý, tudíž nejsou schopné ostatní zaujmout. Děti ale při vyplňování dotazníků měly většinou tendenci dávat spolužákům podobné známky týkající se vlivu i oblíbenosti.

V případě této třídy je nejvlivnější žák také ten nejoblíbenější. Mezi nejvlivnější žáky třídy patří také Jana, oblíbená mezi ostatními však spíše není. Také její sokyně Mirka a Milena ji označily za nejvlivnější žákyni ve třídě a pochopitelně za nejméně sympatickou.

Větší vliv na třídu mají chlapci než děvčata, ale průměrný index oblíbenosti je u děvčat nižší než u chlapců. Děvčata jsou tedy ve třídě v souvislosti s oblíbeností hodnoceny kladněji než chlapci. Myslím, že tato skutečnost v mnohém souvisí s vyšším počtem chlapců ve třídě.

Zajímavé je také porovnávat vzájemné hodnocení žáků. Můžeme tak určit kamarádké dvojice i vztahy neopětované, kdy jeden spolužák označil druhého

jako „velmi sympatického“, ale v odpovědi se mu dostalo hodnocení „spíše nesympatický“ či „nesympatický“. Ve třídě jsou ve většině případů sympatie a nesympatie vzájemné pro obě strany, především v těch případech, kdy jsou tyto skutečnosti alespoň jednou stranou otevřeně projevovány.

Takto nesouměrný je např. vztah mezi Milenou a Karolínou. Milena Karolínu ohodnotila velmi kladně, hovoří o ní jako o oblíbené spolužačce, s kterou by jí nevadilo navázat kamarádství. Karolína však Milenu hodnotí jako nesympatickou, hovoří o ní jako o „protivné“.

5.4 Rozhovory

Na závěr výzkumu jsem s dětmi provedla několik rozhovorů. Předchozí metody mi umožňovaly pouze vnější pohled na zkoumanou problematiku. Děti mi v rozhovorech sdělily svůj vlastní názor na kamarádství, popsaly mi vztahy ve třídě tak, jak je vidí ony.

Děti byly vstřícné a snažily se odpovídat na všechny otázky. Na začátku rozhovoru děti působily trochu zakřikle, ale v průběhu našeho hovoru se uvolnily, často se stávalo, že jejich informace na začátku byly ke konci opraveny nebo dokonce zcela změněny. Zpočátku totiž většina z nich měla pocit, že musí svou třídu a své spolužáky chránit a obhajovat, postupně se ale přestaly bát a vyjadřovaly své skutečné pocity.

Lukáš např. na začátku rozhovoru mluvil o třídě jako o „dobré partě“, ke konci se pak vyjádřil takto: „...*třída je hrozná, tadle škola...jak to tu mají...*“.

Děti jsem se postupně ptala, jak to vypadá, když se s někým kamarádí, koho mají ve třídě nejraději a koho mají naopak v nejmenší oblibě. Zda mají ve třídě nejlepšího kamaráda, jestli ví o někom, kdo ve třídě nemá rád je... V průběhu rozhovorů samozřejmě vyplývaly další otázky.

Pomocí rozhovorů jsem se chtěla pokusit sestavit určitou definici kamarádství, tak jak ho vidí děti. Mít kamaráda je pro většinu z nich velmi důležitá věc. Pro každého z nich znamená „s někým kamarádit“ něco jiného. Někomu stačí pouze pocit, že nějakého kamaráda má, jiný od kamaráda očekává, že s ním bude

trávit většinu času. Ještě větší nároky pak mají na nejlepšího kamaráda.

5.4.1 Kamarádění

Nyní bych se chtěla věnovat tomu, co si děti představují pod pojmem kamarádství či přátelství. Dětem jsem položila otázku, jak to vypadá, když se s někým kamarádí. Z odpovědi na tuto otázku se pokusím určit dětskou definici kamarádství. Nepoužívám pojem přátelství, protože i děti se tomuto označení spíše vyhýbají. Mluví především o kamarádství, kamarádovi, nejlepším kamarádovi, nikdy o přátelích. Myslím ale, že se jejich pojetí kamarádství příliš neliší od definice přátelství, kterou v zápětí uvedu.

Přátelství je trvalý vztah založený především na pozitivních emocích a důvěře. V mládí se utváří především tzv. zájmové přátelství, zájmová vzájemnost však nemusí být souměrná. Jako období přechodu kamarádství ve skutečné přátelství bývá uváděn rok okolo 12 let, kdy ustupuje samolibost a sobectví a přistupuje ochota vzájemné pomoci (Hartl, 2000).

Myslím, že děti, které se podílely na mém výzkumu, se nacházejí právě v tomto období přechodu mezi kamarádstvím a opravdovým přátelstvím. Jen sedm dětí uvedlo jako hlavní rys přátelství zmíněnou zájmovou vzájemnost. Mezi těmito sedmi dětmi byla pouze jedna dívka. To také potvrzuje, že děvčata dospívají dříve než chlapci. I při tomto přechodu z kamarádství ve skutečné přátelství jsou dál než chlapci.

Děti uváděly, že kamarády nejvíce spojuje, když mají společné zájmy. Chlapci spolu nejraději hrají různé hry, především na počítači. Dalším pojítkem je sport či různé zájmové kroužky. Tyto kroužky také některé děti uváděly jako dobré místo pro uzavření kamarádství.

Klára: „Bavim se s ní, protože máme společné zájmy.“

Dan: „...když mají dva lidi nejvíc společných vlastností, chodí spolu ven, púčují si hry...“

Děti potřebují se svými kamarády trávit, co nejvíce času. Důraz na společně strávený čas kladou především děvčata. Nejspokojenější jsou, když se svou kamarádkou mohou sedět i v lavici.

Karolína: „Bavíme se o různých...no podle toho na jaký téma, hlavně třeba o lidech a jinak co budeme dělat a prostě takle.“

S dětmi jsem hovořila především o kamarádech ze třídy, proto jako další důležitý rys přátelství uváděly pomoc ve škole. Dobrý kamarád by měl být ochoten půjčovat druhému úkoly, radit mu při zkoušení či při psaní diktátu. Děti mluvily především o pomoci při vyučování, ale obecně lze říci, že je pro ně velmi důležitá sociální opora. Děti se schopností podávat sociální pomoc jsou oblíbenější než ty, pro které je poskytnutí pomoci nesnadné.

Jana: „...že si pomáháme třeba v něčem, že když máme nějaký problém, tak si v něm pomůžeme...“

Jedním z možných činitelů v existenci kamarádství je čas. Stává se, že děti spolu kamarádí pouze proto, že se znají již od nejtěplejšího dětství a jsou na tento vztah zvyklé. Cítí jakousi povinnost v takovém kamarádství pokračovat. Nelze samozřejmě říci, že taková dlouhodobá kamarádství přetrvávají vždy jen ze setrvačnosti. Často se takový vztah pomalu vyvíjí a stává se stále silnějším a silnějším. Záleží, jakým způsobem se vyvíjí aktéři takového vztahu.

Některé děti také uváděly, že se s druhým baví proto, že se znají jejich rodiče. Navázat takový vztah je potom velmi snadné, často jsou děti do takových kamarádství rodiči přímo vtlačeny. I v tomto případě poté začne působit čas a zvyk.

Dominik: „Bavím se s ním, protože... jeho rodiče...my se známe jeho rodiče, i třeba s Janou, to se taky znaj moji rodiče.“

Z uvedených příkladů vyplývá, že v kamarádi jsou ti, kteří spolu tráví většinu času, kteří mají společné zájmy, v nejlepším případě i stejné názory. Lze říci, že více či méně kamarádů má každý. Kamarád by měl být schopen poskytnout pomoc. Měl by být oporou. Je to otřepané klišé, ale pravdivé.

Kamarádit s někým pro děti znamená:

Trávit společně času (*„...kamarádství je v tom, že spolu chodí ven, sedí spolu v jedné lavici, nakupují spolu, radí si...“*)

Mít společné zájmy či vlastnosti

Pomáhat si navzájem ve škole i jinde (*„...když je někdo na někoho hodný, pomáhá mu a udělal by pro něj skoro všechno, zastává se ho a pomůže mu...“*)

5.4.1.1 Nejlepší kamarád

Specifickou kategorií v kamarádství je instituce nejlepšího kamaráda. Mít nejlepšího kamaráda je pro většinu dětí přirozená věc. Pouze jedna dívka přiznala, že nemá a nikdy neměla nejlepšího kamaráda. Ostatní děti cítí potřebu mít nejlepšího kamaráda a proto kamaráda, kterého ze všech ostatních upřednostňují nejvíce, považují za nejlepšího. Nepřemýšlí už tolik, zda odpovídá všem charakteristikám, které nejlepšímu kamarádovi přisuzují. Zdá se mi, že často vlastnosti, které by měl být nejlepší kamarád, zkrátka odvodí od takového kamaráda.

Obecně lze říci, že charakteristiky, které děti u nejlepšího kamaráda očekávají, jsou stejné jako ty, které by neměly chybět ani „obyčejnému kamarádovi“. Pouze by tyto vlastnosti měly být silnější.

Nejlepší kamarádi spolu tráví ještě více času, mají více společných zájmů (*„...chodíme spolu ven, chodí ke mně domu a já k ní, když máme čas. Čekám s ní na autobus, když jede domu...“*).

Důležitým faktorem v nejlepším kamarádství je důvěra. Důvěra je důležitá především pro děvčata. Děti se potřebují někomu svěřovat. Do této doby jim tuto potřebu poskytovali rodiče, nyní se ale jejich vztah k dospělým začíná pomalu

měnit. Cítí vůči nim určitý ostych. U vrstevníků očekávají větší porozumění, cítí i větší jistotu v tom, že kamarád si tuto důvěrnou informaci nechá pro sebe.

Hedvika: „...protože co jí trápí, tak mi to řekne a já jí třeba poradím a opačně...“

Myslím, že děvčata na svou nejlepší kamarádku kladou více nároků než chlapci. Nejlepší kamarádce toho odpustí jen velmi málo. Chlapci by svému nejlepšímu kamarádovi nikdy neodpustili násilí. (*Martin: „Nejlepší kamarád by mě nikdy neměl zmlátit“*).

Dívky u nejlepší kamarádky vyžadují upřímnost, nikdy by jí neodpustily lhaní či zradu. Nejlepší kamarádka by nikdy neměla vyzradit tajemství. V „holčičím“ kamarádství je tajemství velmi důležitým spojujícím faktorem. Mít společné tajemství z děvčat dělá spiklenkyně a jejich pocit vzájemnosti je tak silnější. Děvčata jsou taky častěji vidět při vzájemné konverzaci než chlapci. Takové společné povídání je pro ně typické. Často mu věnují i vyučovací hodinu. (*Karolína: „Bavíme se o lidech“*)

Děvčata se také zmiňovala o kamarádění „naoko“, kdy jedna partnerka takový kamarádský vztah s druhou pouze předstírá. Např. Zdenka ze třídy B takovou zradu zažila a při popisování kamarádství či nejlepší kamarádky stále zdůrazňuje potřebu opravdového kamarádství.

Zajímavé je také porovnat vlastnosti, jaké u svého nejlepšího kamaráda očekávají chlapci a jaké dívky. Dívky u nejlepší kamarádky nejvíce očekávají:

Třída A:

Důvěru
Upřímnost
Umění naslouchat
Spolehlivost
Schopnost pomoci
Smysl pro humor

Třída B:

Důvěra
Umění naslouchat
Smysl pro humor

Chlapci od svého nejlepšího kamaráda očekávají:

Třída A:

Smysl pro humor

Důvěra

Upřímnost

Intelligence

Třída B:

Smysl pro humor

Důvěra

Přítomnost nejlepšího kamaráda ve třídě

Stejně jako většina dětí cítí potřebu mít nějakého nejlepšího kamaráda, cítí i potřebu mít nejlepšího kamaráda ve třídě. Pouze dvě děti přiznaly, že ve třídě nejlepšího kamaráda nemají. Často žáci mluví o dvou nejlepších kamarádech, kdy jeden je ve třídě a jeden v okolí bydliště. Tato kombinace se vyskytuje především u dětí, které bydlí ve větší vzdálenosti od školy a nemají tedy možnost kontaktu s ostatními spolužáky.

Přítomnost nejlepšího kamaráda ve třídě je důležitá především pro děvčata. Jejich přítomnost v nich vyvolává větší pocit jistoty. Myslím, že pocit osamění je pro děvčata mnohem neutěšenější než pro chlapce. Je to patrné i na zkoumané třídě.

Lukáš, který se ve třídě jevil být jako osamocený, tuto pozici přijal celkem klidně. Je si vědom své izolovanosti, je s tímto faktem v celku smířený. Má svého nejlepšího kamaráda, který s ním nechodí do třídy a to považuje za dostačující.

Děvčata si okamžitě po zahájení školního roku začala hledat někoho, s kým by mohla o přestávkách trávit čas. Silnějším dojmem působily dívky, které ve třídě již kamarádku měly.

Zasedací pořádek

Velmi výrazný vliv na uzavírání kamarádství ve třídě mělo společné sezení v lavici. Již jsem se zmínila, že v lavici se kamarádské vztahy uzavírají snadněji. Ve třídě A na začátku školního roku zasedly do lavic podle svého uvážení, podle převládajících sympatií, podle dřívější známosti či prostě proto, že na ně toto místo

zbylo. Zajímavé je, že se tento zasedací pořádek povětšinou osvědčil, žáci tak sedí dál. A kamarádství opravdu nejčastěji vytrysklo mezi dětmi sedícími společně v lavici.

Podle V. Hrabala (1987) ovlivňuje zasedací pořádek vztahy ve třídě zásadním způsobem: „Vzniká-li pevný zasedací pořádek tradičního typu náhodně, formuje živelně nejen vztahy mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učitelem, k němuž mají žáci různě daleko. Proto se doporučuje tam, kde to počet žáků dovoluje, uspořádání lavic do tvaru U do kruhu, aby byl možný kontakt pohledem všech se všemi. Při skupinovém vyučování vzniká decentralizovaný zasedací pořádek podle skupinek. K urychlení vzájemného poznání a intenzifikaci vztahů je vhodný řízeně pohyblivý zasedací pořádek.“

Nejsnadněji a také nejčastěji tedy vznikala nová kamarádství v lavici. Navázání takového kamarádství je bezesporu lehčí i pro dítě ostýchavé. Už samotné společné sezení v lavici vyžaduje vzájemný kontakt, děti se tak také lépe poznají. Myslím proto, že zasedací pořádek je ve třídě velmi důležitý. Učitel by měl pozorně promyslet, koho s kým posadí.

Sociometrická měření prokázala, že mezi sousedy v lavici při pevném zasedacím pořádku vznikají intenzivnější pozitivní citové vztahy. V menší míře to platí i o žácích, kteří sedí blízko, tedy v lavici před a za žákem. Z nich je nejvýrazněji ovlivněn vztah k těm „které má na očích“ tj. ke spolužákům v lavici před ním (Hrabal, 1987).

Ve třídě, kterou jsem měla možnost blíže poznat, bylo nejvíce prvních vztahů navázáno právě v lavici. Děti cítily potřebu s někým se bavit a soused v lavici tuto potřebu naplňoval. Někdy ovšem taková kamarádství dlouho nevydržela. Např. vztah mezi Lukášem a Martinem, kteří spolu sedí v lavici v průběhu času neobstál. Martinovi se podařilo navázat další nové vztahy s chlapci, kteří mu svým vystupováním nejspíše vyhovují lépe a Lukáše přestal akceptovat.

Martin: „Původně jsem kamarádil s Lukášem, jak si ke mně sednul a teď kon už ne.“

I v této třídě jsou dvě děti, které sedí samy. Již jsem hovořila o dívce Markétě, pro kterou tento stav podle mého názoru není nejlepší. Dalším je chlapec Dominik. Dominik je velmi komunikativní chlapec. Při hodinách často cítil potřebu sdělovat své poznatky sousedovi a poté obou unikaly souvislosti. Sedět sám je proto pro Dominika nejspíš nejlepším řešením. On by měl samozřejmě raději také svého souseda v lavici, má ale ve třídě jiné kamarády, proto mu toto řešení nijak zvlášť nevadí.

Kamarád ve třídě a mimo třídu

Kamarádství navázaná v nové třídě často nahrazují dosavadní kamarádství. Nejlepší kamarád je nahrazen novým. Uvědomuji si, že nejsilnějším roli zde hraje společně strávený čas. Na druhém stupni děti ve škole tráví více času, požadavky ze strany školy se zvětšují. Jestliže takoví nejlepší kamarádi navštěvují jiné školy, nezbyvá jim zákonitě na sebe příliš času. Více možností kontaktu má pak dítě se spolužáky ze třídy. Vzájemně strávený čas je pro trvání kamarádství pro děti v tomto věku opravdu rozhodujícím elementem. Nedostatek času pak na dětské kamarádství může působit zhoubně. Vyplynulo to především z rozhovorů s dětmi ze třídy A.

Třída B byla zdá se výjimkou. Mnoho dětí se zmiňovalo o kamarádech, kteří chodí do jiné školy nebo dokonce bydlí v jiném vzdáleném městě. Děti, které přišly do třídy z jiné školy se jen těžko vyrovnávaly s odloučením od jejich kamarádů z prvního stupně (*„...ale vidím je jen málokdy, sou to holky, s kterými jsem chodila od první do pátý třídy...třeba jsme spolu chodily k potoku a hrály na trosečníky...“*).

Děti z této třídy také byly s navazováním nových kamarádských vztahů ve třídě opatrnější, za nejlepší kamarády většinou stále označovaly ty z předchozí školy. Děti ve třídě A si kamarády vytvořily vcelku rychle. Myslím ale, že tomu bude časem podobně i ve třídě B.

5.4.1.2 Navazování kamarádství

Jednou z otázek, které jsem dětem kladla, jsem chtěla zjistit, jak děti uzavírají kamarádství. Myslím, že většina z nich, nad tímto nikdy nijak zvlášť nepřemýšlela. Naznačit mi nějaký postup při uzavírání kamarádství se pro ně ukázalo být velmi obtížné.

Žádné z dětí nepovažovalo navazování nových vztahů za nějaký problém. Většina totiž neměla větší obavy z odmítnutí. Především chlapci ne. Navázání nového kamarádstvího vztahu pro ně bylo něco jako sázka, buď to vyjde nebo ne.

Rozhodující v navazování nového kamarádství je místo seznámení. Příhodným místem je např. zájmový kroužek, kde se děti postupně poznávají a tato prvotní známost pak přeroste v kamarádství. Děti navíc ještě spojuje společná záliba v určité činnosti.

Z našich příkladů vyplývá, že příhodným místem pro uzavírání kamarádstvího vztahů je i školní třída. Zde jsou děti vedeni především nutností společného kontaktu.

Základní věcí, která svede děti dohromady je tedy opět vzájemnost. Děti mají nejprve společné zájmy, společné názory. Ve většině případů pak takové přátelství vznikne samo. Proto děti o tom, jak kamarádství navazovat, příliš neuvažovaly.

První věcí, kterou děti při navazování nového kamarádství zmiňovaly, je začít spolu hovořit a poté, jak samy potvrzují, „to vyplyne samo“. I zde tedy platí známé „líná huba, holé neštěstí“.

Martin: „Začnu se s ním nejdřív bavit a pak už to přijde samo.“

Daniel: „Zeptám se ho, jestli pudem třeba někam ven, na klouzačky třeba, třeba do bazénu, když je léto...“

Soňa: „Normálně, když spolu chodíme do třídy, když se často jako setkáme, tak jako si řekneme ahoj, jak se máš a tak si spolu povídáme a pak řeknu třeba po delší době, jestli by se se mnou nechtěl kamarádit.“

Mirka: „Začnu se ním bavit a co dělá a jak se má a tak prostě...“

5.4.2 Třída A versus třída B

Rozdíl mezi oběma třídami jsem shledala především právě v přítomnosti nejlepšího kamaráda ve třídě. V první třídě bylo pravidlem, že většina dětí někoho ze spolužáků začala velmi záhy považovat za nejlepšího kamaráda. Tito noví nejlepší kamarádi se postavili vedle dosavadních a i když si to děti tolik neuvědomovaly, začaly pomalu zaujímat jejich místo.

Ve druhé třídě byly děti s označení nejlepší kamarád za jednoho ze spolužáků opatrnější. Jejich vztahy s dosavadními kamarády, kteří nebyly členy třídy se jevily jako dosti pevné. Zajímavé je, že to nijak negativněji neovlivňovalo sociální klima ve třídě. Myslím dokonce, že atmosféra v této třídě byla trochu přátelštější než v první. Podle mého názoru mohlo být důvodem to, že si děti tak pevně nehlídaly své pozice a náklonnost těch, které si vybraly za nejlepší kamarády.

Nebyl zde nikdo, kdo by byl tak očividně přehlížen či odmítán jako v první třídě. Z počátku byl zde odmítán pouze jeden chlapec, byl vystaven posměškům ostatních pro svou tloušťku. Postupem času však děti chlapce blíže poznaly a záhy se stal oblíbeným členem kolektivu.

Jeden chlapec z třídy B dokonce za nejlepšího kamaráda označil svého nevlastního otce.

Tomáš: „Jezdíme spolu na traktor, kombajnu, taky s ním chodím na ryby. Nechá mě řídit traktor...“

Třída A se mi dále jevila být o něco vyspělejší než druhá. V první třídě většina dětí za nejlepšího kamaráda označovala jednu, nanejvýše dvě osoby, zatímco v druhé třídě se děti zmiňovaly o třech, čtyřech a dokonce i o pěti nejlepších kamarádech. Děti ve třídě B za nejlepší kamarády většinou označily všechny své kamarády, s kterými tráví nejvíce času.

Ve třídě A také děti uváděly mnohem více vlastností, které by měl nejlepší kamarád mít. I na otázku, jak to vypadá, když se spolu někdo kamarádí, jsem ve

třídě A dostala mnohem více odpovědí různých variant takového vztahu než ve třídě B.

Lze tedy říci, že třída, která byla spojením studijně nadanějších dětí, měla i větší schopnost vyjádřit, co si představují pod pojmem kamarádství či co pro ně znamená nejlepší kamarád. Také dokázaly rozlišit mezi nejlepším a ostatními kamarády.

Třída B byla zase ohleduplnější vůči svým spolužákům, dokázala jim odpustit mnohem více než třída A. Mezi dětmi ve třídě B byla přátelštější atmosféra, ve třídě A panovala spíše atmosféra soupeření. Ve třídě A děti zakládaly pevnější a uzavřenější vztahy. Také zde bylo mnohem více jednotlivých podskupinek pevných hranic než ve třídě B.

5.4.3 Shrnutí poznatků o kamarádství

Z uvedených důvodů je zřejmé, že vzájemné vztahy jsou pro děti stejně důležité jako pro dospělé. Kamarád pro ně představuje nepostradatelnou osobu. V období středního školního věku tento vztah nabývá na intenzitě, postupně se ztrácí prvotní zřejmé vlastnosti kamarádství, které jsou typické pro děti mladšího věku. Důkazem jsou i děti, které se staly předmětem mého výzkumu.

Pro každé dítě kamarádství znamená trochu něco jiného, každé má jiné představy o tom, jaké vlastnosti by měl mít nejlepší kamarád. Chlapci kladou větší důraz na to, aby s jejich kamarádem byla zábava, pro děvčata je nejdůležitější vzájemná důvěra. Děvčata se navzájem svěřují a zradu odpouštějí jen velmi těžko. Chlapci se svými kamarády nejraději hrají nejrůznější hry.

Děti mi pomohly vytvořit si představu o tom, jak navazují kamarádstvé vztahy, proč se jejich kamarádství rozpadají i z jakého důvodu přetrvávají. Nejdůležitějším činitelem v takových vztazích se ukázal být čas a společné činnosti. Jestliže děti nejsou se svými kamarády delší dobu v kontaktu, vztah se pomalu oslabuje a vytrácí.

Nezáleží na tom, jak které dítě interpretuje kamarádství, nejdůležitější je pocit, který v něm zanechává. Přítomnost kamaráda představuje pro dítě jistotu a mít ve třídě dokonce nejlepšího kamaráda je i důvodem, proč se těšit do školy.

6. Závěr

Svou prací jsem chtěla ukázat, jak jsou pro děti středního školního věku důležité vztahy s vrstevníky. Zaměřila jsem se především na vztahy kamarádké a to zvláště v prostředí školní třídy. Chtěla jsem poukázat na to, že kamarádké vztahy u dětí středního školního věku se již v mnohém podobají přátelství dospělých.

Abych získala co nejvíce informací, nejprve jsem děti pouze pozorovala. Na základě tohoto pozorování jsem si utvořila rámcovou představu o vztazích ve sledované třídě. Tyto poznatky jsem si dále chtěla srovnat s pocity dětí prostřednictvím dotazníků a závěrečných rozhovorů. V dotaznících jsem zjistila, kdo s kým v třídě kamarádí, které děti se nemají v oblibě. V rozhovorech jsem se zaměřila především na dětské pojetí kamarádství.

Zjistila jsem, že děti neumějí zcela vysvětlit, co je to kamarádství, v každém případě je pro ně ale tento vztah velmi důležitý. Mít kamaráda a zvláště nejlepšího kamaráda považují za naprosto přirozený stav. Ukázalo se, že jiné požadavky kladou na své kamarády děvčata a jiné chlapci. Dívky mají na kamarády a zvláště na nejlepší kamarády mnohem vyšší nároky než chlapci.

Jistý rozdíl ve vnímání kamarádství jsem cítila i mezi výběrovou a běžnou třídou. V tomto případě klade výběrová třída na své kamarády větší požadavky než běžná třída. Tato skutečnost měla vliv i na sociální klima ve třídě. Běžná třída se mi jevila přátelštější než výběrová. Možným vysvětlením podle mě je to, že se děti v běžné třídě tolik nesoustředí na udržení svých pozic jako ve třídě výběrové.

Děti ve výběrové třídě také zmínily mnohem více vlastností, které by měl mít jejich nejlepší kamarád než děti v běžné třídě. Ani pro ně ale vyjmenovat takové vlastnosti nebylo lehkým úkolem. Nejsnadnější pro ně bylo požadované vlastnosti odvodit od svého nejlepšího kamaráda. Kamarádství dětí středního školního věku není nějakým sobeckým vztahem, děti kladou velký důraz na vzájemnou pomoc a důvěru.

Velký vliv na kamarádství a především na vznik kamarádství ve třídě má zasedací pořádek. Nejčastěji ve třídě vznikala kamarádství právě mezi sousedy

v lavici. Navázat kamarádství v lavici je pro děti bezesporu jednodušší. Jejich vzájemná blízkost pomůže s navázáním kontaktu i ostýchavějším dětem.

Mohu říci, že jsem se o dětech středního školního věku dozvěděla mnoho nových zajímavých informací. Uvědomuji si, že jsou to informace týkající se především jedné konkrétní třídy, ale měla jsem alespoň možnost poznat tuto třídu velmi zblízka, děti ke mně pojaly důvěru a neměly poté problémy svěřovat se mi se svými pocity.

Doufám, že má práce případnému čtenáři přiblíží některé základní povahové rysy dítěte středního školního věku. Vědět, jaký důraz tyto děti kladou na kamarádství je velmi důležité pro rodiče, může to v mnohém usnadnit i práci učitele.

Literatura

- Čáp, J.- Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál 2001.
- Ferjenčík, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha, Portál 2000.
- Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál 1997.
- Hrabal V.: *Sociální psychologie pro učitele*. Praha, SPN 1987.
- Hrabal, V.: *Diagnostika I*. Praha, SPN 1988.
- Hartl, P.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál 2000.
- Janoušek, J.: *Sociální psychologie*. Praha, SPN 1988.
- Mareš. J.: *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové, Nukleus 2001.
- Řezáč, J.: *Sociální psychologie*. Brno, Paido 1998.
- Vágnerová, M.: *Psychologie školního dítěte*. Praha, Karolinum 1998.
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha, Portál 2000.
- Vágnerová, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha, Karolinum 2002.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník „Vztahy v naší třídě“

Příloha 2: Výsledky Soradu-Tabulka vlivu-chlapci

Příloha 3: Výsledky Soradu-Tabulka vlivu-děvčata

Příloha 4: Výsledky Soradu-Tabulka oblíbenosti-chlapci

Příloha 5: Výsledky Soradu-Tabulka oblíbenosti-děvčata a index náklonnosti

Příloha 1

Dotazník „Vztahy v naší třídě“

Ahoj!

Do rukou se ti dostal dotazník týkající se vztahů mezi žáky na základní škole. Ráda bych vás tě cestou poprosila o pomoc. Všechny úkoly řeš co neodpovědněji a přemýšlej o nich. Pokud tě v některé úloze nenapadne odpověď, můžeš ji nechat nevyplněnou. Snaž se však, aby nevyplněných částí bylo co nejméně. Dotazník je anonymní. Předem děkuji za spolupráci.

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří 1.

2.

3.

2. Kdo ze spolužáků nebo spolužaček ti není sympatický

1.

2.

3.

3. Napiš dvojice příjmení těch spolužáků (dívek i chlapců), o nichž se domníváš, že jsou dobrými přáteli. Sebe neuvažuj. Můžeš napsat jedno příjmení do více dvojic

..... a

..... a

..... a

4. Napiš dvojice příjmení těch spolužáků (dívek i chlapců), o nichž se domníváš, že se nemají moc rádi. Sebe neuvvažuj. Můžeš napsat jedno příjmení do více dvojic.

..... a

..... a.....

..... a

5. K uvedeným vlastnostem uveď příjmení jednoho spolužáka, který je:

spolehlivý..... protivný.....

zábavný..... nespolehlivý.....

se všemi kamarády..... osamocený.....

6. Odpověz na následující otázky ano nebo ne: (svou odpověď zakroužkuj)

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný.	ano - ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují.	ano - ne
Stává se, že se do školy těším.	ano - ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémy.	ano - ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu.	ano - ne
Děti v naší třídě mají svou třídu rády.	ano - ne
Děti v naší třídě s mezi sebou hodně hádají	ano - ne
Práce ve škole je namáhavá	ano - ne

7. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě

pocit bezpečí	1 2 3 4 5 6 7	pocit nebezpečí
pocit přátelství	1 2 3 4 5 6 7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1 2 3 4 5 6 7	pocit nedůvěry
pocit tolerance	1 2 3 4 5 6 7	pocit netolerance

Moc děkuji za spolupráci!!!

Příloha 2

Tabulka vlivu-chlapci

	Pavel B.	Aleš	Petr	Dominik	Lukáš	Marek	Martin	Jiří	Jan	Daniel	Petr V.	Dan	Pavel S.
Pavel B.		2	4	3	3	2	5	5	5	2	2	1	5
Aleš	2		2	3	4	5	1	5	5	2	2	1	2
Petr	3	1		3	4	2	2	4	3	2	2	2	4
Dominik	4	3	3		1	2	2	5	4	2	3	2	4
Marek	4	5	5	3	3		3	3	3	3	2	3	3
Martin	2	1	2	4	5	3		3	3	2	3	3	5
Jiří	3	2	2	3	4	1	1		3	2	4	3	5
Jan	3	3	3	3	5	3	3	3		2	3	3	3
Daniel	5	5	3	3	5	2	2	5	1		3	2	5
Petr V.	3	2	1	3	5	3	2	3	3	3		3	5
Dan	2	3	3	1	3	1	3	2	2	1	1		5
Mírka N.	3	2	2	3	5	3	3	4	4	1	2	3	5
Soňa	3	1	1	4	5	2	3	3	1	2	3	2	5
Milena	2	2	2	3	5	2	3	4	3	2	3	3	5
Klára	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	5
Mírka M.	3	4	2	3	5	3	3	4	3	2	3	3	4
Jana	3	3	3	3	5	3	5	3	3	3	3	3	5
Karolína	3	1	1	3	4	1	2	5	5	2	3	3	3
Markéta	3	3	3	4	4	3	4	4	2	3	2	2	2
	54	46	45	55	79	44	50	68	56	39	47	46	80
index vlivu	2,84	2,42	2,37	2,89	4,16	2,32	2,63	3,58	2,95	2,05	2,47	2,42	4,21

Příloha 3

Tabulka vlivu-děvčata

	Mirka N.	Soňa	Milena	Klára	Mirka M.	Jana	Karolína	Markéta	Martina	Tereza	Iva
Pavel B.	3	2	4	4	4	3	4	5	5	3	4
Aleš	1	3	5	5	1	3	4	1	4	4	5
Petr	2	3	3	3	3	4	2	4	3	2	3
Dominik	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	1
Marek	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3
Martin	1	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
Jiří	3	3	4	4	2	3	3	4	2	2	3
Jan	3	5	4	3	3	3	3	4	3	3	3
Daniel	1	1	2	3	5	1	1	5	1	3	5
Petr V.	4	3	4	4	3	3	4	4	3	2	4
Dan	4	5	3	3	2	2	2	3	3	2	4
Mirka N.		4	4	3	3	1	4	4	4	1	3
Soňa	2		4	3	4	3	3	4	3	4	3
Milena	4	4		2	2	2	3	4	3	2	3
Klára	3	3	4		3	3	3	4	3	2	3
Mirka M.	3	3	3	2		3	3	4	3	3	4
Jana	5	3	5	3	3		3	5	3	3	3
Karolína	3	3	4	3	3	4		4	3	2	4
Markéta	3	2	4	2	2	2	3		1	1	3
	50	57	66	58	52	49	54	68	57	48	65
index vlivu	2,63	3	3,47	3,05	2,74	2,58	2,84	3,58	3	2,53	3,42

Příloha 4

Tabulka oblíbenosti-chlapci

	Pavel B.	Aleš	Petr	Dominik	Lukáš	Marek	Martin	Jiří	Jan	Daniel	Petr V.	Dan	Pavel S.
Pavel B.		2	2	2	4	3	3	4	4	2	2	1	4
Aleš	1		1	3	5	1	2	5	1	1	1	1	5
Petr	1	1		2	5	2	1	3	3	3	4	2	3
Dominik	3	5	2		2	1	2	5	2	1	2	3	4
Marek	3	4	3	3	3		3	3	3	3	2	3	4
Martin	4	5	4	3	5	2		3	2	3	1	2	2
Jiří	5	4	2	3	4	1	3		1	2	1	4	4
Jan	5	5	3	4	5	2	1	5	2		3	3	5
Daniel	2	2	2	3	4	2	4	3		2	2	3	5
Petr V.	3	2	2	3	5	3	2	2	1	2		3	3
Dan	2	1	2	1	2	1	3	2	3	1	1		4
Mirka N.	5	5	5	5	2	4	3	3	4	3	2	4	5
Soňa	4	1	3	4	5	3	3	2	1	1	3	3	2
Milena	4	5	4	5	2	4	4	4	3	3	3	4	4
Klára	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	5
Mirka M.	4	5	3	3	2	3	5	4	2	3	3	4	3
Jana	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	5
Karolína	4	3	2	3	2	1	1	5	5	1	2	2	5
Markéta	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2
	60	60	50	55	67	42	50	62	45	39	40	51	74
index oblíbenosti	3,16	3,16	2,63	2,89	3,53	2,21	2,63	3,26	2,37	2,05	2,11	2,68	3,89

Příloha 5

Tabulka oblíbenosti děvčata a index náklonnosti

	Mirka N.	Soňa	Milena	Klára	Mirka M.	Jana	Karolína	Markéta	Martina	Tereza	Iva		index náklon
Pavel B.	3	3	4	3	3	3	2	3	5	3	3	0	0
Aleš	5	5	5	5	1	2	2	1	2	2	2	0	0
Petr	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	33	1,27
Dominik	2	2	3	1	5	5	2	3	5	1	1	27	1,04
Marek	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	30	1,15
Martin	3	2	2	2	2	4	3	2	3	2	2	32	1,23
Jiří	3	3	2	4	2	3	2	3	3	2	5	37	1,42
Jan	1	2	2	4	5	1	3	3	1	5	5	36	1,38
Daniel	4	3	4	3	3	3	3	5	3	3	3	34	1,31
Petr V.	4	5	4	2	2	4	3	4	4	4	2	43	1,65
Dan	3	5	2	4	1	3	2	3	3	2	4	34	1,31
Mirka N.		1	1	1	1	5	1	2	1	1	4	31	1,19
Soňa	2		3	3	2	1	1	3	3	3	2	23	0,88
Milena	1	2		3	3	5	2	2	5	1	5	50	1,92
Klára	2	2	2		2	3	2	4	3	2	4	35	1,35
Mirka M.	2	3	1	2		4	3	3	4	1	2	49	1,88
Jana	5	2	5	3	3		3	4	3	3	1	45	1,73
Karolína	1	2	5	4	2	3		3	1	1	4	44	1,69
Markéta	4	2	3	2	3	3	2		1	1	3	42	1,62
	50	50	54	52	45	57	41	53	56	42	59		
index oblíbenosti	2,63	2,63	2,84	2,74	2,37	3	2,16	2,79	2,95	2,21	3,11		