



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Role žáků na základní škole

Vypracoval: Magdalena Broučková
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa

České Budějovice 2014

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem lidem, kteří se podíleli na zdárném průběhu a realizaci této diplomové práce. Jmenovitě bych ráda poděkovala především vedoucímu mé diplomové práce Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi z Katedry pedagogiky a psychologie za odborné vedení mé diplomové práce, za jeho cenné rady a připomínky a především za ochotu projevovanou po celou dobu naší spolupráce.

Dále bych ráda poděkovala vedoucím pracovníkům a učitelům na Základní škole Besednice a Základní škole Dříteň za vstřícnost, spolupráci a možnost realizace výzkumu. V neposlední řadě pak také žákům těchto škol za vstřícnost při vyplňování dotazníků.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací na téma „Role žáků na základní škole“ vypracovala samostatně a použila jsem pouze materiály, jež jsou uvedeny v seznamu 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, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

V Českých Budějovicích dne:

.....

Magdalena Broučková

Anotace

Předkládaná diplomová práce s názvem *Role žáků na základní škole* se skládá ze dvou částí. Jedná se o část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část si klade za cíl blíže osvětlit problematiku sociálních rolí a to v souvislosti s dalšími faktory, které s tématem souvisí. Nejdůležitější kapitolou teoretické části práce je kapitola nesoucí název Sociální role, statusy a pozice, ve které je blíže popsána problematika sociálních rolí a i konkrétní sociální role, se kterými se na základní škole můžeme setkat. V praktické části je využito dotazníkové šetření využívající škálu a metodu žakovských nominací. Cílem práce je zjistit, do jaké míry se shoduje pohled žáků dané třídy a pohled jejich třídního učitele na fungování dané třídy a na sociální role, které se v ní objevují.

Klíčová slova: pubescence, socializace, školní třída, sociální klima třídy, sociální role, sociální status, sociální pozice

Abstract

This diploma thesis with the title *The social role of pupils in the elementary school* consists of two parts. There is a theoretical and practical part.

The theoretical part aims to illuminate further the issue of social roles in connection with other factors related to this topic. The most important chapter of the theoretical part is the chapter named Social role, status and position in which is the issue of social roles further described. Then there are discussed even specific social roles with which we may encounter in the primary school. The practical part is based on a survey using a variety of methods of students' nominations. The aim of this work is to determine the rate of agreement in views of pupils in the class and their class teacher for the functioning of the class and social roles appearing there.

Key words: puberty, socialization, school class, social class climate, social role, social status, social position

Obsah

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PSYCHICKÝ A FYZICKÝ VÝVOJ ŽÁKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY	11
1.1 RANÁ ADOLESCENCE – PUBESCENCE	11
1.1.1 Fyzický vývoj	12
1.1.2 Psychický vývoj.....	13
1.1.3 Emoční vývoj.....	14
2 PRŮBĚH SOCIALIZACE DÍTĚTE.....	15
2.1 SOCIALIZACE PO NÁSTUPU DO ŠKOLY	17
2.1.1 Socializace v mladším školním věku.....	17
2.1.2 Socializace v období pubescence.....	18
3 ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	20
3.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	21
4 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	25
4.1 PROSTŘEDÍ TŘÍDY	25
4.2 ATMOSFÉRA TŘÍDY	26
4.3 KLIMA TŘÍDY	26
4.4 SPOLUTVŮRCI TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	28
4.4.1 Učitel.....	28
4.4.2 Rodiče	31
5 SOCIÁLNÍ ROLE, STATUSY A POZICE.....	33
5.1 SOCIÁLNÍ ROLE	33
5.2 SOCIÁLNÍ STATUS	35

5.2.1	Sociální statusy ve školní třídě	36
5.3	SOCIÁLNÍ POZICE	36
5.3.1	Sociální pozice ve školní třídě	38
6	SOCIÁLNÍ ROLE UVNITŘ TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU	40
6.1	ROLE ŽÁKA	40
6.1.1	Vztah učitele a žáka na druhém stupni ZŠ.....	41
6.2	ROLE SPOLUŽÁKA	43
6.3	VÝZNAM ROLE SPOLUŽÁKA PRO TŘÍDNÍ KOLEKTIV	47
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	49
7	METODIKA ŠETŘENÍ	49
7.1	CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZY	49
7.2	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	50
7.2.1	Základní škola Besednice	50
7.2.2	Základní škola a Mateřská škola Dříteň	50
7.3	UŽITÉ METODY	51
7.3.1	Guess-who	51
7.3.2	Dotazník pro učitele.....	52
7.3.3	Spearmanův koeficient pořadové korelace	53
7.4	DISTRIBUCE	54
8	VÝSLEDKY A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	56
8.1	ZÁKLADNÍ ŠKOLA BESEDNICE, 7. TŘÍDA	58
8.2	ZÁKLADNÍ ŠKOLA BESEDNICE, 8. TŘÍDA	61
8.3	ZÁKLADNÍ ŠKOLA DŘÍTEŇ, 7. TŘÍDA	65
8.4	ZÁKLADNÍ ŠKOLA DŘÍTEŇ, 8. TŘÍDA	69
8.5	HYPOTÉZY A JEJICH ANALÝZA	72
9	DISKUZE	74

ZÁVĚR	78
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	80
SEZNAMY OBRÁZKŮ A TABULEK.....	84
PŘÍLOHY	85

Úvod

Školní třída se pro dítě stává hned po rodině nejdůležitější sociální skupinou, která významně ovlivňuje současný i budoucí vývoj dítěte a to po všech jeho stránkách – rozšiřuje dítěti sociální kontakty o styk s dalšími vrstevníky i dospělými, učí ho řešit problémy, staví ho do pozice aktéra v různých sociálních interakcích. Celkově obohacuje a rozšiřuje sociální život dítěte. Školní třída tedy nemá pro žáka význam pouze z hlediska pedagogického, ale samozřejmě také z hlediska psychologického, sociálního, komunikačního a v neposlední řadě také pracovního.

Žák se také zároveň učí novým sociálním rolím, které jsou důležité pro jeho fungování v třídním kolektivu. To, do jaké sociální role, bude žák „pasován“, má značný vliv na jeho úspěšnost ve třídě, na jeho zapadnutí do kolektivu.

Na každého žáka po nástupu do školy čekají dvě zásadní sociální role, kterým se „nevychne“. Jedná se o **roli žáka** ve vztahu k učiteli a o **roli spolužáka** ve vztahu k ostatním žákům. Právě to, do jaké míry dokáže zapadnout mezi své spolužáky a jakou si mezi nimi dokáže vybudovat pozici, dále značně ovlivňuje jeho úspěšnost v kolektivu a další celkový vývoj. Jinak se bude v třídním kolektivu cítit žák všemi uznávaný a oblíbený a jinak žák opomíjený nebo dokonce šikanovaný.

Za velký problém týkající se problematiky sociálních rolí považuji především to, že ačkoliv se s ní setkáváme téměř v každé publikaci týkající se sociální psychologie, ve většině případů se jedná pouze o obecné vymezení pojmu a stručnou charakteristiku, ale s problematikou sociálních rolí v konkrétním sociálním prostředí se téměř nesetkáme. Nyní mám na mysli především prostředí školní třídy, ve kterém děti zastávají různé role, jejichž znalost a pochopení by učitelům dle mého názoru mohla značně pomoci při práci s danou třídou.

Za výjimku v českém prostředí považuji především Marii Vágnerovou, která jednu celou publikaci věnovala právě této problematice. Tato publikace se stala základem pro kapitolu týkající se sociálních rolí. Jedná se o knihu s názvem *Sociální a kognitivní psychologie žáka základní školy*, která byla vydána roku 2002 v nakladatelství Karolinum.

Celá diplomová práce je rozdělena na dvě části. Jedná se o část teoretickou a část praktickou (empirickou). V teoretické části bude blíže popsána obecná problematika a to v souvislosti s dalšími pojmy, které vznik sociálních rolí ovlivňují. Jedná se o psychický a fyzický vývoj dítěte především v období puberty, problematiku socializace, školní třídy a v neposlední řadě třídního klimatu. Za nejdůležitější pak považují vymezení pojmů sociální role, status a pozice a popsání konkrétních sociálních rolí, které se v třídním kolektivu mohou objevovat. Teoretická část práce si klade za cíl právě to, aby nejprve vymezila související faktory, které mají vliv na utváření sociálních rolí a pak se zaměřila právě na jednotlivé role, které může žák ve třídě zastávat a v neposlední řadě na výhody a nevýhody z nich plynoucí.

Praktická část navazuje na část teoretickou výzkumem, který má formu dotazníkového šetření. Výzkumu se zúčastnili žáci čtyř tříd a jejich třídní učitelé. Cílem praktické části je zjistit souvislost mezi vnímáním konkrétní třídy jejími žáky a třídním učitelem. Vnímají třídní učitelé dění ve své třídě stejně jako žáci?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Psychický a fyzický vývoj žáka základní školy

První kapitola diplomové práce se bude zabývat charakteristikami, které jsou typické pro děti školního věku. Zcela bude vynecháno období mladšího školního věku, tj. děti na prvním stupni základní školy. Pozornost bude věnována dětem na druhém stupni základní školy. Právě období rané adolescence, pubescence, je pro tuto práci klíčové.

Ačkoliv se může na první pohled zdát, že tato kapitola nemá v této práci své opodstatnění, je tomu právě naopak. Právě změny, které doprovázejí období puberty (ať fyzické nebo psychické), mohou mít velký podíl na zařazení jedince do třídního kolektivu.

1.1 Raná adolescence – pubescence

V životě každého člověka jednou nadejde životní fáze, která znamená jakýsi přechod mezi dětstvím a dospělostí. Jedinec již není dítě, ale zároveň se stále nemůže považovat za dospělého. Jedná se o období poměrně bouřlivé, jež je doprovázeno mnohými změnami. Nejnápadnější jsou změny fyzické. Mění se ale i jiné atributy, jako je např. myšlení, chování nebo sociální vztahy. (KAGAN etc. 2013 [online]) Každý mladý člověk se v období dospívání musí s těmito změnami vypořádat. Pro období dospívání je typický odklon a s ním související bouření se proti autoritám, proti většině dospělých (především pak proti rodičům a učitelům). Dítě více inklinuje ke svým vrstevníkům, kteří jsou pro něho vzorem. Mezi nimi si utváří svůj pohled na svět, svou vlastní identitu. Vzorem pro něho již nejsou rodiče nebo učitel, jak tomu bylo na prvním stupni ZŠ. Tuto pozici přebírají jeho vrstevníci, přátelé, parta.

Puberta je jen jednou částí období dospívání. Celý proces dospívání probíhá po dobu přibližně deseti let, tzn. od 10 do 20 let. Prvním stupněm je *adolescence raná* (11 – 15 let), druhým pak *adolescence pozdní* (16 – 20 let). Každý jedinec se vyvíjí svým vlastním individuálním tempem, proto lze jen s obtížemi určit přesné hranice

jednotlivých období. V dnešní době navíc, oproti dřívějšku, dochází k posouvání především spodní hranice. To znamená, že dítě přichází do puberty dříve, než jak tomu bylo dříve. (Vágnerová 2005)

Název puberta (pubescence) je odvozen z lat. slova *pubes*, které v překladu znamená chmýří, vousy, ohanbí. V přeneseném smyslu slova lze tento termín chápat jako termín popisující období, při němž jedinec získává pubické a jiné ochlupení.

Proč právě věk 11 – 15? Vymezení dolní i horní hranice období pubescence je velice obtížné. Spodní hranice – 11 let – je dána převážně začínajícími změnami biologickými, změnami v psychice (větší orientace na osoby opačného pohlaví) a ve způsobu školní docházky. Horní hranice – 15 let – je charakterizována výběrem dalšího studia nebo povolání (končí povinná školní docházka) a především biologickou připraveností zplodit vlastní dítě. (Vágnerová 2005)

Mezi mladším školním věkem a ranou adolescencí existuje určitá „hranice“ nazývaná *prepuberta*. Toto období trvá přibližně od 11 do 13/14 let a „*vyznačuje se v mírnější podobě biologickými, psychologickými i sociálními znaky puberty.*“ (Čáp, Mareš 2001, s. 232) Objevují se sekundární pohlavní znaky a větší snaha navazovat dlouhodobější vztahy s vrstevníky (oproti období předchozímu). Zajímavý je také zvýšený zájem o zvířata. Touha vlastnit zvíře je v prepubertě velice významná. (Čáp, Mareš 2001)

Puberta je obdobím velice bouřlivým, ve kterém dochází k zásadnímu tělesnému i psychickému vývoji, objevuje se první zamilovanost, významně se mění vztahy s vrstevníky i s dospělými.

1.1.1 Fyzický vývoj

Změny vzhledu a projevy tělesného dospívání patří v období puberty k těm nejnápadnějším. Mění se tělesný vzhled, objevují se sekundární pohlavní znaky, dochází ke změně funkce pohlavních orgánů.

Tělesná proměna je velice individuálním procesem, u každého probíhá různě rychle a v různém věku. Právě to může dotyčnému často přinášet různé problémy s vrstevníky apod. Tyto problémy se mohou vyskytovat v případě zpomaleného ale i zrychleného tělesného vývoje. Zpomaleným vývojem trpí především chlapci, kteří velice těžko zapadají do kolektivu vyspělejších vrstevníků. Oproti tomu chlapci dospívající dříve jsou přijímáni velice kladně, často vynikají ve sportu, jsou atraktivní

pro dívky. Všechny tyto klady u nich přetrvávají až do dospělosti, kdy jim stále zůstává větší míra mužnosti. U dívek pak větší problém představuje předčasné dospívání, které je často v rozporu s jejich duševní vyspělostí. Bývají velice atraktivní i pro starší chlapce, což také není zrovna přínosné.

Fyzický vývoj probíhá u každého pohlaví jinak – objevují se jiné tělesné změny, k dospívání dochází v jiném věku.

Dívky dospívají o něco dříve a zároveň na první pohled výrazněji než chlapci – zvětšují se jim prsa, do oblasti hýždí, boků a pasu se ukládá podkožní tuk, objevuje se pubické ochlupení i ochlupení dalších částí těla (podpaží, oblast hýždí, nohy, apod.). Zároveň se objevují i znaky pohlavního dospívání, které nejsou na první pohled viditelné. Dochází ke zvětšování vaječníků a dělohy (příprava na budoucí těhotenství) a především k nástupu první menstruace. U většiny dívek se první menses objevuje kolem 12 roku života. Tento rok však není závazný pro všechny.

U chlapců nejsou znaky dospívání tolik viditelné jako u děvčat. Objevuje se pubické a jiné ochlupení (vousy pod nosem, ochlupení v podpaží, na nohách, hrudi, apod.), dochází ke změně těla a nárůstu muskulatury, mění se hlas (mutace). Tyto změny nejsou společností chápány jako znaky pohlavního dospívání, ale spíše jako znaky fyzického růstu (u dívek je tomu přesně naopak). Ke změnám, které nejsou na první pohled viditelné, patří růst varlat spojený s dozráváním spermatu a růstem penisu. Podobně, jako se u dívek dostavuje první menstruace, u chlapců se objevuje první noční poluce. Ta sice nemá takový význam jako menses, ale je známkou nastupující mužnosti. Poprvé přichází kolem 13 roku, od té doby se pak víceméně pravidelně opakuje. (Vágnerová 2005)

1.1.2 Psychický vývoj

I v oblasti psychického vývoje dochází k velkým proměnám, a to především v rozvoji intelektu. Zatímco na prvním stupni ZŠ žáci uvažují pouze nad konkrétními věcmi a používají při myšlení tzv. formální operace, pubescent svou pozornost obrací směrem k abstrakci. Dokáže uvažovat o neexistujících věcech (co by se stalo, kdyby...) nebo o pojmech, které pouze zastupují něco jiného (např. v matematice – $a + b = c$, apod.). Celkové chápání se sává systematictější, dospívající dokáže vyhodnotit větší množství informací, roste také kapacita paměti. Dospívající jsou rovněž schopni udržet pozornost, eliminovat rušivé vlivy, být vytrvalí. (Vágnerová 2005)

S rozvojem intelektu a schopnosti uvažovat o abstraktních pojmech se prohlubuje také morální citění. Pubescent poznává pojmy jako je pravda, spravedlnost, morálka, uvažuje o budoucnosti. Dospívající také často uvažuje o smyslu hodnot, které mu společnost vštěpuje. *„Byl-li vychován nábožensky, pochybuje o Bohu – bude však pochybovat o jakémkoli světovém názoru.“* (Říčan 2006, s. 175)

Problémem ovšem zůstává, že mnoho mladistvých nevyužívá svých možností. V jedné skupince lze nalézt velké individuální rozdíly – žáky nadprůměrně vyspělé, žáky neustále se bouřící proti veškerým autoritám, žáky problémové, atd.

1.1.3 Emoční vývoj

„Dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která stimuluje změny v oblasti citového prožívání.“ (Vágnerová 2005, s. 340) Emoce bývají často nepřiměřené až přehnané. Dospívající prožívají i běžné situace velice silně, často dochází k výrazným emočním změnám, při kterých se jedinec pohybuje mezi extrémy – od nadšení, přes lhostejnost až k výbuchům vzteku. Pubescenta také provázejí negativistické nálady, smutek, až deprese. (Vágnerová 2005)

Všechny tyto projevy, které jsou typické pro období rané adolescence, napomáhají ke vzniku konfliktu s okolím, především pak s dospělými. Okolí většinou reaguje kriticky, což ještě umocňuje emoční prožívání dospívajícího.

Emoční vývoj je samozřejmě provázen i rozvojem sexuality. U pubescenta se začíná projevovat zvýšený zájem o druhé pohlaví a o sexualitu jako takovou. Zajímají ho odpovědi na nejrůznější otázky týkající se sexuality, objevují se první lásky a partnerské vztahy. U některých pak může dojít i k předčasnému zahájení sexuálního života, které s sebou může přinášet různé problémy, např. předčasné těhotenství.

„V období dospívání dochází ke komplexní proměně osobnosti.“ (Vágnerová 2005, s. 345) Dospívající se mění po tělesné, psychické i emoční stránce. U každého jedince přicházejí tyto změny v jiném věku, různě rychle a s různou intenzitou. Veškeré změny, které období dospívání provázejí, mají vliv rovněž na sociální úspěšnost pubescenta mezi svými vrstevníky, ve třídě.

2 Průběh socializace dítěte

Možná by bylo dobré položit si otázku, proč je do této diplomové práce vložena samostatná kapitola o socializaci dítěte. Odpověď je poměrně prostá – právě díky socializaci si dítě, jedinec, osvojuje různé sociální role. Největší a prioritní vliv má samozřejmě rodina, která dítěti ukazuje základní role důležité pro jeho budoucí život. Rodina ale není jediným významným socializačním činitelem. Další skupinou s nesporným významem je školní třída, ve které na dítě působí zejména třídní kolektiv a samozřejmě také učitelé.

Člověk se nerodí jako utvořená osobnost, ale pouze jako bytost biologická. Bytostí společenskou se postupně stává až v průběhu života. Děje se tak v procesu **socializace**, při kterém dochází k osvojení různých společenských norem, zvyků, způsobů chování a v neposlední řadě také sociálních rolí – dochází k celkovému začlenění jedince do společnosti. Vlastnosti a dovednosti, jež si jedinec průběžně během života osvojuje, mu umožňují plnohodnotný život mezi lidmi, život ve společnosti.

Lidské dítě je v přírodě nejdéle ochraňovaným mládětem, což mu umožňuje postupně si osvojit jednoduché i složitější sociální mechanismy. „*Umožňují mu se ve světě adekvátně pohybovat, přijímat a zastávat různé životní role a všechny tyto, postupně internalizované skutečnosti, posléze předávat těm, které dobrovolně učiní svými pokračovateli.*“ (Lašek 2001, s. 3)

Jednu z obsáhlejších definic socializace uvádí Řezáč: „*Socializace je především procesem objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh a činností. Proces socializace označovaný nejčastěji jako „zařazování se“, „včleňování“ či „vrůstání“ do společnosti, tedy vyžaduje neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů jedince v rámci sociokulturního systému jako předpoklad permanentních změn osobnosti a jejich vztahů k okolí.*“ (Řezáč 1998, s. 43)

Z této definice je patrné, že se jedná o proces, během kterého jedinec objevuje společnost, její strukturu, normy a hodnoty. Zároveň si utváří svou vlastní pozici uvnitř společnosti. Socializace je nikdy neukončeným procesem – člověk se vlivem

společnosti utváří v průběhu celého života. I v pokročilém věku se setkáváme s novými lidmi, přicházíme do styku s různými společenskými skupinami, sledujeme masmédiá. To vše nás během života významně ovlivňuje.

Během procesu socializace je důležitý nejen vliv prostředí na jedince, ať už kladný či záporný, ale samozřejmě také aktivní přístup jedince. Bez jeho aktivity by socializační proces nebyl příliš efektivní.

„Socializace neprobíhá jednoduše a hladce, je to vysoce složitý proces s rozpory, konflikty, s možnostmi vývoje příznivého i nepříznivého, v některých případech až patologického.“ (Čáp, Mareš 2001, s. 55) Problém s nepříznivým vývojem nastává především v případě nezájmu rodičů, týrání, „špatné party“, popř. z důvodu zdravotního handicapu, který jedinci neumožňuje plnohodnotné začlenění. Značný problém se začleněním mají např. děti pohybově, sluchově nebo zrakově postižené.

V primární fázi socializace je pro dítě nejdůležitější především osoba matky (porod, kojení, první doteky), posléze tzv. nukleární rodina¹ a samozřejmě též rodina široká. Rodina dítěti předává základní postoje a normy chování. Rodina má na vývoj dítěte značný vliv, ve většině případů kladný. Problém pak nastává u dysfunkční rodiny², která může mít vliv naopak negativní. Při tzv. sekundární socializaci pak hrají významnou roli spolužáci, vrstevnické skupiny, školní třídy, party, v pozdějším věku pak např. pracovní kolektivy nebo životní partneři. Všechny výše jmenované skupiny a jedinci, které na dítě působí, patří do tzv. *mikroprostředí*. Jedná se o prostředí, v němž mají socializační podněty největší intenzitu, frekvenci i délku trvání. Zároveň zde mezi jedinci panují nejtěsnější vztahy.

Kromě mikroprostředí rozlišujeme ještě tzv. *mezoprostředí* a *makroprostředí*. V případě mezoprostředí se jedná spíše o lokální vymezení – bydliště a okolí, škola jako celek apod. Makroprostředí je nejširším pojmem, který v sobě zahrnuje společenské vlivy a podmínky, které se určitou měrou podílejí na formování osobnosti. (Lašek 2001)

Je jasné, že z výše zmíněných pojmů, se na průběhu socializace nejvíce podílí mikroprostředí. Mezoprostředí a makroprostředí na jedince sice působí, ale spíše zprostředkovaně.

¹ Rodina, jež je tvořena výhradně matkou, otcem a jejich dětmi.

² Dysfunkční rodinou myslíme takovou rodinu, která nezvládá plnit své základní funkce (biologickou, výchovnou, sociálně-ekonomickou, apod.).

2.1 Socializace po nástupu do školy

Nástup do školy znamená pro dítě velký zlom. Dítě se musí učit novému řádu, dodržování kázně, poslušnosti. Novou autoritou se pro něho stává učitel. To vše má velký vliv také na průběh socializace. Zatímco do nástupu probíhala především v rodině (popř. v mateřské škole), najednou se přesouvá do školy mezi vrstevníky a učitele. Zde začíná proces přípravy na život, budoucí povolání, život ve společnosti atd.

V průběhu školní docházky dochází k různým změnám v průběhu socializace. Je to dáno především úrovní vývoje dítěte. Tím, jak dítě postupně dospívá, si zároveň také osvojuje různé vzorce chování, získává vlastní názor, zajímá se o jiné činnosti. Vágnerová (2005) uvádí, že v mladším i starším školním věku hrají hlavní roli tři socializační skupiny – rodina, škola a vrstevníci (na druhém stupni se přidává vliv volnočasových institucí), ale jejich vliv na dítě se postupně mění. Pro dítě získávají nový rozměr a význam.

2.1.1 Socializace v mladším školním věku

Na prvním stupni představuje pro dítě **rodina** stále důležité zázemí. Místo, kam se denně vrací, kde by mělo být chváleno a motivováno pro další školní práci. Zde si také utváří představy o tom, jak by měla rodina fungovat (problém opět nastává v případě dysfunkční rodiny).

Instituce školy představuje pro prvňáka velkou moc, autoritu. Dítě zde získává nové role: role školáka, žáka a spolužáka (blíže o nich až v některé z dalších kapitol), které musí plnit. Vztah ke škole, k učení i k učiteli je v této době kladný, učitel bývá téměř bez výhrady milován a obdivován (tento postoj se výrazně změní při přestupu na druhý stupeň ZŠ).

Poslední důležitou skupinu, která na dítě na prvním stupni působí, tvoří **vrstevníci**. Ti jsou pravděpodobně nejdůležitějším socializačním činitelem a to především pro svou variabilitu (dítě se učí spolupráci, solidaritě, zvládnutí různých rolí, komunikaci). Role mezi vrstevníky v mladším a středním školním věku nejsou ještě plně rozvinuty. Děti snadno navazují přátelství, která se také velice snadno rozpadají, časté je také žalování. To se ale postupně mění. Největší zlom nastává při přechodu na druhý stupeň ZŠ (zde získaná role v kolektivu má delšího trvání). (Vágnerová 2005)

U všech skupin, které na dítě působí, je důležité, že se jejich význam rapidně mění právě přestupem na druhý stupeň ZŠ, se kterým samozřejmě úzce souvisí

nastupující puberta. Rodina i učitel ztrácejí na významu, místo nich se do popředí dostávají spolužáci.

2.1.2 Socializace v období pubescence

I v období puberty je socializace velice důležitým procesem. Její průběh ale oproti mladšímu školnímu věku zaznamenává značné změny. Jedinec se stále více osamostatňuje od rodiny a naopak se přibližuje k vrstevníkům a k prvním láskám. Učitel již není vzorem, ale spíše „figurkou“ hodnou posměchu a přezdívek. Typický je vzdor vůči jakékoli autoritě a kritika všech dospělých. Právě věčná kritika a hledání chyb na autoritách je typickým znakem pubescentů.

Vágnerová (2005) mluví o čtyřech základních skupinách, jež na jedince působí. Jedná se o rodinu, školu, vrstevníky a volnočasové instituce.

Rodina představuje pro každého jedince, v každém vývojovém stádiu, důležité zázemí. Ne jinak je tomu také u pubescenta a to i přesto, že vztah k rodičům se postupně mění. Pubescent se snaží postupně osamostatňovat a zbavovat se vlivu rodičů. Rodič nepředstavuje bezmeznou autoritu, ale jakéhosi partnera, proti kterému se pubescent vymezuje, kritizuje jeho omyly a názory. V rodinném zázemí nehraje významnou roli pouze vztah s rodiči ale také se sourozenci, který je výrazně utvářen mírou shody pohlaví a věku. Je prokázáno, že pubescent preferuje staršího sourozence stejného pohlaví, kterého považuje za vzor.

Oproti mladšímu školnímu věku došlo k výrazné proměně také ve vztahu ke **škole**. Pro pubescenta je škola důležitá pouze z hlediska budoucího povolání a sociálního zařazení. Jeho postoj je mnohem kritičtější než dříve: vybírá si předměty, které ho baví, je kritický k učitelům, k probírané látce, apod. Vztah k učitelům je v tomto období nejkritičtější (provokace, nekázeň, negativismus, atd.).

Skupina vrstevníků – parta, školní třída – se v období dospívání jeví jako nejdůležitější socializační činitel. Se skupinkou vrstevníků se pubescent identifikuje, přejímá její hodnoty a normy (což může být nebezpečné v případě problémové skupiny). Vrstevnická skupina také umožňuje rozvoj hlubšího přátelství a prvních lásek. Přátelství uzavřená v období puberty často přetrvávají několik let nebo dokonce celý život (na rozdíl od mladšího školního věku). Důležitým mezníkem je také první zamilovanost. Ta povětšinou nabývá pouze platonické roviny, kdy obdivovaný subjekt je bezmezně milován, většinou bez známek sexuální přitažlivosti (vliv sexuality se

objevuje až o něco později). S láskou souvisí i tzv. „zbožňování, jehož předmětem bývají dospělí obojího pohlaví.“ (Říčan 2006, s. 186)

Posledním socializačním činitelem, který se v pubertě nově objevuje, jsou dle Vágnerové **volnočasové instituce**. Jedinec, který nějakou instituci nebo kroužek navštěvuje, má rozšířené možnosti rozvíjení vlastních schopností a dovedností, navazování nových kontaktů a hledání přátel, než jak je tomu u jedince, který se žádné mimoškolní aktivitě nevěnuje. (Vágnerová 2005)

„V rámci různých sociálních skupin dospívající získává nové role, jiné se pouze rozvíjejí a mění. Jejich proměna je ovlivněna změnou zevnějšku i chováním dospívajících.“ (Vágnerová 2005, s. 348) Mezi nově přijaté role v období pubescence patří: role člena party (identifikace s jejími názory a postoji), role dospívajícího (dána geneticky) a role blízkého přítele (někdo, na koho se lze spolehnout).

3 Školní třída

Pro tuto diplomovou práci je nejdůležitější jedna ze socializačních skupin, kterou je **školní třída**. Na první pohled by se někteří mohli domnívat, že definovat školní třídu je jednoduché, že ji lze snadno popsat jako skupinu žáků, kteří se společně učí a jsou někým vyučováni a že rozdíly mezi jednotlivými třídami lze snadno najít v rozdílných učebních plánech a v rozdílech mezi jednotlivými žáky. Vše se ale začne značně komplikovat při vstupu učitele do třídy. V tuto chvíli se začíná rozvíjet mnohostranná interakce, začínají fungovat nadindividuální procesy. (Hrabal 2002)

Jednu z možných definic školní třídy uvádí Lašek, který říká, že *„třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociálních konfigurací žáků v sociometrickém slova smyslu.“* (Lašek 2001, s. 13) Ovšem ani tato definice není úplná – zcela zde chybí osoba učitele, který se na životě třídy podílí nemalou měrou.

O další definici školní třídy se pokusil Hrabal, jenž uvádí dvě možné definice školní třídy (převzaty ze slovníkové části textu Pedagogicko psychologická diagnostika žáka). Školní třída může být tedy označením pro:

1. *„soubor žáků, kteří ji tvoří pro všechny jejich aktivity a charakteristiky;*
2. *sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem ovlivňujícím interakci a vztahy s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů.“* (Hrabal 1989, s. 194)

První z Hrabalových definic je značně zjednodušená, jsou v ní zcela vynechány vztahy mezi členy třídy. Z tohoto hlediska je druhá z definic mnohem přijatelnější – objevují se interpersonální vztahy, interakce mezi členy třídy i osoba učitele.

Dítě je členem nějaké školní třídy minimálně 9 let. S nástupem do školy a s příchodem do školní třídy, která je plná neznámých tváří, začíná pro dítě zcela nová etapa života. Dítě se musí naučit v daném prostředí orientovat, pohybovat se v něm. K tomuto procesu dochází v průběhu socializace, kdy *„se dítě učí přejímat informace, které slouží jeho orientaci v daném prostředí.“* (Vágnerová 2002, s. 216) To znamená, že si dítě, aby mělo možnost uspět a zapadnout do nové sociální skupiny, musí osvojit nové normy chování a pravidla. Zároveň dostává nové povinnosti, snaží se regulovat

své osobní projevy, učí se novým rolím (především tedy role školáka, žáka a spolužáka).

Pro školáka již nejsou autoritou pouze rodiče, ale do jejich života přichází autorita nová, kterou se stává učitel. Zároveň dochází k jakémusi odklonu od rodiny – dítě se stává samostatnějším, vyhledává nové přátele, utváří si vrstevnické skupiny, party. Rodiče se postupně (především na druhém stupni ZŠ) dostávají do pozadí zájmu.

3.1 Školní třída jako sociální skupina

Třidu lze považovat za typický příklad sociální skupiny, jež má svou typickou strukturu, dochází v ní k různým interakcím mezi jednotlivými členy (např. učitel – žák, žák – žák, apod.), díky těmto interakcím vzniká pro ni typické třídní klima a samozřejmě se také vytvářejí konkrétní sociální role.

Každý člověk se během svého života řadí k různým skupinám, které si někdy může sám zvolit (např. přátelé), jindy jsou mu „předurčeny“ (např. rodina, školní třída). Od každé skupiny, k níž náleží, něco očekává. Zároveň jsou pro jedince důležité v procesu socializace, při získávání informací o okolním světě, při utváření morálních hodnot a postojů.

Problematikou sociálních skupin se zabývá sociologie, jež vytváří jejich poměrně četnou klasifikaci. Pro příklad budou uvedeny pouze tři základní způsoby klasifikace – velikost, vznik a způsob členství. Mezi další možné klasifikace by bylo možné zařadit např. otevřenost, trvalost nebo dobrovolnost.

Velikost lze považovat za základní klasifikační hledisko. Z tohoto pohledu mluvíme o skupinách malých (rodina, školní třída), středních (firma, škola) a velkých (obyvatelé města, státu). Z konkrétních příkladů jednotlivých skupin vyplývá, že čím je skupina větší, tím více se vytrácí blízkost mezi jednotlivými členy.

Dalším klasifikačním činitelem, je *způsob vzniku* jednotlivých skupin, na jehož základě rozlišujeme skupiny formální a neformální. Formální skupina je vytvořena uměle na základě vymezených kritérií, za konkrétním cílem (školní třída). Oproti tomu „*neformální skupiny vznikají na základě vzájemného osobního výběru členů, spontánně.*“ (Řezáč 1998, s. 187) Jejich členové jsou spjati hlubokou mírou intimity (rodina, přátelé).

Dle způsobu, jakým jedinec náleží ke skupině, rozlišujeme skupiny členské a referenční, neboli vztažné. Jedná se o klasifikaci dle *způsobu členství*. Skupinou členskou rozumíme skupinu, jejímž je jedinec faktickým členem, do které patří, se kterou působí. Jedinec je s touto skupinou formálně spjat. V sociologii bývají také často v souvislosti s členskou skupinou rozlišovány pojmy in-group a out-group. Pokud se jedinec identifikuje se svou členskou skupinou, jedná se o jeho skupinu in-group. Ve všech ostatních případech, tj. pokud nejsou splněny obě podmínky najednou (podmínka členství a identifikace), jedná se o jeho skupinu out-group. V případě, že se jedinec identifikuje se skupinou, jejímž není faktickým členem, je pro něho tato skupina skupinou referenční. Toto rozdělení je přehledně zobrazeno v tabulce 1. Pomocí matematických znamének je znázorněno, které podmínky jsou splněny a které naopak nesplněny u jednotlivých typů skupin. (Novotná 2010)

Tabulka 1: Sociální skupiny dle způsobu členství

		kritérium	
		identifikace	členství
sociální skupina	in-group	+	+
	out-group	-	- / +
	referenční	+	-

(zdroj: Novotná 2010, s. 70)

Svémi charakteristikami se školní třída řadí mezi tzv. **malé sociální skupiny** (podobně jako např. rodina, pracovní kolektiv, apod.). Jedním z nejnápadnějších, a zároveň nejspornějších znaků malé sociální skupiny, je počet členů dané skupiny, její velikost. Přibližné rozmezí se uvádí od 2³ do max. 30/45 členů (Oravcová 2004), ale nepadne zde naprostá shoda. Velikost skupiny je sice důležitá z pohledu zařazení mezi malé či velké skupiny, ale není rozhodujícím faktorem. Ne každé malé „seskupení“ lidí tvoří malou sociální skupinu. Je nutné, aby zároveň splňovalo i další znaky. Oravcová (2004) uvádí následujících šest, které plně charakterizují malou sociální skupinu:

³ Dyádou rozumíme nejmenší sociální skupinu, jež je tvořena pouze dvěma členy. Typickými příklady dyády jsou např. manželské, partnerské nebo sourozenecké dvojice.

- **Interakce:** Členové skupiny spolu komunikují, znají se, podléhají skupinovému tlaku, vzájemně se ovlivňují.
- **Společné cíle:** Uvnitř skupiny jsou nastaveny určité cíle, které se skupina snaží naplnit.
- **Společné hodnoty a normy chování:** Ve skupině je vždy nastaven určitý systém norem a konkrétních pravidel, která členové dodržují.
- **Vědomí soudržnosti a sounáležitosti:** V případě, že se jedinec ztotožní se svou skupinou, začne ji označovat slovem „MY“, tzn., že se cítí nedílnou součástí celku.
- **Struktura:** Vzájemné vztahy mezi členy skupiny jsou rozpracované na jednotlivé role a pozice, jež každý zaujímá.
- **Autonomie:** Skupina je samostatným, do jisté míry nezávislým celkem.

Obdobné znaky uvádí též Nakonečný (1999) nebo Řezáč (1998). Například Nakonečný vymezuje také šest znaků malých sociálních skupin, které jsou sice jednodušeji označeny nežli znaky, jež uvádí Oravcová, ale vyjadřují to samé. Jedná se o navzájem integrující jedince, kteří se mezi sebou znají, mají společný cíl a společně sdílené normy, jedinci zastávají konkrétní role a mají vědomí „my“.

Znaky malých sociálních skupin, jež Oravcová, Nakonečný a Řezáč uvádějí, lze téměř dokonale aplikovat také na školní třídu. Třída je tvořena relativně stálým počtem žáků, kteří se pravidelně (na základě rozvrhu dané třídy) stýkají, poměrně dobře se znají (v závislosti na délce trvání třídy), společnými silami se snaží dosáhnout cílů v rámci vyučování (soustavné vzdělávání, ale i cíle, které se utvářejí neformálně – mezi jednotlivými žáky). Školní třída také funguje na základě konkrétních pravidel, která jsou dána např. školním řádem nebo strukturou uvnitř třídy, tzn., že záleží na systému řízení třídy, na tom, jak daná třída funguje, jaká uvnitř třídy panuje hierarchie.

K dalším znakům školní třídy by pak patřila také její formální podoba, což znamená, že „*je součástí organizace nebo instituce, její cíle jsou určeny přímo institucí a přesahují individuální potřeby členů.*“ (Hrabal 2002, s. 9) Členové třídy nerozhodují o jejím vzniku ani o jejím uspořádání. Školní třída je vytvořena v podstatě uměle, na základě konkrétních formálních znaků, mezi které patří např. stejný věk nebo blízkost trvalého bydliště. Pro školní třídu je ale také typické, že ačkoli se řadí mezi formálně

utvořené malé skupiny, vznikají v ní i různé neformální vazby v podobě vytváření různých part, přátelství, vzájemných sympatií nebo naopak antipatií. Přátelství utvořená na druhém stupni ZŠ bývají pevná a dlouhodobá, mnohdy přetrvávají po zbytek života. Z hlediska členství je pak školní třída pro žáka skupinou členskou – fakticky do ní patří, je jejím členem.

4 Sociální klima školní třídy

S problematikou školní třídy úzce souvisí také pojem sociální klima třídy, který se v dnešní době stává stále diskutovanějším. Ještě před tím, než se v této kapitole konkrétně na sociální klima třídy zaměříme, je třeba upřesnit významy některých termínů, u kterých může docházet k záměně. „*České termíny by měly uživatelům umožnit, aby rozlišili sociálněpsychologické jevy ve škole podle rozsahu, měnlivosti, délky trvání, obecnosti.*“ (Čáp, Mareš 2001, s. 567) Jedná se o tři základní pojmy, kterými jsou **prostředí**, **atmosféra** a **klima**.

4.1 Prostředí třídy

Prostředí je termínem nejobecnějším, jež v sobě nezahrnuje pouze sociálněpsychologické aspekty, jak je tomu v případě atmosféry a klimatu, ale také aspekty další, mezi které patří např. hledisko:

- **architektonické** (celkové rozvržení učebny, její vybavení, rozmístění nábytku,...),
- **hygienické** (osvětlení, teplota,...),
- **ergonomické** (uspořádání pracovního místa, vhodnost nábytku a edukačních pomůcek,...),
- **akustické** (hluk a šum doléhající zvenčí, špatná akustika uvnitř třídy,...).
(Čáp, Mareš 2001)

Lašek (2001) pak přidává ještě dvě nová hlediska, kterými jsou **umístění školy v regionu** (obec vs. město, sídlištní škola, apod.) a **stupeň a typ školy** (základní, vysoká, malotřídní, apod.).

Prostředí školní třídy je pro vytvoření vhodného klimatu neméně důležité, jako samotní aktéři, jež se na jeho utváření aktivně podílí. Na každého žáka bude lépe působit upravená třída, s množstvím žakovských výtvorů (koláže, kresby, nástěnky,...), s ozdobenými zdmi i okny, než třída „šedivá“, bez výzdoby.

Supportivní (tj. podpůrné, pozitivní) sociální klima podporuje jak vhodné prostředí, tak i jeho interaktivnost, která je prezentována dvěma rovinami – **vzdělávací** a **hodnotovou**. Vzdělávací interaktivností rozumíme nejen výše zmíněné „zkrášlení“

třídy, ale také např. umístění výsledků soutěží, pravidel třídy nebo dostupnosti kancelářských potřeb. Na vzdělávací rovinu navazuje hodnotová, která učí žáky péči o prostředí třídy (tj. udržování čistoty a pořádku, správné zacházení s vybavením třídy, starost o květiny, apod.). Právě touto druhou rovinou by si žáci měli uvědomit svoji provázanost s prostředím. (Čapek 2010)

4.2 Atmosféra třídy

„Termín atmosféra užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě.“ (Lašek 2001, s. 40) To znamená, že změny uvnitř třídy, k nimž dochází, jsou jen krátkého trvání⁴ a že změna atmosféry úzce souvisí se situací, jež v dané chvíli ve třídě panuje. Rozdílnou atmosféru můžeme „vycítit“ před opakovací písečkou, při maturitní zkoušce, během suplované hodiny, po rvačce nebo při pocitu nespravedlnosti ze strany učitele.

4.3 Klima třídy

Příznivé sociální klima uvnitř třídy je pro její fungování nezbytně důležité. Umožňuje totiž správné a plnohodnotné fungování třídního kolektivu, kde se žáci i učitelé cítí dobře. Zároveň probíhá plnohodnotná spolupráce a komunikace na obou stranách⁵. Pokud ve třídě panuje pozitivní klima, tak samozřejmě také dochází k lepšímu rozvoji a utváření osobnosti dítěte. Zjednodušeně lze říci, že pozitivní klima třídy je takové prostředí, ve kterém se žáci i učitelé cítí dobře a spokojeně.

V případě sociálního klimatu třídy se jedná o stav dlouhodobý (může trvat měsíce až roky) a je relativně stálý, neměnný. V každé třídě panuje individuálně odlišné sociální klima. Na jeho utváření se podílejí všichni, kdo nějakým způsobem zasahují do školního a vzdělávacího procesu a současně jsou ve vzájemných interakcích. Jedná se především o všechny žáky dané třídy, podskupiny žáků vytvořené uvnitř třídy i žáky jako individua. Velice důležitou roli při utváření klimatu mají samozřejmě také učitelé, kteří danou třídu vyučují, především pak třídní učitel. K dalším faktorům bychom pak mohli zařadit také např. klima celé školy nebo styl řízení školy.

⁴ S tím souvisí značná proměnlivost třídní atmosféry. Ke změnám může docházet v rámci jednoho dne nebo dokonce v rámci jedné vyučovací hodiny.

⁵ Myšleno ze strany učitele i žáků.

K termínu sociálního klimatu existuje mnoho různých definic, které více či méně odrážejí výše zmíněné zákonitosti vnitrotřídního klimatu. Definice jsou sice na první pohled odlišné, ale jádro zůstává stejné.

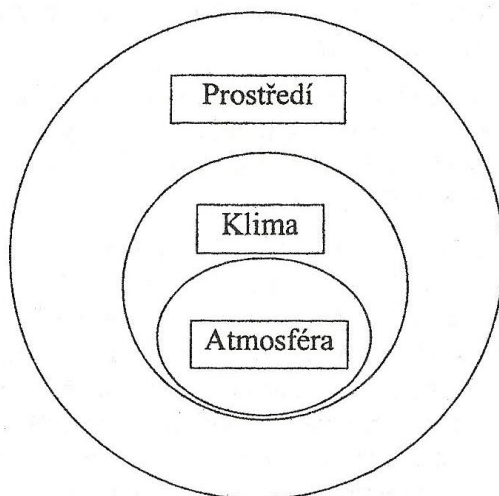
Podle Laška lze klima třídy chápat jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek 2001, s. 40) Mimo této definice uvádí ještě jednu, ve které klima označuje jako „jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí.“ (Lašek 2001, s. 42)

Dvořáková uvádí následující definici sociálního klimatu: „Sociální klima je jev dlouhodobý, relativně stálý a typický pro danou třídu a daného učitele. Vzniká při vzájemných interakcích po dobu řady měsíců, někdy i let.“ (Dvořáková 2006, s. 139)

Další, poněkud obsáhlejší, definici sociálního klimatu uvádí Mareš: „Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.“ (Čáp, Mareš 2001, s. 568)

Na grafu č. 1 je přehledně znázorněn vztah mezi pojmy prostředí, klima a atmosféra. Lze vyčíst, že prostředí je pojmem nejobecnějším, jež v sobě zahrnuje klima i atmosféru. Atmosféra je naopak pojmem nejužším.

Obrázek 1: Zobrazení vazeb mezi pojmy atmosféra, prostředí, klima



(zdroj: Lašek 2001, s. 41)

4.4 Spolutvůrci třídního klimatu

Z výše uvedených definic třídního klimatu je patrné, že za jeho hlavní aktéry jsou považováni především žáci dané třídy a učitelé, jež v dané třídě vyučují. Žádná z definic ovšem nemluví o vlivu rodičů. I ti, ačkoliv se běžně neúčastní školního a vyučovacího procesu, mohou klima pozitivně nebo také negativně ovlivňovat. Proto je důležité na ně nezapomínat.

V podkapitole o spolutvůrcích třídního klimatu bude blíže pojednáno především o postavě učitele a jeho vlivu na třídní klima. Zapomenuto samozřejmě nebude na třídního učitele, který má na „svou“ třídu hlavní vliv. Dále bude zmíněn vliv rodičů, kteří se sice běžně neúčastní výuky a dění uvnitř třídy, ale přesto mohou svým přístupem třídní klima výrazně ovlivnit. Žáci v této kapitole vůbec zmíněni nebudou, vrátíme se k nim v kapitolách týkajících se sociálních rolí. Z jednotlivých rolí lze pak usuzovat na to, jaký mají vliv na samotné třídní klima.

4.4.1 Učitel

Učitelství je velice náročnou profesí. Základním požadavkem, jenž je na pedagoga kladen, je předávání znalostí ze svého vyučovaného předmětu žákům a to tak, aby žáci dané látce porozuměli a v ideálním případě si ji i zapamatovali na další roky. Učitel by ale neměl být pouze někým, kdo předává své znalosti dále. Správný pedagog by měl dbát také na rozvoj žákovy osobnosti, vštípení základních morálních hodnot, na usměrnění procesu socializace. S tímto „posláním“ samozřejmě úzce souvisí chování, osobnost, postoje samotného učitele. Je velice obtížné (možná až nemožné) snažit se žáka vychovávat a sám mu nejít správný příkladem, vzorem. Pokud tomu tak není, dítě tuto skutečnost snadno pozná a učitelova snaha vyjde na prázdno. Proto je potřeba, aby měl každý pedagog tento fakt stále na mysli.

Právě o postavě učitele a jeho vlivu na sociální klima třídy hovoří Vladimíra Spilková, vedoucí katedry primární pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Praze. Ta v rozhovoru, který byl uveden v časopise *Moderní vyučování*, uvádí, že pro tvorbu klimatu je podstatná právě postava učitele spolu s žáky. Důležité jsou podle Spilkové osobnostní vlastnosti učitele, individuální pojetí výuky a především pak samotný vztah k žákovi. Tím má na mysli způsob komunikace, metody užívané při výuce, způsob hodnocení. Všechny zmíněné aspekty a mnohé další, mají značný vliv na utváření a pozitivní ovlivňování třídního klimatu.

Je zřejmé, že největší vliv na žáky má učitel na počátku školní docházky, na prvním stupni. Zde je chápán jako vzor, autorita, někdo hodný následování. S přibývajícím věkem se tento postoj postupně mění – žák se začíná od učitele odpoutávat, učitel již pro něho není tak důležitý. Na druhém stupni základní školy si žáci začínají více všimnout učitelových chyb, na které také náležitě upozorňují. Také proto je důležité stále myslet na to, jak se vyučující chová, jaký dává žákům příklad a samozřejmě také dbát o svůj zevnějšek.

„Kvalitní“ osobnost učitele, jeho kladný a vřelý vztah k žákům je důležitým předpokladem k vytvoření uvolněné atmosféry uvnitř třídy – k vytvoření pozitivního vnitrotřídního klimatu. Pokud se učitel chová chladně, nepřístupně, není schopen vtipu či pousmání, dochází také k ochlazení vzájemných vztahů mezi ním a žáky a tím pádem také ke zhoršení klimatu.

Učitel ale na klima třídy nepůsobí pouze svou vřelostí a citovou zangažovaností. Důležitou roli hraje také způsob řízení třídy a vztahy panující mezi ním a žáky dané třídy.

Na typologii učitelů se zaměřil např. Lašek (2001), jež ve své práci zmiňuje čtyři učitelské přístupy k výuce podle Andersonové (1988):

- 1. vyučovatelský** - používá tradiční postupy, vyžaduje přesné definování pojmů;
- 2. interaktivní** – nabádá žáky ke komunikaci, neodsuzuje takovou měrou žákovy chyby;
- 3. řídicí** – je výrazně direktivní, během výuky vše podléhá jeho kontrole;
- 4. supervizorský** – dbá na komplexní rozvoj žáka, na žáka spíše dohlíží (nekontroluje) a ponechává mu možnost osobního tempa.

Z výše zmíněné klasifikace lze snadno odhadnout, který typ učitelského přístupu je pro žákův rozvoj a udržení pozitivního klimatu nejpřínosnější. Jedná se samozřejmě o učitele supervizora, který dává žákům možnost rozvoje a vyjádření vlastního názoru.

Další typologii uvádí Vykopalová (1992) dle Štefanoviče (1967), která si všímá vztahu učitele k žákům. Zároveň také poukazuje na to, jaký vliv má daný vztah na klima uvnitř třídy. Jedná se o čtyři typy učitelů:

1. **Přísně autokratický učitel** vyžaduje přísnou disciplínu bez možnosti vlastní žákovy iniciativy. Klima třídy je silně negativní a mohou se v něm objevit i prvky napětí nebo strachu z osoby učitele.
2. **Pracovně autokratický učitel** je silně zaměřen na svůj vlastní pohled na věc a své postupy. Žáci se stávají nesamostatnými, bez vlastního názoru.
3. **Demokratický učitel** bývá označován jako ideální typ učitele. Rozhoduje s celou třídou, nikoliv sám, zajímá se o třídu jako celek i o žáka jako jednotlivce. Snaží se žákům pomáhat. Takový učitel nejspíše pronikne do vnitřní struktury třídy, proto může nejlépe ovlivňovat třídní klima a stát se pozitivním vzorem.
4. **Liberální učitel** je značně nerozhodný, nekritizuje ani nechválí. Žáci jsou pod jeho vlivem nesoustředění, neorientovaní. Klima třídy lze v této situaci popsat jako neutrální, tzn., že neobsahuje negativní vlivy (různé stresory) ale ani pravidla nebo prvky vedoucí k aktivitě.

Je zřejmé, že každý učitel by se měl snažit uplatňovat demokratický styl⁶. V takto vedených třídách se utváří pozitivní klima a žáci dosahují relativně stabilních výsledků. Všechny ostatní typy jsou pro učební proces i pro utváření klimatu ve třídě nedostačující nebo dokonce negativně působící. V případě autokratických typů jsou sice výkony žáků často nadprůměrné, ale pouze v přítomnosti učitele. Oproti tomu v případě liberálního vedení dosahují žáci výsledků podprůměrných.

Třídní učitel

Na školní třídu a utváření jejího specifického klimatu mají vliv všichni učitelé, kteří v ní vyučují. Nepopíratelným faktem ovšem zůstává to, že největší vliv má třídní učitel. Na to poukazuje Rybičková ve svém článku *Klima třídy očima žáků a třídního učitele* (sborník *Klima současné české školy*, 2003), ve kterém uvádí, že právě osobnost třídního učitele má výrazný vliv na klima třídy, vytváří obecný rámec života třídy. Je to dáno především tím, že třídní učitel má ke „své“ třídě jiný vztah než zbylí vyučující – tráví se „svou“ třídou více času, řeší s nimi různé kázeňské přestupky a organizační záležitosti, pořádají společně různé akce a výlety. Třídní učitel je také určitým zastáncem a rádcem pro „své“ žáky.

⁶ I když je samozřejmě důležité vždy klást důraz na individuality jednotlivých tříd a tomu přizpůsobit styl výuky.

K bližšímu seznámení s žáky mu také napomáhá fakt, že bývá dobře obeznámen s jejich rodinnou situací a také to, že se s jejich rodiči pravidelně setkává na třídních schůzkách. Díky tomu si pak může utvořit svůj vlastní obrázek o daném žákovi, jeho sociální situaci a tomu přizpůsobit své chování.

Právě proto, že se třídní učitel s žáky stýká mnohem častěji a při různých příležitostech, může i lépe vnímat klima uvnitř třídy a snažit se na ně efektivně působit.

Vše, co bylo dosud řečeno o postavě třídního učitele a jeho důležitosti pro třídní kolektiv, stručně shrnuje Čapek, který tvrdí, že „*třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě.*“ (Čapek 2010, s. 17)

4.4.2 Rodiče

Přestože rodiče nepatří mezi přímé aktéry a tvůrce klimatu (běžně se neúčastní dění ve třídě, vyučovacího procesu, výletů, apod.), mohou toto klima určitým způsobem ovlivňovat nebo do něho dokonce zasahovat. Většinu starostlivých rodičů zajímá, jak to ve škole, kterou jejich ratolest navštěvuje, funguje, co tam dělají, co se naučili nového, jaké mezi spolužáky panují vztahy. Zprostředkovaně přes své dítě (eventuálně díky třídním schůzkám) se dozvídají o prostředí, ve kterém jejich dítě tráví značnou část svého času a vytváří si na ně svůj vlastní názor.

Ve většině odborných prací se rodiče jako spolutvůrci třídního klimatu nezmiňují. Výjimkou jsou pak Petlák a Čapek, kteří rodičům přikládají také značnou váhu. Tím, co rodiče od školy pro své dítě chtějí a co od školy očekávají, se zabývá Petlák. Oproti tomu Čapek, jako jeden z mála, upozorňuje přímo na vliv rodičů na utváření klimatu, a to negativním způsobem.

Petlák (2006) uvádí, že rodiče většinou pro své děti chtějí a očekávají několik základních věcí. Jedná se např. o rovné zacházení (omezení pocitu křivdy a nespravedlnosti), podporu ve vzdělávání, pomoc a vstřícnost učitele⁷, zodpovědné a objektivní hodnocení jejich dítěte a individuální přístup k němu, vysokou kvalifikovanost, využití různých učitelových dovedností při výuce, apod.

V případě, že rodiče projevují o školu zájem a svému dítěti pomáhají (jak uvádí Petlák), je to samozřejmě k užítku. Někdy ale mohou nastat situace, kdy rodič klima ovlivňuje negativně a to skrze své vlastní dítě. Takové případy zmiňuje Čapek:

⁷ A to především v případě řešení kázeňských problémů nebo nedostatečných studijních výsledků.

- *„Rodič si formuje dítě k dokonalejšímu obrazu svému, které se může projevat v přehnaném důrazu na přípravu, úkoly a jejich dokonalé plnění. Tyto ambice rodičů vedou k přetížení dítěte.*
- *Rodiče mohou špatně mluvit o učiteli, o škole, kam dítě chodí, atd.*
- *Rodiče přenášejí na děti nepodložené obavy, strach ze školy, apod.*
- *Rodiče mají na starost oblékání, výstroj a výzbroj dítěte, kterou ostatní děti tak rády hodnotí, a to jak pozitivně, tak i negativně (i v těch nejnižších třídách).*
- *Rodiče nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě. Dítě si často neví ve škole rady se vztahy (kamarádství a jejich rozpady) a především na prvním stupni se ještě svěřuje rodičům. Jejich intervence může být špatná a zhorší žákovy vztahy ve třídě nebo jejich vnímání. Tradiční nařizování rodičů, s kým kamarádit a s kým ne, dítěti na klidu nepřidá, neboť může vzniknout pocit viny či vzdoru.*
- *Problémy v rodině pak nepochybně vedou ke zhoršení prospěchu, nezájmu a snížení školní angažovanosti.*
- *A v neposlední řadě je jisté, že v chování a školní práci dítěte se souhrnně odráží rodinná výchova.“ (Čapek 2010, s. 24)*

Naštěstí se stále většina rodičů podílí na utváření klimatu spíše pozitivně a většinu záležitostí, které má mít na starosti škola, škole přenechávají. Přesto se objevují rodiče (a v dnešní době pravděpodobně o něco častěji než dříve), kteří do školního dění zasahují negativním způsobem. Učitel by měl být na takové případy připraven a umět s takovými rodiči rozumně jednat.

5 Sociální role, statusy a pozice

Každý člověk zaujímá ve společnosti různé sociální role, které si osvojuje především v průběhu socializace. Ne jinak je tomu u dětí. Ještě před tím, než se zaměříme na konkrétní role vyskytující se ve školním prostředí, je nezbytné vysvětlit, co se pojmem sociální role vlastně myslí, co všechno tento termín zahrnuje a obnáší, jaké se mohou vyskytnout problémy a komplikace. Jelikož tento pojem nestojí a nefunguje osamoceně, je třeba zmínit také souvislost mezi sociální rolí, sociálním statutem a sociální pozicí. Tyto tři pojmy totiž fungují společně, vzájemně se doplňují a ovlivňují.

Konkrétní sociální role vyskytující se ve školní třídě (především role žáka, spolužáka a školáka) budou zmíněny až v následující kapitole s názvem Sociální role uvnitř třídního kolektivu.

5.1 Sociální role

Sociální role se vyskytují ve všech společenských strukturách, skupinách, vztazích a lze je jednoduše charakterizovat jako „*očekávání, které na jedince klade jeho sociální okolí z hlediska určité situace a z hlediska jeho základních charakteristik (věku, pohlaví a sociálního statusu)*.“ (Čížková 2001, s. 153) S pojmem sociální role se mnohdy spojuje slovo „hrát“. Je to dáno především tím, že jedinec zaujímá ve společnosti nespočet různých rolí, přičemž každá role na něho klade jiné nároky, požadavky, očekává od něho jiný způsob chování. Jedná se v podstatě o určitým způsobem upravené, stylizované chování. Právě z tohoto důvodu si nasazujeme jakousi masku⁸ podle toho, co si myslíme, že se od dané role očekává.

Oravcová (2004) uvádí, že pro sociální role obecně platí některé typické, neměnné znaky. Jedná se o následující čtyři:

1. Sociální role se vztahují ke standardním situacím. To znamená, že v typických situacích nám role předepisuje správné chování (např. chování učitele a žáka při výuce). Jinak tomu samozřejmě je v případě, že se dostaneme do nějaké pro nás nové a netypické situace. V takové chvíli se již nemůžeme spoléhat na zaběhlé

⁸ O masce (personě) mluvil již C. G. Jung.

vzorce chování. Příkladem může být např. setkání učitele a žáka na plovárně nebo v jiné netradiční situaci.

2. Náplň role a očekávání, která od ní máme, se liší dle společenského systému. Příkladem ze školního prostředí může být očekávání, která máme od žáka v klasické a alternativní škole (a samozřejmě také očekávání kladená na učitele).
3. Každý člověk si roli upravuje dle sebe, vnáší do ní něco ze sebe. Z toho vyplývá, že ačkoliv všechny děti ve škole mají stejnou roli – roli žáka, tak ji každý z nich „hraje“ odlišným způsobem.
4. Každý jedinec ve společnosti zastává více rolí, což není vždy jednoduché „skloubit“ dohromady. Z toho mohou pramenit tzv. konflikty rolí.

Konflikty mezi rolemi vznikají v případě, že jsme nuceni zastávat různé role, které se v podstatě vylučují, jsou ambivalentní. V takovém případě může mezi nimi nastat napětí, které může postupně vygradovat až v konflikt. Příkladem ze školního prostředí může být např. snaha dítěte zapadnout do nestudijní skupiny vrstevníků a zároveň být při výuce úspěšný.

To, jakým způsobem bude jedinec danou roli hrát, úzce souvisí s jeho přístupem k dané roli, s jejím zvnitřněním, přijetím. Ne vždy jsme schopni nějakou roli zastávat, ne vždy s rolí, kterou od nás ostatní očekávají, souhlasíme a ztotožňujeme se s ní. Takový přístup je typický především pro mladé lidi, kteří se chtějí chovat nekonvenčně, chtějí nebýt podřízeni normám a především ne autoritám. Chování, kterým dáváme jasně najevo, že s danou rolí nesouhlasíme a že ji zastávat nechceme a ani nebudeme, nazýváme **odmítnutí** role. Kromě odmítnutí role rozeznáváme ještě dva možné přístupy jedince k sociální roli. Naprostým opakem odmítnutí role je samozřejmě její přijetí, tzn. **ztotožnění** se s rolí. Jakýmsi středem je pak takové chování, při kterém jedinec roli navenek poměrně úspěšně hraje, ale vnitřně s ní není ztotožněn, nesouhlasí s ní. Tento způsob nazýváme **odstupem**.

To, jak dokáže jedinec přijmout určitou roli, ztotožnit se s ní, „hrát“ ji, úzce závisí na průběhu procesu socializace. *„Je tedy na okolí, které jedince socializuje, aby mu nabídlo takové definice rolí, které je jedinec na své úrovni rozvoje schopen hrát tak, aby mu role vyhovovaly a rozšiřovaly pozitivní repertoár jeho sociálních dovedností a saturovaly mu jeho potřeby.“* (Lašek 2006, s. 78) Tím lze rozumět to, že je potřebné nabízet socializovanému jedinci (v našem případě dítěti, žákovi) takové role, které je

schopen, vzhledem k věku, ke svým mentálním schopnostem a celkovému rozvoji, zvládnout.

5.2 Sociální status

S realizací sociální role je úzce spjatý pojem **sociální status**. Sociální status lze chápat jako společenské postavení jedince v dané skupině nebo společnosti. Toto zařazení a postavení člověka se povětšinou odvozuje z jeho majetkové situace, mocenské pozice a v neposlední řadě prestiže, která může vycházet např. z úrovně jeho dosaženého vzdělání. Dále se do sociálního statusu samozřejmě promítá také náboženské a politické přesvědčení, původ nebo rasa. U sociálního statusu je důležité uvědomit si jeho značnou variabilitu, která souvisí s kulturou dané země⁹. Oravcová (2004) uvádí, že status lze někdy odhadnout již na první pohled podle tzv. *statusových symbolů* (šperky, typ automobilu, celkový vzhled, dodržování určitých konvencí,...). Není ale možné se na tyto symboly stoprocentně spoléhat. Může se totiž stát, že ačkoliv člověka odhadujeme na první pohled na status vyšší (dle vnějších znaků), nemusí tomu tak být a takto to platí samozřejmě i v opačném případě.

Podle toho, jakým způsobem jedinec sociální status získal, rozlišuje Oravcová (2004) jeho tři základní typy:

- **vrozený** (pohlaví, rasa, věk)
- **připsaný** (postavení získané bez vlastního úsilí, např. dědictví, šlechtický titul)
- **získaný** (postavení získané vlastními zásluhami, např. dosažené vzdělání, úspěch v zaměstnání).

A jak vlastně souvisí sociální status se sociální rolí? Zjednodušeně lze říci, že **sociální role je dynamickým vyjádřením sociálního statusu**, což znamená, že každý sociální status předpokládá určité chování, hraní určité role. „*Lidé většinou přijímají svůj statut a hrají bez obtíží roli, jež z něho vyplývá. Někteří však odmítají nechat se uzavřít do stanoveného rámce vztahů, zavrhnou společenské normy, bouří se.*“ (Sillamy 2001, s. 205) Stejně je tomu samozřejmě i ve školním prostředí. Status žáka sám o sobě

⁹ Např. rozdílná úroveň sociálního statusu ženy v Evropě a v arabských zemích.

předpokládá určité chování, dodržování konkrétních pravidel, povinnosti a v neposlední řadě také žákova práva. Každé dítě se této role, která je od něho očekávána, ujímá dle svého. Někteří ochotně „hrají“ roli žáka, jiní se proti ní bouří, odmítají ji.

5.2.1 Sociální statusy ve školní třídě

Je zřejmé, že rozdíly v sociálních statusech žáků jsou uvnitř třídy značné. Žák může dosahovat statusu vysokého ale samozřejmě také statusu nízkého. Ve třídním kolektivu hrají roli různé faktory. Může se jednat např. o ekonomické zázemí žáka (značkové oblečení, drahá elektronika, atd.), jeho výkony v konkrétních oblastech, které ostatní žáci oceňují (sport, hudba, atd.), autoritu, kterou vyvolává ve spolužácích, apod. Činitelů, které mají na výši statusu vliv, je celá řada. Vždy také samozřejmě záleží na přístupu konkrétní třídy.

Je zřejmé, že vzhledem k učiteli, stojí žák na nižším stupni. Jedná se o přirozený stav, kdy učitel by měl být autoritou. Každý učitel by si měl tento fakt uvědomovat a podle něho k žákům přistupovat. Důležité je samozřejmě vyvarovat se přehnanému „kamarádství“, které může vést až ke ztrátě autority. Nelze však ani uplatňovat svou autoritu, vyšší status, příliš mocenským způsobem. V takovém případě může dojít k bouření se třídy proti učiteli, ke snaze snížit učitelův status. Ani jeden z těchto přístupů není vhodné při výuce uplatňovat.

5.3 Sociální pozice

S oběma výše popsányými pojmy souvisí také pojem **sociální pozice**. Sociální pozici lze chápat ze dvou možných hledisek, jak uvádí Psychologický slovník (2000). První možností je ztotožnění sociální pozice s pojmem sociální status. Ve druhém případě (pro nás důležitějším) se jedná o „*komplex složený ze závazků a očekávání, tj. sociální role, a z povinností a práv, tj. statusu.*“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 445)

Sociální pozici lze zjednodušeně chápat jako souhrn práv, povinností, prestiže, postavení, jež skupina jedinci určila. Ze sociálně psychologického hlediska rozlišujeme dva typy pozic – sociální pozice dle míry **přitažlivosti** (oblíby, popularity) a dle míry **osobní prestiže** (moci, vlivu). (Nakonečný 1999)

„*Obliba – neobliba jedince ve skupině se v interakci projevuje tendencí ke zvýšenému spontánnímu kontaktu ostatních se členem skupiny (nebo na druhém pólu) vyhýbáním se kontaktu.*“ (Hrabal 2002, s. 7) To znamená, že každý jedinec ve skupině

určitým způsobem přitahuje pozornost ostatních. Ve školní třídě by se dalo mluvit o vzájemných přátelstvích a naopak také o odmítání druhých. To, zda bude žák přijímán kladně či záporně, nezáleží pouze na něm, na jeho osobnosti, charakterových rysech, schopnosti a ochotě uspokojovat potřeby ostatních, ale samozřejmě také na kolektivu a na tom, jakým způsobem bude dítě přijato.

Druhým typem sociální pozice je její rozlišení podle osobní moci, prestiže. Tento typ sociální pozice je výrazně rozvinut v některých formálních skupinách. Možnost určitým způsobem uplatňovat svůj vliv pramení z pověření, z autority instituce, jež danou skupinu zřizuje. Typickým příkladem by zde mohla být armáda, kde je hierarchie pozic pevně zakotvena dle vojenských hodností. V neformálních skupinách funguje rozdělení pozic dle osobní moci poněkud odlišně. Závisí zde především na osobních charakteristikách jedince, na jeho aktivitě ve skupině, dodržování a ztělesňování hodnot skupiny.

Důležité je zmínit, že u sociálních pozic nelze mluvit pouze o extrémních hodnotách. Jedinec může samozřejmě také spadat do určitého středu, jak lze vidět na Obrázku 2. Šipky zde naznačují gradaci přitažlivosti a prestiže, která stoupá směrem vzhůru. Tzn., že osoby stojící vespodu tabulky jsou skupinou nejméně přijímány, byly jim přiděleny nejnižší možné sociální pozice. Přesně naopak je tomu navrchu tabulky, kde se nacházejí osoby populární (nejvíce vyhledávané celou skupinou) a osoby dominující (řídící celou skupinu). Takovéto rozložení lze samozřejmě najít i uvnitř školní třídy. Najdeme zde žáky, se kterými se chce každý „kamarádit“, každý by chtěl patřit do jejich party a na druhé straně samozřejmě také žáky, kteří stojí mimo skupinu, nikdo si jich nevšímá a nebaví se s nimi. Obdobně je tomu rovněž v případě osobní prestiže.

Obrázek 2: Pozice ve skupině dle sociální přitažlivosti a osobní prestiže

hledisko sociální přitažlivosti	hledisko osobní prestiže (moci)
osoby populární oblíbené přijímané trpěné mimostojící	osoby dominující (lídři) aktivní závislé pasivní s okrajovými rolemi

(zdroj: Nakonečný 1999, s. 231)

Některé sociální pozice ve skupině lze odhalit pomocí sociometrických testů¹⁰. Podle Kohoutka (1998) se jedná např. o tyto:

Hvězda (star) je populární osoba, která získává ve skupině největší počet pozitivních voleb. Toto postavení lze také označit jako postavení alfa.

Beta postavení zaujímá jedinec, který je považován za experta, zkušenějšího člena skupiny. Avšak na rozdíl od postavení alfa není zbaven kritičnosti ostatních.

Izolovaná osoba (outsider) vystupuje sice jako faktický, fyzicky přítomný člen skupiny, ale psychologicky je od ostatních členů izolován. V sociometrickém testu nezískává žádné volby (ani pozitivní ani negativní) a zároveň sám také nikoho nevolí.

Marginální osoba je taková osoba, která sice stojí na okraji skupiny, ale zároveň je skupinou akceptována. V sociometrickém testu získává relativně málo pozitivních voleb.

Odmítaná osoba získává v testu pouze samé negativní volby. Připoutává sice pozornost ostatních, ale ta se projevuje jejím odmítáním. Ve skupině zastává tedy pozici „obětního beránka“ nebo „černé ovce“. Takové postavení označujeme jako postavení omega.

Rovnocenná osoba získává v testu rovnocenné volby (pozitivní i negativní). Tuto pozici označujeme jako postavení gama.

5.3.1 Sociální pozice ve školní třídě

Pozice žáka je úzce spjata s jeho prestiží a přitažlivostí v kolektivu spolužáků, ale samozřejmě také s jeho školními výkony a s hodnocením, jež se mu dostává od učitele. Je zřejmé, že priority třídy se mění postupně s věkem. Na prvním stupni vyznávají děti úplně jiné hodnoty než je tomu u dětí starších. Pro žáky prvního stupně převažuje, při tvorbě pozic ve třídě, žákova školní úspěšnost, jeho obliba u učitele, dosahování dobrých výsledků. Je to dáno především tím, že na prvním stupni je pro žáky učitel jakýmsi vzorem, nespornou autoritou a ocenění dané učitelem má pro dítě i pro celý kolektiv velký význam.

¹⁰ Sociometrie = zjišťování a analýza vztahů uvnitř malé sociální skupiny a to za pomoci preferenčních voleb. Každý člen vybírá ze skupiny, koho má nejraději, s kým by chtěl jet na výlet, s kým by nechtěl sedět v lavici, apod. Touto metodou lze zjistit vztahy ve skupině, existenci podskupin, apod.

Zlom samozřejmě přichází s přechodem na druhý stupeň, kde se dítě setkává s více učiteli, které může vzájemně porovnávat. Navíc nastává období puberty, vzdoru proti autoritám. V této chvíli jsou pro dítě, dospívajícího, nejdůležitější vrstevníci a jejich názor, nikoliv názor někoho dospělého, natožpak učitele. Na tvorbu pozic mají v této době vliv především osobnostní charakteristiky a zájmy. Neméně důležitý je také způsob chování a to především k autoritám. Do čela třídního kolektivu se právě proto často dostávají žáci provokující, oponující učiteli. Velký význam lze připsat také atraktivitě nebo sociálnímu zařazení rodiny.

6 Sociální role uvnitř třídního kolektivu

Poté, co byly v předešlé kapitole obecně zmíněny pojmy sociální role, status a pozice, je nyní na místě zaměřit se na konkrétní role, které může dítě zastávat v třídním kolektivu. „*Ve školní třídě má dítě samozřejmě více rolí, zejména roli žáka vůči učiteli a roli spolužáka vůči ostatním žákům ve třídě.*“ (Oravcová 2004, s. 258) Pro dítě je samozřejmě ideální situací, pokud je úspěšný jak v roli žáka, tak v roli spolužáka. To se však nestává vždy, v některých případech se může objevit dokonce tzv. konflikt rolí. Příkladem může být situace, kdy dítě je v očích učitele považováno za hvězdu (je pilné, svědomité, dobře se učí), v očích spolužáků však může být považováno za „šprta“. Takový stav je pro dítě vždy stresující. Proto by se měl učitel snažit rozpoznat pozice a role jednotlivých žáků uvnitř skupiny. (Oravcová, 2004)

Kromě těchto dvou základních rolí můžeme mluvit také o **roli školáka**. Tato role je první institucionalizovanou rolí, jež dítě získává. Je pro dítě jakýmsi mezníkem – dítě nastupuje do školy, získává nová práva a také povinnosti, množství nových úkolů, se kterými se musí vypořádat. Novým socializačním místem se pro ně stává škola.

V této diplomové práci bude věnována samostatná podkapitola roli žáka a roli spolužáka a to konkrétně na druhém stupni ZŠ. Roli školáka samostatná podkapitola věnována nebude a to především proto, že celá diplomová práce je zaměřena na druhý stupeň ZŠ. Tato role má však značný význam při nástupu do školy, kdy ji dítě získává. Tedy na prvním stupni ZŠ.

6.1 Role žáka

„*Role žáka vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky.*“ (Vágnerová 2002, s. 231) Dítě patří do konkrétní třídy ke svému konkrétnímu učiteli. Důležité je, že vztah dítěte k učiteli se v souvislosti s věkem razantně mění. Zatímco na začátku školní docházky je učitel pro dítě významnou autoritou, důležitým člověkem v jeho životě, po přechodu na druhý stupeň dochází k výraznému posunu, kdy je dítě k učiteli spíše kritické a více než na školní výkon se orientuje na své spolužáky.

O změně vztahu dospívajícího k roli žáka mluví ve své knize Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy Vágnerová. Dítě podle ní již plně chápe, co tato role obnáší a jaký má pro něho význam, přesto ale odmítá plnit veškeré nároky, které jsou na něho kladeny. „*Role žáka z hlediska dospívajícího zahrnuje tendenci příliš se nenamáhat a vyhovět jen těm požadavkům, které se mu jeví nezbytné.*“ (Vágnerová 2002, s. 244) Mění se jak motivace žáka k plnění zadaných úkolů (učí se pouze tehdy, pokud mu to může pomoci k dosažení konkrétních výsledků), tak i kritičnost ke školním normám a učitelovým požadavkům. Zásadní změnou, a pravděpodobně také nejvýraznější, prochází vztah mezi žákem a učitelem. (Vágnerová 2002)

6.1.1 Vztah učitele a žáka na druhém stupni ZŠ

Zatímco na prvním stupni ZŠ bývá vztah mezi žákem a učitelem poměrně „harmonický“, na druhém stupni dochází k výraznému posunu. Žák již nechce přijímat nadřazenou autoritu učitele, je k němu kritičtější, více si všímá jeho chyb a prohřešků. Na ty je pak ještě dlouhou dobu upozorňováno. Každý učitel je vystaven přísnému kritickému pohledu žáka i celé třídy, ale ne každý musí z tohoto „testu“ vyjít špatně. I u učitelů existují vlastnosti, kterých si dospívající dokáží vážít. Jedná se především o spravedlnost, neměnnost názorů, profesní kvality, schopnost oživit látku, umět se zasmát nebo přiznat svou vlastní chybu. Takoví učitele mají mezi dospívajícími šanci obstát. Na druhou stranu existuje celá spousta učitelů, která to z různých důvodů nedokáže – neumí držet slovo, jsou náladoví, nespravedliví, jejich výuka je nudná a stereotypní. K takovým učitelům jsou pak žáci značně kritičtí.

Podle toho, zda jsou učitelé žákům sympatičtí či nikoliv, lze rozlišit dvě skupiny učitelů. Jedná se o roli perfektního učitele a o roli nemožného učitele.

„*Roli perfektního učitele získá ten, kdo dovede naučit, kdo se nevyvyšuje, kdo něčím imponuje a má přirozenou autoritu.*“ (Vágnerová 2002, s. 248)

Oproti tomu **roli nemožného učitele** získá ten, který má přesně opačné vlastnosti – neumí vysvětlit látku (jeho výklad je nudný, nezáživný), je nespravedlivý, příliš zdůrazňuje svou formální autoritu, neumí se žáky komunikovat. (Vágnerová 2002)

Dospívající žáci bývají při hodnocení učitelů (i jiných dospělých) poměrně nekompromisní – učitel jim buď sympatický je, nebo není. Nic uprostřed v podstatě neexistuje. Přestože jejich úsudek není vždy správný a založený na faktech, jen velice neradi a obtížně svůj názor mění.

Podobně jako žáci dělí své učitele, rozlišují různé skupiny žáků i samotní učitelé. Takové dělení jim umožňuje lepší orientaci ve třídě. Ve většině případů je učitelův úsudek správný. Není tomu tak ale vždy, i učitel se může dopustit chyb.

Vágnerová (2002) uvádí, že učitel většinou vymezuje čtyři základní skupiny žáků. Jedná se o žáky *vzorné*, *průměrné*, *handicapované* a *problémové*. Následující charakteristiky jednotlivých skupin jsou převzaty právě z Vágnerové (2002).

Za, pro učitele, ideální skupinu žáků jsou považováni **žáci vzorní**. Za vzorného žáka lze považovat dítě, které plní všechny požadavky učitele, připravuje se na výuku, dosahuje stabilně dobrých výsledků, je konformní, bezproblémové. Takový žák bývá u učitelů oblíben, protože potvrzuje jejich profesní kvality. Jinak tomu ovšem může být v roli spolužáka, kdy může být ostatními žáky zavrhován a považován za „šprta“.

Do skupiny *průměrných a přijatelných žáků* lze zařadit většinu dětí ve třídě. Jedná se o takové žáky, kteří mají relativně přijatelné výsledky s občasnými výkyvy, které ale nikdy netrvalí příliš dlouho. Mezi ostatními spolužáky jsou oblíbení, učitelům nedělají zbytečné problémy. Často jsou snaživí, ale přesto nedosahují stoprocentních výsledků.

Další skupinu tvoří *handicapovaní žáci*. Taková role bývá přiřčena dětem, které z konkrétních důvodů nestačí všem požadavkům, které na ně škola klade. Nejčastějšími důvody bývá např. nemoc nebo nějaké postižení.

Pro učitele a i pro samotný průběh výuky je nejméně přijatelný **problémový žák**. „*Role problémového žáka je přisouzena dítěti, které se nějak odlišuje od běžné normy, a tudíž i od očekávání učitele.*“ (Vágnerová 2002, s. 242) Jedná se o dítě, které se projevuje trvale špatným chováním i učebními výsledky. Takový typ žáka bývá učitelům nepříjemný, protože si s ním nevědí rady. Problémem této role se často stává její „vygradování“ do podoby sociálního stigmatu. Stává se totiž, že žák je jedním z učitelů označen za problémového a ostatní pedagogové od něho tento názor přebírají. Jedná se o jednodušší způsob, než je vytvoření si vlastního názoru, a zároveň lze tento přístup i logicky ospravedlnit. Proč by učitel nemohl přijmout názor zkušeného, kvalifikovaného kolegy?

6.2 Role spolužáka

Další významnou sociální rolí uvnitř školní třídy je role spolužáka. Tato role se již nevztahuje k učiteli nebo k jinému dospělému, ale k ostatním žákům ve třídě. Pro dítě je podstatné roli spolužáka úspěšně zvládnout a to ve všem, co obnáší. „*To znamená nejenom adaptaci na třídu, ale i dosažení určité pozice, ocenění a přijetí třídou, která je specifickou variantou vrstevnické skupiny.*“ (Vágnerová 2002, s. 255)

Význam spolužáků a vrstevnické skupiny jako takové roste a graduje především v období dospívání. Dospívající sdílí s ostatními spolužáky své problémy i radosti, cítí se být chápán a respektován. Ve třídě a ve svých přátelích hledá oporu a pomoc. Samozřejmě že ne každý žák dosáhne takového postavení, které mu vyhovuje a dovoluje mu se identifikovat se svou vrstevnickou skupinou.

Role spolužáka se může projevovat v různých podobách, protože se jedná o roli variabilní, proměnlivou a to především v závislosti na kolektivu a jedinci samotném. Dítěti mohou být ve třídě přisouzeny různé pozice a to především podle jeho vlivu a oblíbenosti. Tuto pozici mu přisuzují ostatní spolužáci a tím nepřímo určují i role, které z konkrétní pozice plynou. Různá postavení, která mohou děti ve třídě zastávat, detailně popisuje Vágnerová ve své knize *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy* (2002). Jednotlivá postavení jsou seřazena sestupně. Na začátku jsou zmíněny pozice, které s sebou přinášejí určité výhody, lepší postavení, více vlivu a sympatií u ostatních (např. vůdce třídy, hvězda, dobrý kamarád, popř. ještě pozice přijatelného spolužáka). Jedná se o pozice a role, které jsou pro žáky příjemné, přinášejí jim určité uspokojení, neomezují je. Dále ale následují pozice, které již nejsou ideální a mohou být pro žáka dokonce stresující (např. role odmítaného a negativně hodnoceného spolužáka, popř. také pozice postiženého spolužáka).

Nyní budou jednotlivé pozice blíže charakterizovány. Jak bylo řečeno výše, toto dělení je převzato z knihy Vágnerové (2002).

Vůdce třídy

Pozici vůdce (nebo vůdců) ve třídě získává dítě, které má dostatečně velký vliv na ostatní. V období dospívání může být tato role označena také jako neformální autorita, která může mít ve třídě mnohdy větší vliv než samotní učitelé. Tato pozice se projevuje vysokou sociální prestiží a samozřejmě také vlivem, který je patrný nejen ve

vztahu k jednotlivým spolužákům, ale také k celé třídě. Vůdce se výrazně podílí na fungování třídy, na utváření jejích sociálních norem, apod.

Ideálním případem je, pokud se vůdcem stane žák, který má určitou přirozenou autoritu a pro ostatní děti se stává vzorem. Problém ovšem nastává, pokud pozici vůdce třídy zastává dítě, které svou moc udržuje a uplatňuje pomocí násilí a fyzické síly. V takovém případě mluvíme o roli *agresora*. Dítě, které toto postavení zaujímá, nebývá v kolektivu oblíbené, většinou je tomu dokonce spíše naopak. Někdy se ovšem mohou najít také žáci, kteří se mu snaží zalíbit a napodobovat ho. Chování, které pomáhá takovému žákovi udržovat moc ve třídě, bývá nepřijatelné a výrazně narušuje chod třídy. Narušuje třídní klima i vztahy mezi spolužáky.

Hvězda třídy

„Dítě, které ostatním něčím imponuje, je oblíbené, obdivované a vzhledem k tomu má ve třídě i určitý vliv, získá pozici hvězdy.“ (Vágnerová 2002, s. 265) Takové dítě mívá obvykle mnoho přátel, ostatní se rádi vyskytují v jeho přítomnosti, chtějí být jeho kamarády, přijímají jeho názory. Právě z těchto důvodů bývá role hvězdy pro dítě přitažlivá a její vykonávání příjemné. Může se ovšem vyskytnout i problém a to v případě, že dítě, které bylo po delší dobu v pozici hvězdy, přejde na jinou školu. Je jasné, že se automaticky nestává hvězdou, i když by si to přálo. Tuto pozici je nutno si opět vydobýt, což se nemusí vždy povést, protože nová třída může uznávat odlišné hodnoty. V krajním případě může dojít dokonce k tomu, že žák v nové třídě získá pozici naprosto ambivalentní.

Naprosto specifický příklad role hvězdy se vyskytuje v období dospívání, kdy lze mluvit o „hvězdě, s níž by všichni chtěli chodit“. Taková role je dána atraktivitou a přitažlivostí a to i přesto, že ne vždy bývá takový jedinec příliš oblíben. Obzvláště, pokud začne své pozice využívat a povyšovat se nad ostatní. Takové chování bývá typické spíše pro dívky než pro chlapce.

Dobrý kamarád

Do tohoto postavení se dostávají děti, ke kterým sice ostatní spolužáci cítí sympatie a se kterými se rády přátelí, zároveň ale postrádají výraznější vliv v kolektivu. Ten by sice mohly získat, ale z nějakého důvodu se to nedaří – nemají dostatečné

schopnosti, sebevědomí nebo mohou postrádat snahu prosadit se. Žáci v tomto postavení bývají spolehliví, přátelští, nekonfliktní.

Přijatelný spolužák

Přijatelní spolužáci jsou charakterističtí především tím, že stojí přesně uprostřed – nemají žádný výraznější vliv ani sympatie ostatních (nepatří tudíž do výše zmíněných pozic), zároveň ale nejsou ostatními ani výrazněji odmítáni. Vždy mají alespoň nějakého přítele, nikdo jim neubližuje, nejsou cíleně přehlíženi. Tato pozice bývá pro většinu žáků přijatelná, problém s ní mohou mít pouze děti příliš ambiciózní, které „průměrnost“ neuspokojuje. Je zajímavé také to, že děti v této pozici nejsou průměrné pouze ve vztahu ke spolužákům, ale často dosahují průměrných výsledků i ve výuce.

Odmítaný a negativně hodnocený spolužák

„Dítě, které nemá požadované vlastnosti a kompetence, jehož chování, zevnějšek či sociální postavení je něčím odlišné, neodpovídá očekávání průměru třídy, popřípadě působí nepříjemně a s ostatními si nerozumí, získává pozici odmítaného a negativně hodnoceného spolužáka.“ (Vágnerová 2002, s. 266) Z definice vyplývá, že toto postavení bývá třídou přiřčeno dětem, které jsou nějakým způsobem odlišné, „jiné“. Spolu s touto pozicí bývá dítěti přisouzena i nějaká konkrétní role, která ho může činit pro třídu přijatelnějším.

Žák, jenž je ostatními odmítaný, se často snaží nějakým způsobem upoutat jejich pozornost. Tato snaha sice v konkrétní chvíli pomůže, ale postavení dítěte rozhodně nezvedne. Odmítané dítě může používat různé způsoby. Těmi nejznámějšími a nejčastějšími je přijetí role šaška nebo role otroka, popř. uplácení ostatních. Dítě, jež akceptuje **roli šaška**, se před ostatními předvádí, zesměšňuje sebe i ostatní. Jiným způsobem nedokáže přitáhnout pozornost ostatních. Dítě v **roli otroka** je ochotno přijmout chování ještě o něco nepřijatelnější a ponižující. V této roli totiž žák posluhuje silnějšímu a „mocnějšímu“ spolužákovi, nechává se jím zesměšňovat. Některé děti se pak snaží **uplácet ostatní**. Snaží se v podstatě koupit si jejich přízeň a sympatie, což se většinou nedaří, protože ostatním dětem záleží pouze na materiálních výhodách, které jim takový spolužák poskytne, nikoliv na žákovi samotném. Ani jedna z těchto rolí není ostatními příliš ceněna, protože již jejich vykonávání je hodnoceno jako podřadné. Pro

odmítané žáky však představují určitou alternativu, která jim umožňuje alespoň částečně se zapojit do kolektivu.

Se získáním přijatelné pozice má problémy i dítě, které pochází z méně sociálně zdatné rodiny, což se často projevuje jeho chováním, úpravou zevnějšku, nedostatkem nové elektroniky, apod. Takovým dětem bývá přiřčena **role sociálního outsidera**. Zajímavé je, že na rozdíl od rolí výše zmíněných (šásek, otrok, uplácející), nemívají tito žáci potřebu nějakým způsobem zapadnout mezi ostatní. Často se přátelí se žáky na stejné sociální úrovni a o dosažení lepší pozice v kolektivu se ani nesnaží. Do skupiny sociálních outsiderů lze mnohdy zařadit i příslušníky jiných etnických skupin, v českém prostředí se jedná především o Romy.

Některé děti se mohou chovat odlišně – jsou výbušné, neklidné, nervózní, neustále podrážděné, hysterické, apod. Chovají se pro ostatní spolužáky nepřijatelně. Takovým dětem bývá přiřčena **role nemožného spolužáka**, se kterým se ostatní odmítají bavit, přehlížejí ho. V extrémních případech může dojít až k izolaci nebo šikaně.

Kromě žáků odmítaných se objevují i žáci negativně hodnocení, tzv. **obětní beránci**. Tato role je pro žáka krajně nepříjemná a nepřitažlivá, protože zbytek třídy ho negativně hodnotí, odmítá se s ním bavit, vymýšlí si různé záminky. Často se stává, že důvody odmítání nejsou ani ničím podložené. Pro třídní kolektiv je ovšem takový žák „přínosem“, protože ani žák, který má velice nízkou pozici v kolektivu, na tom není tak špatně jako žák v roli obětního beránka. „*Všichni mají jistotu, že na tom budou lépe než on.*“ (Vágnerová 2002, s. 267)

Jak role odmítaného, tak role negativně hodnoceného spolužáka, je pro každé dítě, které se s ní musí potýkat, značně zátěžová a problematická. Většina takových dětí se snaží odmítání bránit, a proto hledá různé možnosti a způsoby, jak na ostatní spolužáky zapůsobit. Problémem je, že většina metod, které takoví žáci používají, je naprosto neúčinná. Často se totiž můžeme setkat s uplácením, podlézáním, vnučováním se, apod. Je jasné, že takové chování dítěti nepomůže posunout se v hierarchii výše, ale že ho naopak často sesune na ještě nižší pozici.

U této skupiny žáků se můžeme setkat ještě s jedním významným problémem, kterým může být šikana. Pokud jsou ve třídě tendence k agresivnímu chování (např. pokud v čele třídy stojí agresor), jsou právě tito jedinci prvními, na kom bude takové chování vybito. Vždy je snazší „zasednout si“ na něčím odlišného žáka, se kterým zbytek třídy nevyhledává kontakty, než na žáka mezi ostatními uznávaného.

Postižený spolužák

Specifickým postavením, se kterým se ve školní třídě můžeme setkat, je pozice postiženého spolužáka, která není přiřčena atribucí ale somatickým stavem dítěte. Takové dítě se vyznačuje nízkou mírou vlivu a určitým typem sympatie, který lze označit jako soucit. Takto to však nemusí být vždy. Někdy se může stát, že postižený jedinec je ostatními odmítán a přehlížen. Velký vliv na tom, jak se budou žáci k takovému dítěti chovat, nese samozřejmě učitel. Jeho úkolem je, vysvětlit jim, proč je dané dítě odlišné, co to pro něho znamená a co to obnáší. Pokud k tomuto nedojde, může nastat situace, kdy se zbytek třídy začne uchýlovat k odmítání nebo dokonce k agresivitě. Hlavním důvodem takového chování bývá „odlišnost“ postiženého žáka, kterou ostatní nedokáží pochopit.

6.3 Význam role spolužáka pro třídní kolektiv

Výše bylo vysvětleno, co role spolužáka obnáší a především pak to, s jakými jejími modifikacemi se ve třídě můžeme setkat. Některé jsou samozřejmě pro daného žáka příjemné, přinášejí mu uspokojení, jiné jsou naopak nepříjemné a stresující. Na to, jakým způsobem bude školní třída jako celek fungovat, má velký význam mimo jiné také to, jakým způsobem jsou uvnitř třídy jednotlivé role rozděleny, zda převažují role, které jsou pro žáky příjemné nebo naopak.

V případě, že převažují role pro žáky příjemné (vůdci, hvězdy, dobří kamarádi, popř. ještě přijatelní spolužáci) mělo by být vše v pořádku. V takové třídě je předpoklad pro to, že třída bude fungovat jako celek dobře, bude v ní panovat pro všechny (nebo alespoň pro téměř všechny) její členy příjemná nebo alespoň přijatelná atmosféra, vyvine se dlouhodobě pozitivní klima.

K přesně opačné situaci může dojít v případě, že v čele třídy nestojí pozitivní vzor hodný následování, ale žák se sklony k agresivitě, s jejíž pomocí si udržuje moc ve třídě. V takové situaci se žádný žák nemůže cítit úplně jistě. Nejhorší je ovšem situace pro žáky něčím jiné, odlišující se od zbytku třídy. Takoví žáci se snadno mohou stát terčem posměchu, odmítání nebo dokonce šikany. Zde samozřejmě mluvíme o extrémním případě, který se ale bohužel vyskytuje. Každý žák, jenž se určitým způsobem vymyká zbytku třídy, je určitým způsobem „ohrožený“.

Důležité je samozřejmě zmínit, že byly uvedeny dva krajní případy – jeden naprosto pozitivní, druhý přesně opačný. Ne vždy se samozřejmě situace musí vyvinout

takovým způsobem. Jeden agresor sám o sobě nezmůže tolik, především pokud zbytek třídy je proti a slabšího spolužáka brání. Na třídu je nutné za všech okolností pohlížet jako na celek, „vzájemně se doplňující organismus“, který funguje za přispění všech jeho členů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 Metodika šetření

V praktické části diplomové práce bude nejprve stručně charakterizován záměr výzkumného šetření, cíl našeho bádání a zároveň bude vyřčeno několik hypotéz. Dále bude popsán výzkumný soubor a metody, jež byly při výzkumu použity. Nejdůležitější částí pak bezpochyby bude samotná interpretace získaných dat, která nám pomůže odhalit, zda byly námi zvolené hypotézy pravdivé či nikoliv. Poslední kapitola praktické části pak shrne získané výsledky.

7.1 Cíl výzkumu a hypotézy

Hlavním cílem výzkumu, o který se opírá celá praktická část, bylo zjistit, jaký je vzájemný vztah mezi percepcí třídy samotnými žáky a percepcí jejich třídními učiteli. Zajímalo nás především to, do jaké míry se žáci a třídní učitelé v pohledu na danou třídu shodují nebo naopak rozcházejí.

Právě s tímto hlavním cílem práce souvisí i níže vyřčené hypotézy, které v závěru praktické části potvrdíme, eventuálně vyvrátíme.

- **Hypotéza č. 1:** Třídní učitel percipuje svou třídu a sociální role v ní se objevující jinak než žáci dané třídy.
- **Hypotéza č. 2:** Mezi jednotlivými třídami se objeví rozdíl v tom, jak významná bude shoda ve vnímání dané třídy jejími žáky a třídním učitelem.
- **Hypotéza č. 3:** Učitelé tříd s menším počtem žáků jsou si lépe vědomi situace a sociálních rolí uvnitř třídy než třídní učitelé tříd s větším počtem žáků.

7.2 Charakteristika výzkumného souboru

V případě výzkumného souboru, v němž byl proveden výzkum důležitý pro tuto diplomovou práci, můžeme hovořit o několikerém dělení. Výzkum byl proveden na dvou základních školách a to nejen mezi žáky, ale také mezi jejich třídními učiteli¹¹. Pro výzkum byly zvoleny dvě 7. a dvě 8. třídy a jejich třídní učitelé. V obou případech lze mluvit o vesnických školách.

7.2.1 Základní škola Besednice

První školou, jež byla zapojena do výzkumu, je škola menší, kterou v době výzkumu navštěvovalo celkem 146 žáků.

Výzkum zde byl proveden ve dvou třídách. 7. třídu navštěvuje celkem 17 žáků. Zajímavostí této třídy je, že z celkového počtu jsou pouze 3 dívky, zbytek třídy tvoří chlapci. V 8. třídě je zapsáno žáků ještě o něco méně, konkrétně 15. Poměr mezi chlapci a dívkami je v této třídě vyrovnaný. Navštěvuje ji 8 dívek a 7 chlapců.

7.2.2 Základní škola a Mateřská škola Dříteň

Druhou školou, která se zúčastnila našeho výzkumu, je škola o něco větší než ZŠ Besednice. V době realizace výzkumu ji navštěvovalo 210 žáků.

Našeho výzkumu se zúčastnily rovněž dvě třídy. 7. třídu v době výzkumu navštěvovalo celkem 24 žáků, z toho 9 chlapců a 15 dívek. V 8. třídě je o dva žáky méně, celkem tedy 22. Rozložení chlapců a dívek je zde poměrně rovnoměrné – chlapců 13 a dívek 9.

Počty žáků v jednotlivých jsou přehledně znázorněny v Tabulce 2. Uveden je i počet žáků, kteří byli při vyplňování dotazníku přítomni.

Tabulka 2: Počty žáků v jednotlivých třídách

	ZŠ Besednice Přítomno/celkem	ZŠ a MŠ Dříteň Přítomno/celkem
7. ročník	14/17	21/24
8. ročník	13/15	19/22

¹¹ Všichni jsou třídními učiteli dané třídy od jejího přestupu na 2. stupeň ZŠ.

7.3 Užité metody

Našeho výzkumu se zúčastnily dvě různé skupiny respondentů. Jednalo se o žáky čtyř tříd ZŠ a jejich třídní učitele. Z tohoto důvodu byly pro sběr dat použity dvě různé metody. Jedná se o dotazník zjišťující vrstevnické nominace mezi žáky (Guess Who) a ratingový dotazník pro učitele využívající škály Likertova typu. Nejprve bude vždy pouze obecně popsána daná metoda, poté budou uvedeny i otázky, které byly pro tento výzkum zvoleny.

Otázky pro žáky i pro jejich třídní učitele byly formulovány podobně a zabývaly se stejnými jevy ve třídě, což umožnilo následné vzájemné porovnání. Lze si povšimnout, že zkoumají některé konkrétní aspekty vyskytující se uvnitř třídy. Jedná se o *sympatie a oblibu* a to jak ve vztahu ke třídě tak i ve vztahu k vyučujícím. Značná část otázek byla věnována *problematice šikany* (role agresora, oběti a pomahače). Poledním jevem, který byl otázkami sledován, byl *vliv* ve třídě.

Získaná data byla následně přepočítána na tzv. data ordinální a to proto, aby se s nimi mohlo dále pracovat pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Tato metoda bude samozřejmě také blíže popsána.

7.3.1 Guess-who

Názory jednotlivých žáků na jejich spolužáky byly zjišťovány pomocí metody Guess-who, která bývá do češtiny překládána jako „Hádej kdo“. Zjednodušeně lze říci, že se jedná o metodu, která využívá vrstevnických nominací, s jejichž pomocí lze zjistit role jednotlivých žáků v dané třídě. Celá metoda spočívá v tom, že jsou stanoveny jasně dané otázky typu: *Kdo ve vaší třídě je nejspolehlivější?*, *Kdo ve vaší třídě je nejchytřejší?*, na které lze odpovědět pouze tak, že se vybere konkrétní člen třídy, který danému výroku vyhovuje. Ke každé otázce lze přiřadit více spolužáků, popř. i sebe sama. Právě podle těchto nominací lze pak usuzovat na jednotlivé role uvnitř třídy.

Tato výzkumná technika nemá přesně stanovené otázky ani způsob vyplňování. Vždy záleží na výzkumníkovi, který při volbě otázek přihlíží k záměru výzkumu. Často se s touto metodou lze setkat při zjišťování zárodků šikany.

Hlavní zásadu, kterou je nutné během práce s dotazníkem Guess-Who dodržovat, je především jeho samostatné zadávání. Na počátku zadávání dotazníku je nutné dětem dostatečně srozumitelně vysvětlit, co je cílem výzkumu a upozornit je na to, že se jedná o jejich subjektivní pohled na vnímání třídy. Důležité je neopomenout zmínit také to, že dotazník je anonymní a že se z něho nebudou vyvozovat žádné

postihy. To, zda žáci pracují samostatně, je vhodné během vyplňování kontrolovat. Při spolupráci a opisování by mohlo dojít ke zkreslení výsledků.

Další závazné zásady u této metody sběru dat v podstatě neexistují – je na výzkumníkovi, jaké otázky zvolí, jakým způsobem dotazník zadá i jak ho následně vyhodnotí.

Dotazník sestavený pro účely této diplomové práce obsahoval 9 otázek, které žákům četl výzkumník. Žáci pak své odpovědi doplňovali do připravených listů (viz. Příloha 1). Pro rychlejší a snazší vyplňování dotazníků a také pro jejich jednodušší vyhodnocování byly listy pro žáky zkonstruovány tak, že po levé straně se nacházel seznam žáků dané třídy s přiřazeným pořadovým číslem (žáci řazeni abecedně), na straně pravé pak čísla otázek (1-9), ke kterým žáci doplňovali nikoliv jména spolužáků, ale pouze číslo patřící danému žákovi, což výrazně usnadnilo následné vyhodnocování. Žáci si vždy nejprve poslechli otázku přečtenou výzkumníkem (i s případným „dovysvětlením“), poté dle svého uvážení doplnili.

Jak bylo řečeno výše, dotazník *Hádej kdo* obsahoval 9 otázek. Jednalo se o následující otázky:

1. „*Kdo ve vaší třídě nejvíce pomáhá druhým?*“
2. „*Kdo ve vaší třídě je ti nejvíce sympatický?*“
3. „*Kdo ve vaší třídě nejvíce ubližuje jiným žákům, kteří se nemohou nebo neumějí bránit?*“
4. „*Komu ve vaší třídě ostatní často ubližují a on nebo ona se nemůže nebo neumí bránit?*“
5. „*Kdo se ve vaší třídě nejčastěji zastane těch, kterým ostatní ubližují?*“
6. „*Kdo je ve vaší třídě nejoblíbenější?*“
7. „*Kdo se, podle vás, necítí ve vaší třídě mezi ostatními spolužáky dobře?*“
8. „*Kdo umí nejlépe podpořit nebo povzbudit ty, kteří to potřebují?*“
9. „*Kdo z vaší třídy je nejvíce sympatický učitelům?*“

7.3.2 Dotazník pro učitele

Názory třídních učitelů byly zjišťovány pomocí dotazníku, jenž využíval tzv. Likertovu škálu (viz. Příloha 2). Při tomto typu dotazování jsou stanoveny otázky, na které lze odpovědět číselným vyjádřením. Respondent ke každé otázce (v našem

případě konkrétně 10 otázek) přiřadí číslo dle svého subjektivního názoru. V záhlaví dotazníku je samozřejmě vysvětleno, co dané číslo označuje.

V dotazníku, jenž byl použit pro výzkum provedený v rámci této diplomové práce, byla číselná škála nastavena v rozmezí 1-5. Význam jednotlivých číslic je jednoduše znázorněn v Tabulce 3.

Tabulka 3: Škála uvedená v dotazníku pro učitele

	1	2	3	4	5
VÝZNAM ČÍSLIC	Rozhodně ne	Spíše ne	Něco mezi	Spíše ano	Značně

V dotazníku pro učitele bylo uvedeno 10 otázek, které se týkaly žáků dané třídy. Jednalo se v podstatě o jednoduché a jasné výroky, které učitelé vztahovali ke konkrétním žákům. Ke každému žákovi vždy přiřadili pomocí odpovídající číslice svůj subjektivní názor na to, do jaké míry odpovídá daným výrokům. U každého žáka učitel odpovídal na všech 10 otázkách, výroků. Jednalo se o následující:

1. *Je sympatický spolužákům ve třídě.*
2. *Je fyzicky agresivní.*
3. *Pomáhá druhým.*
4. *Je vznětlivý, snadno se naštve nebo urazí.*
5. *Ublíží spolužákům, kteří se neumí nebo nemůžou bránit.*
6. *Má na ostatní vliv, spolužáci na něj dají.*
7. *Jiní žáci mu ubližují a on se neumí nebo nemůže bránit.*
8. *Zastává se těch, kterým ostatní ubližují.*
9. *Je sympatický učitelům.*
10. *Snaží se urovnávat spory ve třídě.*

7.3.3 Spearmanův koeficient pořadové korelace

Spearmanův koeficient pořadové korelace umožňuje pozorovat, jak těsně spolu souvisí dva jevy, které byly změřeny pomocí ordinálního měření. Chráska o Spearmanově koeficientu pořadové korelace mluví jako o metodě, která „umožňuje kvantitativně stanovit, jak dalece jsou si dvě vytvořená pořadí podobná, a tím vlastně určit, jak těsná je souvislost mezi jevy, na základě nichž byla tato pořadí vytvořena.“ (Chráska 2007, s. 103) V případě této diplomové práce budou porovnávány dvě skupiny

dat – data získaná od žáků a data získaná od učitelů. Cílem praktické části je zjistit, do jaké míry spolu získané hodnoty v jednotlivých otázkách korelují.

Abychom ale mohli na získaná data aplikovat metodu Spermanova koeficientu pořadové korelace, je nejprve nutné data přepočítat z nominálních¹² na ordinální¹³. V případě dat získaných od učitelů to nutné není, protože byla v této podobě již získána (Likertova škála). V případě žakovských nominací to ovšem nutné je. Žakovské nominace totiž určují pouze počet nominací pro daného žáka, který ale nelze žádným statistickým způsobem porovnávat s daty získanými od třídních učitelů. Proto byla data přepočítána na ordinální, již vzájemně porovnatelná. Data byla převedena tak, že byl vydělen počet žáků přítomných při výzkumu počtem nominací, které žák u konkrétní otázky získal. Data v této podobě lze již použít k porovnání s hodnotami získanými od učitelů. Takto upravená data pak byla vložena do tabulkového programu MS Excel a následně vyhodnocena pomocí statistického programu Statistica 10.

7.4 Distribuce

Při zadávání obou typů dotazníků (pro žáky i pro učitele) nenastaly žádné komplikace. Všechna data byla získána v průběhu června 2013.

Nejprve byly vždy zadány dotazníky třídním učitelům a to především proto, aby při jejich vyplňování nemohli být ovlivněni odpověďmi žáků. Dotazník byl vždy předán učiteli osobně a zároveň mu bylo vysvětleno, co je jeho cílem a jak ho správně vyplnit. Dotazníky se „vrátily“ vždy přibližně do týdne a to v elektronické podobě.

Další v pořadí byly dotazníky pro žáky. Po domluvě s řediteli daných škol a s třídními učiteli jednotlivých tříd byly dotazníky na základních školách zadány v průběhu června 2013 a to tak, aby jejich vyplňování příliš nenarušilo výuku. Proto také jejich zadávání probíhalo v rámci „méně důležitých“ hodin, jako je např. Svět práce.

Zadávání dotazníku žákům bylo o něco složitější než v případě učitelů a to především proto, že se ho účastnil sám výzkumník. Po vstupu do třídy bylo nejprve nutné představit výzkumníka a samozřejmě i daný výzkum – čeho se týká, co je jeho

¹² **Nominální data** = data, která mají pouze význam určité kvality. Získané hodnoty nelze vzájemně porovnávat.

¹³ **Ordinální data** = data, která mezi sebou lze jednoduše porovnávat. U každé dvojice hodnot lze jednoznačně určit, která je větší a která menší.

cílem apod. Jelikož byl žákům rozdán pouze arch na doplňování odpovědí a to bez jakýchkoliv instrukcí, bylo především potřeba jasně jim vysvětlit, jakým způsobem se budou odpovědi zaznamenávat¹⁴. Z pohledu výzkumníka bylo důležité, aby veškeré instrukce byly vysvětleny srozumitelně a jasně a to s přihlédnutím k věku žáků. Na jakékoliv nejasnosti měli žáci možnost se kdykoliv v průběhu zadávání otázek zeptat. Důležité bylo samozřejmě také zmínit, že se jedná o dotazník anonymní, ze kterého tudíž nemohou být vyvozovány žádné důsledky.

V momentě, kdy byl představen výzkumník, cíl výzkumu a obecná pravidla vyplňování archu, bylo možné přistoupit k zadávání samotných otázek. Otázek bylo celkem 9 a úkolem výzkumníka bylo vždy danou otázku přečíst (samozřejmě i s pořadovým číslem, popř. s jakýmsi upřesněním) a ponechat žákům čas na promyšlení a následné doplnění svých odpovědí. V závěru bylo na místě poděkovat pedagogovi za možnost realizace výzkumu a v neposlední řadě žákům za ochotu při vyplňování. Celé zadávání (včetně úvodních instrukcí a samotného vyplňování) trvalo přibližně 15-20 minut.

¹⁴ Přesné instrukce jsou popsány na s. 47-48, proto nyní blíže rozebírány nebudou.

8 Výsledky a interpretace získaných dat

Oba typy dotazníků, které jsme pro sběr dat použily, nám poskytly subjektivní názor žáků a jejich třídních učitelů na chod a fungování třídy. Nyní je naším úkolem získané údaje vzájemně porovnat a následně interpretovat.

Ještě než přejdeme k analýze konkrétních tříd, je nezbytné vysvětlit způsob, jakým budou získané údaje interpretovány. Jak bylo řečeno již v úvodu praktické části diplomové práce, podstatná je komparace pohledu třídních učitelů a žáků na fungování třídy a na rozložení jednotlivých rolí uvnitř třídního kolektivu. Zajímá nás především to, v jakých otázkách a do jaké míry se percepce školní třídy shoduje jak v pohledu žáků, tak v pohledu učitelů, případně také to, v jakých otázkách se jejich pohled rozchází.

Pro získání dat byly použity dvě metody – dotazník Guess Who zjišťující vrstevnické nominace mezi žáky a ratingový dotazník využívající Likertovu škálu. Otázky byly zvoleny tak, aby postihly především sympatie uvnitř třídy a ve vztahu k učitelům, problematiku šikany (role agresora, oběti a obránce) a vliv na spolužáky a na fungování třídy. Aby ale mohla být získaná data dále interpretována, musela být přepočítána na data ordinální. Nutné bylo přepočítat žákovské nominace. U Likertovy škály, pomocí které odpovídali třídní učitelé, nebylo nutné data přepočítávat. Takto upravená data byla vložena do programu Statistica 10, s jehož pomocí byl vypočítán tzv. Spearmanův koeficient pořadové korelace. Pro každou třídu pak byly vytvořeny dvě tabulky, ve kterých jsou data přehledně znázorněna. Právě z těchto tabulek budeme při samotné interpretaci vycházet

Každé ze čtyř zkoumaných tříd bude věnována vlastní podkapitola, ve které budou získaná data interpretována. Na začátku budou vždy uvedeny tabulky, které přehledně zobrazí získaná data (významné hodnoty budou zvýrazněny červeně), poté bude následovat samotná interpretace. Po okomentování všech tříd, bude následovat ověření stanovených hypotéz a shrnutí výzkumu.

Pro lepší přehlednost budou při interpretaci využity tabulky se získanými daty. U všech tabulek se objevuje výrok: Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$. Dalším údajem, který se vyskytuje, je zkratka N, která značí, kolika žáků se šetření týkalo. V každé tabulce jsou pak zkráceně uvedeny otázky pro učitele (žlutá

pole) a otázky pro žáky (zelená pole) a jejich vzájemné korelace. Za signifikantní hodnoty pro náš výzkum považujeme hodnoty, ve kterých $r_s > ,5$.

Na tomto místě považuji za důležité zmínit, že ačkoliv se jedná o hodnoty získané statistickou metodou, jejich samotná interpretace obsahuje prvky subjektivního hodnocení. Nelze totiž zpětně zjistit, proč třídní učitelé nebo žáci odpovídali právě tak, jak odpovídali. Je pouze na výzkumníkovi, aby se pokusil získaná data co možná nejpřesněji interpretovat, a to se samozřejmě neobejde bez určitého subjektivního hodnocení. Právě z tohoto důvodu se u některých nejednoznačných údajů mohou objevit určité „spekulace“, které přinášejí pouze možné odpovědi na vyvstávající otázky.

8.1 Základní škola Besednice, 7. třída

Tabulka 4: Data pro 7. třídu ZŠ Besednice (1. část)

PROMĚNNÁ	KORELACE				
	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 17				
	Uč – sympatický spolužákům	Uč – sympatický učitelům	Uč – zastane se	Uč – pomáhá druhým	Uč – urovnává spory
Pomáhá	,246	,574	,407	,507	,769
Sympatický	,384	-,008	,215	,072	,191
Ublížíje	,231	-,216	-,138	-,327	-,300
Ublížíjí mu	-,249	,022	,325	,380	-,218
Zastane se	-,139	,214	,213	,124	,026
Oblíbený ve třídě	,534	,268	,061	,115	,169
Necítí se dobře	-,414	-,095	,280	,280	-,175
Podpoří a povzbudí	,261	,079	,190	,289	,517
Sympatický učitelům	,405	,640	,428	,469	,677

Tabulka 5: Data pro 7. třídu ZŠ Besednice (2. část)

PROMĚNNÁ	KORELACE				
	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 17				
	Uč – fyzicky agresivní	Uč - vznětlivý	Uč - ubližíje	Uč – ubližíjí mu	Uč – vliv
Pomáhá	-,313	-,250	-,320	-,044	,224
Sympatický	-,167	,232	-,079	-,127	,337
Ublížíje	,596	,179	,343	-,272	,301
Ublížíjí mu	-,428	-,265	-,271	,778	-,286
Zastane se	,249	,171	,165	-,129	,017
Oblíbený ve třídě	-,023	-,230	-,047	-,332	,355
Necítí se dobře	-,356	-,120	-,055	,661	-,447
Podpoří a povzbudí	-,245	-,181	-,214	-,124	,422
Sympatický učitelům	-,398	-,423	-,202	-,056	,451

Červeně zvýrazněná čísla značí hodnoty, které lze považovat za signifikantní. Při pohledu na tabulky zaznamenávající data týkající se právě 7. třídy ZŠ Besednice si lze ale povšimnout toho, že k přílišné shodě v percepci nedochází. Signifikantnější hodnoty lze najít pouze v několika případech.

Souvislost lze najít např. u otázky týkající se vzájemných sympatií uvnitř třídy. Žáci, kteří byli svými spolužáky nominováni jako oblíbení, byli zároveň označeni také třídním učitelem jako sympatičtí svým spolužákům ($r_s = ,534$). Z tohoto výsledku lze usuzovat, že třídní učitel si je poměrně dobře vědom, kteří žáci patří ve třídě k oblíbeným. Tento jev percipuje velice podobně jako žáci dané třídy.

Další položka, ve které se objevuje shoda v percepci, se rovněž týká sympatií. Zajímá nás ale, kteří žáci jsou považováni za sympatické vyučujícím. Zde můžeme najít dvě signifikantní hodnoty. Jedna z nich vypovídá o tom, že třídní učitel považuje za žáky sympatické ostatním učitelům ty, kteří byli svými spolužáky označeni jako ti, kteří pomáhají ostatním ($r_s = ,574$). Zároveň si lze také povšimnout toho, že žáci i jejich třídní učitel se shodují u stejně položené otázky. Za žáky sympatické učitelům považují jak žáci, tak učitel stejně jedince. Vypovídá o tom hodnota $r_s = ,640$.

Další tři výroky, které se objevily v dotazníku pro učitele, jsou typické pro roli obránce. Jedná se o výroky: zastane se, pomáhá druhým a urovnává spory. Zde lze najít několik významných hodnot. Stejně odpovědi byly zaznamenány u otázky, která byla stejná pro žáky i pro učitele (pomáhá). Zde se hodnota $r_s = ,507$, což naznačuje značnou shodu. Třídní učitel také odpovídal na otázku, kteří žáci ve třídě urovnávají spory. Zde lze najít vzájemný vztah s odpověďmi žáků na otázky: pomáhá ($r_s = ,769$), podpoří a povzbudí ($r_s = ,517$) a je sympatický učitelům ($r_s = ,677$). Lze obecně konstatovat (i v souvislosti s předchozí otázkou ptající se po žácích sympatických učitelům), že žáky, kteří se projevují ochotou pomoci ostatním, považují učitelé za sympatické.

V Tabulce 5 se objevují o něco problematičtější otázky, které se dotýkají šikany (a otázka týkající se vlivu ve třídě). U otázek, které narážejí na roli agresora, lze najít pouze jednu významnější hodnotu a to v souvislosti fyzické agresivity a ubližování ostatním. Žáci, které třídní učitel označil jako fyzicky agresivní, byli označeni svými spolužáky jako ti, kteří ubližují ostatním ($r_s = ,596$). Ovšem v přímé otázce, ve které měl třídní učitel označit žáky, kteří ubližují, již žádnou vzájemnou shodu s odpověďmi žáků nenalezneme. Učitel tedy stejně jako třída vnímá, že se ve třídě objevují žáci s agresivními rysy, kteří podle žáků ostatním ubližují.

U otázky týkající se role oběti (ubližují mu) se objevily dvě významné položky. Signifikantní korelaci můžeme najít u stejné otázky pro žáky ($r_s = ,778$) a pak rovněž u otázky zaměřující se na žáky, kteří se ve třídě necítí dobře ($r_s = ,661$). Učitel vnímá roli oběti stejně jako žáci dané třídy. Tito žáci se pak, podle ostatních žáků, necítí ve své třídě mezi svými spolužáky dobře.

Celkově lze říci, že třídní učitel 7. třídy ZŠ Besednice percipuje svou třídu v mnohých ohledech jinak než její samotní žáci. Důvodů může být samozřejmě několik. Je možné, že třídní učitel skutečně neví, jak její třída funguje a jak jsou v ní jednotlivé sociální role rozložené. Dalším možným vysvětlením pak může být i nezájem o dění ve třídě. Jedním z možných důvodů, se kterým je nutno při jakémkoliv podobném výzkumu počítat, může být i to, že dotazovaný (v našem případě třídní učitel) nevěnoval vyplňování dotazníku dostatečnou pozornost, čímž mohou být získaná data značně zkreslena. Zpětně již není možné zjistit, proč třídní učitelka odpovídala právě takto.

Za důležité ovšem považuji to, že si je třídní učitel vědoma, kterým žákům je ve třídě ubližováno. V případě, že tuto roli percipuje správně (což vyplývá ze shody s odpověďmi žáků, $r_s = ,778$), může se pokusit tuto situaci změnit.

8.2 Základní škola Besednice, 8. třída

Tabulka 6: Data pro 8. třídu ZŠ Besednice (1. část)

PROMĚNNÁ	KORELACE				
	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 17				
	Uč – sympatický spolužákům	Uč – sympatický učitelům	Uč – zastane se	Uč – pomáhá druhým	Uč – urovnává spory
Pomáhá	,432	,373	,146	,031	,372
Sympatický	,752	,621	,419	,533	,764
Ublížíje	,334	-,085	,145	,303	,306
Ublížíjí mu	-,193	-,263	-,084	-,851	-,206
Zastane se	,501	,606	,169	,281	,556
Oblíbený ve třídě	,560	,575	,223	,311	,580
Necítí se dobře	-,895	-,554	-,583	-,679	-,830
Podpoří a povzbudí	,523	,833	,236	,292	,748
Sympatický učitelům	,371	,222	,199	-,153	,229

Tabulka 7: Data pro 8. třídu ZŠ Besednice (2. část)

PROMĚNNÁ	KORELACE				
	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 17				
	Uč – fyzicky agresivní	Uč - vznětlivý	Uč - ubližíje	Uč – ubližíjí mu	Uč – vliv
Pomáhá	-,273	-,001	-	-	,315
Sympatický	,450	,398	-	-	,577
Ublížíje	,519	,416	-	-	,059
Ublížíjí mu	-,131	,253	-	-	-,223
Zastane se	-,002	-,043	-	-	,588
Oblíbený ve třídě	,278	,253	-	-	,610
Necítí se dobře	-,288	-,363	-	-	-,511
Podpoří a povzbudí	-,036	-,090	-	-	,687
Sympatický učitelům	-,119	,030	-	-	,290

Na první pohled lze na datech týkajících se 8. třídy ZŠ Besednice najít dvě zajímavé skutečnosti, které jsou částečně ve vzájemném rozporu. Na první pohled je jasné, že třídní učitel svou třídu vnímá v mnohých otázkách velmi podobně jako jeho žáci. V mnohých otázkách se shoda v percepci projevuje velice signifikantními čísly, která se často pohybují v hodnotách kolem $r_s = ,70$.

S tímto faktem ale ne zcela koreluje druhá skutečnost, které si lze také na první pohled povšimnout. Jedná se o dva zcela prázdné sloupečky a to u otázek týkajících se vzájemného ubližování uvnitř třídy, konkrétně pak žáků, kteří ubližují ostatním a žáků, kterým je ubližováno. Zmíněné sloupečky zůstaly prázdné proto, že učitel u uvedených otázek všem žákům přidělil škálu s číselnou hodnotou 1, což vyjadřuje odpověď „určitě ne“. Za zajímavé ale považuji podívat se na žakovské nominace (viz. Příloha 3), které mluví poněkud odlišně. Z tabulky uvedené v příloze je zřejmé, že jsou ve třídě dva žáci, kteří získali více nominací v otázce „je mu ubližováno“ než ostatní žáci (konkrétně Michal O. – 7 a Jan Še. – 6) a jeden, který naopak nad ostatními vyniká v nominacích u otázky týkající se ubližování ostatním (Josef K. – 5). V této chvíli se můžeme jen dohadovat, z jakého důvodu třídní učitel u těchto konkrétních, závažných, otázek, zvolil právě toto hodnocení. Je možné, že problémy uvnitř třídy nejsou nijak výrazné a nijak významně se neprojevují navenek. Zároveň je ale také možné, že si učitel není vědom toho, co se uvnitř jeho třídy děje. Dalším případným vysvětlením by mohlo být také to, že učitel „zavírá oči“ před tím, co se uvnitř třídy odehrává. V tuto chvíli se bohužel jedná pouze o domněnky a spekulace, které nemůžeme bez vyjádření učitele nijak upřesnit a zobjektivnit. My můžeme pouze konstatovat, že pohled třídního učitele je v těchto otázkách jiný než pohled žáků.

Zajímavým faktem, který se objevuje právě v otázkách týkajících se ubližování, je vzájemný vztah mezi otázkami „je fyzicky agresivní“ (pro učitele) a „ubližuje ostatním“ (pro žáky). Mezi těmito otázkami lze najít korelaci ($r_s = ,519$). Podobně jako v předchozí třídě (7. třída ZŠ Besednice) lze tedy usuzovat, že učitel u některých svých žáků spatřuje agresivní chování, ale neuvědomuje si, že by tito žáci zároveň nějakým způsobem ubližovali ostatním.

Některé významné hodnoty lze interpretovat společně, protože dohromady označují již konkrétní sociální role. Dobře viditelné je to u otázek pro učitele „sympatický spolužákům“, „sympatický učitelům“ a „má vliv“, u kterých lze nalézt významný vztah s některými otázkami pro žáky (především: sympatický, zastane se, oblíbený ve třídě, podpoří a povzbudí). Korelace se u těchto otázek pohybuje mezi

hodnotami $r_s = ,5$ až $r_s = ,83$. Všechny tyto otázky, které byly zmíněny lze přisuzovat dítěti, které má ve třídě vliv, je oblíbené, může patřit mezi vůdce nebo hvězdy třídy. Uvnitř kolektivu zastává významnou pozitivní pozici a ostatní ho uznávají. Právě z tabulek 6 a 7 lze usuzovat, že třídní učitel si je dobře vědom, kdo ve třídě tuto pozici zastává, protože jeho pohled na tuto sociální roli je shodný s pohledy žáků. Za zajímavé považují také hodnoty záporné. U všech třech otázek pro učitele, sympatický spolužákům ($r_s = -,895$), sympatický učitelům ($r_s = -,554$) a má vliv ($r_s = -,511$), se vyskytuje záporná korelace v souvislosti s otázkou pro žáky „necítí se dobře“. Žáci, kteří byli nominováni svými spolužáky jako ti, kteří se ve třídě necítí dobře, nebyli označeni třídním učitelem jako sympatičtí a mající vliv. Obecně lze říci, že žák, který je sympatický spolužákům a učitelům a má vliv, se ve třídě cítí dobře. Pohled třídního učitele na výše zmíněné otázky se značně shoduje s percepcí žáků dané třídy.

Jako poslední zbývají otázky týkající se role obránce, pomahače – zastane se, pomáhá druhým, urovnává spory. Za zajímavé považují to, že se neobjevil žádný významnější vztah mezi těmito otázkami pro učitele a otázkou „pomáhá“ pro žáky. Zde se čísla pohybují v zanedbatelných hodnotách. Opět lze zde najít hodnoty záporné v souvislosti s otázkou „necítí se dobře“. Můžeme tedy mluvit o tom, že žáci, kteří zastávají roli obránce, se ve třídě cítí dobře ($r_s = -,583$, $r_s = -,679$, $r_s = -,830$). Další zápornou hodnotu ($r_s = -,851$) lze nalézt ve vztahu mezi otázkou „pomáhá druhým“ (pro učitele) a „ubližují mu“ (pro žáky). Žáci, které učitel označil jako ty, kteří pomáhají ostatním, nebyli svými spolužáky nominováni mezi ty, kterým je ve třídě ubližováno. O žákovi, který z pohledu učitele urovnává spory, lze říci, že je sympatický spolužákům ($r_s = ,764$), zastane se ($r_s = ,556$), je oblíbený ve třídě ($r_s = ,580$) a v neposlední řadě podpoří a povzbudí ($r_s = ,748$). V percepci role obránce se třídní učitel značně shoduje s názorem třídy, proto lze konstatovat, že učitel si je vědom, kteří žáci se právě jako obránci a pomahači ve třídě projevují.

Pohled třídního učitele 8. třídy ZŠ Besednice lze v mnohých ohledech považovat za správný. Třídní učitel má dobrý přehled o tom, kdo ve třídě vyniká, je ostatními oblíbený, má vliv, je sympatický učitelům. U těchto otázek se vzájemná shoda mezi pohledem žáků a pohledem třídního učitele často pohybovala až v hodnotách $r_s = ,833$, které lze považovat za velice významné. Ještě vyšší hodnoty jsme získali u otázek týkajících se role obránce. Zde se objevilo značné množství signifikantních hodnot a to na obou stranách – v kladných ($r_s = ,764$) i v záporných ($r_s = -,851$) hodnotách.

Tato signifikantní shoda se ale bohužel objevila pouze u „pozitivních“ otázek, které se týkaly žáků oblíbených. U otázek, které byly již více problematické nelze vyřknout žádný číslý podložený závěr. Je to především z toho důvodu, že třídní učitel u otázek týkajících se šikany (konkrétně: ubližuje a ubližují mu) přiřadil všem žákům stejné škálové hodnocení a to číslo 1, kterým rezolutně odmítá jakoukoliv přítomnost šikany uvnitř své třídy. Z pohledu žáků již k tak jednoznačnému rozhodnutí nedošlo, protože někteří žáci v těchto dvou otázkách získali významnější nominace (viz. Příloha 3).

Toto považuji za problém, který může naznačovat to, že učitel „nevidí“ záporné stránky a chování své třídy. Zároveň to může být interpretováno také tak, že třída funguje dobře a žáci, kteří byli svými spolužáky v těchto otázkách nominováni, se mohli pouze v některých konkrétních situacích zachovat nepřiměřeným způsobem. V tuto chvíli se ale jedná pouze o subjektivní interpretaci, o nastínění možných důvodů, kvůli kterým nebyly tyto konkrétní, podle mého názoru důležité, otázky vyplněny. Zpětně již nelze zjistit, proč třídní učitel zvolil u těchto otázek právě toto škálové hodnocení.

8.3 Základní škola Dříteň, 7. třída

Tabulka 8: Data pro 7. třídu ZŠ Dříteň (1. část)

PROMĚNNÁ	KORELACE				
	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 17				
	Uč – sympatický spolužákům	Uč – sympatický učitelům	Uč – zastane se	Uč – pomáhá druhým	Uč – urovnává spory
Pomáhá	,353	,627	,478	,683	,132
Sympatický	,298	,359	,229	,333	,201
Ublížíje	-,431	-,689	-,716	-,680	-,528
Ublížíjí mu	-,314	-,139	-,362	-,224	-,233
Zastane se	,190	,220	,396	,367	,643
Oblíbený ve třídě	,740	,508	,686	,613	,705
Necítí se dobře	-,430	-,278	-,373	-,378	-,209
Podpoří a povzbudí	,397	,446	,408	,498	,242
Sympatický učitelům	,455	,470	,557	,542	,378

Tabulka 9: Data pro 7. třídu ZŠ Dříteň (2. část)

PROMĚNNÁ	KORELACE				
	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 17				
	Uč – fyzicky agresivní	Uč - vznětlivý	Uč - ubližíje	Uč – ubližíjí mu	Uč – vliv
Pomáhá	-,502	-,520	-,558	-,013	-,254
Sympatický	-,327	-,329	-,350	,064	-,234
Ublížíje	,849	,586	,767	-,096	,318
Ublížíjí mu	,053	-,009	,071	,432	-,044
Zastane se	-,345	,101	-,352	-,079	,205
Oblíbený ve třídě	-,456	-,235	-,469	-,134	,163
Necítí se dobře	,106	,126	,119	,329	-,045
Podpoří a povzbudí	-,292	-,354	-,348	-,052	-,131
Sympatický učitelům	-,337	-,308	-,376	-,183	,012

Nyní přistoupíme k interpretaci dat získaných z druhé dotazované školy, kterou byla ZŠ a MŠ Dříteň. V 7. třídě si můžeme povšimnout jednoho zásadního rozdílu oproti oběma třídám ze ZŠ Besednice. Je zde zřetelně vidět, že si třídní učitel uvědomuje, kdo ve třídě ubližuje ostatním. V těchto otázkách učitelé předchozích tříd často volili jiné žáky než třída nebo dokonce, jako v případě 8. třídy ZŠ Besednice, nevolili vůbec nikoho.

Zcela jednoznačně je na první pohled vidět souvislost mezi oblíbeností ve třídě a sympatiemi u spolužáků. Zde se hodnota $r_s = ,740$, což naznačuje značnou shodu. Tento fakt je pak dále dokreslen další otázkou pro učitele, která se týká žáků sympatických učitelům. Ze získaných dat lze usuzovat, že učitelům jsou sympatičtí žáci, kteří pomáhají ostatním ($r_s = ,627$) a kteří jsou oblíbení uvnitř třídního kolektivu ($r_s = ,508$). Lze tedy říci, že se jedná o žáky určitým způsobem sociálně zdatné, kteří se dokáží ve třídě pozitivně projevat. Naopak žáci, kterým třída přidělila nejvíce nominací u otázky „ubližuje“, učitelům sympatičtí nejsou. Je to zřetelně vidět na záporné hodnotě ($r_s = -,689$), která se ve vztahu těchto dvou otázek objevila.

Další významnější položky se nacházejí ve sloupci, který se týká žáků sympatických učitelům. Zde se vyskytují významné kladné korelace se dvěma otázkami – pomáhá ($r_s = ,627$) a je oblíbený ve třídě ($r_s = ,508$). Vyskytuje se i jedna záporná položka a to ve spojitosti s ubližováním ostatním ($r_s = -,689$). Z těchto čísel lze usuzovat, že učitelé mají raději žáky, kteří ostatním pomohou než ty, kteří spolužákům ubližují.

Poměrně značnou shodu lze najít i u otázek týkajících se role obránce (otázky pro učitele: zastane se, pomáhá druhým, urovnává spory). U všech těchto otázek se objevil signifikantní záporný vztah s otázkou „ubližuje“ ($r_s = -,716$, $r_s = -,680$, $r_s = -,528$) a pozitivní s otázkou „oblíbený ve třídě“ ($r_s = ,686$, $r_s = ,613$, $r_s = ,705$). Lze tedy konstatovat, že žáci, kteří se ve třídě zastanou druhých, pomáhají a urovnávají spory, zároveň neubližují svým spolužákům a jsou v kolektivu oblíbení, což třídní učitel vnímá stejně jako žáci dané třídy. Z Tabulky 8 rovněž vyplývá, že jsou tyto žáci značně oblíbení i mezi učiteli.

Při celkovém pohledu na Tabulku 8 si lze povšimnout dvou zajímavých faktů. Žáci, které třída nominovala u otázky „oblíbený ve třídě“ byli rovněž označeni svým třídním učitelem ve všech otázkách, které se v tabulce vyskytují. K podobnému jevu pak došlo u otázky „ubližuje“, u které je vidět shoda ve čtyřech otázkách (ne u otázky sympatický spolužákům) ale v záporných hodnotách. Z toho lze usuzovat, že žáky, kteří

jsou oblíbení mezi svými spolužáky, považuje třídní učitel za sympatické a obránce. Žáky, kteří byli ostatními nominováni jako ti, kteří ubližují ostatním, pak učitel nepovažuje za sympatické učitelům ani za obránce.

V Tabulce 9 již není na první pohled vidět takové množství vzájemných shod jako u Tabulky 8, ale lze najít tři velice signifikantní položky, které poukazují na postavu agresora, někoho kdo ubližuje ostatním. Za velice významnou považují shodu v otázce pro učitele, která se týkala fyzické agresivity a otázky pro žáky týkající se žáků, kteří ostatním ubližují. Zde se hodnota koeficientu pohybuje velice blízko k 1 ($r_s = ,849$), což je jedna z nejvyšších hodnot, která byla při našem zkoumání zjištěna. Vypovídá o značné souvislosti agresivity žáka (popř. žáků) a ubližováním ostatním. Problematiky role agresora se týkají ještě další dvě položky. Jedna z nich porovnává vznětlivost žáků (otázka pro učitele) s ubližováním ostatním (otázka pro žáky), druhá pak dvě stejné proměnné a to otázku, kteří žáci ubližují ostatním. V obou případech můžeme hovořit o signifikantních hodnotách ($r_s = ,586$ a $r_s = ,767$). Všechny tyto výroky poukazují na postavu agresora. Z Tabulky 9 je zřetelně vidět, že třídní učitel má velice dobré povědomí o tom, kterého z žáků by do této sociální role zařadil, percipuje tento jev stejně jako jeho třída. Vzájemný vztah pohledu žáků a třídního učitele je právě u této otázky velice zřetelný. Zároveň se zde opět vyskytují dvě záporné hodnoty, které vypovídají o tom, že žáci, kteří jsou podle učitele vznětliví a ubližují, podle žáků nepomáhají ostatním.

S otázkou, která se zabývá ubližováním a agresivitou samozřejmě úzce souvisí také položka zabývající se protipólem, tzn. žáky, kterým je ubližováno. U tohoto údaje se objevila pouze jedna významnější hodnota ($r_s = ,432$). Jedná se o vztah mezi stejnou otázkou pro učitele i pro žáky týkající se žáků, kterým ostatní ubližují. Hodnota není nijak vysoká, což vypovídá o tom, že učitel si je zběžně vědom, o které žáky by se mohlo jednat, ale rozhodně neví o všech, popř. také mohl určit některé, kteří svými spolužáky nemuseli být vůbec nominováni. Možné je samozřejmě také to, že agresivní chování není zacíleno na konkrétní jedince.

Ve sloupci, který se týká vlivu, nebyla nalezena žádná významnější shoda. Učitel pravděpodobně nedokáže posoudit, kteří žáci mají vliv na chod a fungování třídy.

Z výše uvedené interpretace týkající se 7. třídy ZŠ Dříteň lze vyvozovat poměrně dobré vnímání situace ve třídě třídním učitelem. Za důležité považují především to, že se třídní učitel velice dobře orientuje především v problematických

otázkách týkajících se šikany. Právě v této problematice se jeho mnohé odpovědi shodovaly s nominacemi žáků. Významné shody v percepci bylo dosaženo především u role agresora a obránce. Za poměrně signifikantní považují také to, že se u některých dalších otázek objevovaly záporné hodnoty právě ve spojitosti s otázkou „ubližuje ostatním“, což potvrzuje, že třídní učitel ví, kteří žáci ostatním ubližují a že právě proto nejsou mezi ostatními oblíbení. Méně významná shoda pak byla objevena u role oběti. Je možné, že si třídní učitel není plně vědom toho, kdo by ve třídě mohl do této sociální role patřit. Mezi možná vysvětlení by se dalo zařadit i to, že se ve třídě nemusí vyskytovat konkrétní oběť, agresivní chování žáků může být zacíleno obecně.

Kromě hodnot týkajících se problematického chování se pohled třídního učitele významně shodoval také u otázek týkajících se sympatií. Zde dokázal s poměrně velkou přesností určit žáky, kteří jsou sympatičtí svým spolužákům i ty, kteří jsou sympatičtí učitelům.

Ve srovnání s předchozími třídami zde byly vidět jasné odpovědi na otázky týkající se šikany a především shoda s pohledem žáků právě v těchto otázkách. To považují za nejpřínosnější a nejdůležitější právě pro třídního učitele, protože pokud ví, že se ve třídě vyskytuje nějaký problém a případně i kde, může ho lépe a konstruktivněji řešit.

8.4 Základní škola Dříteň, 8. třída

Tabulka 10: Data pro 8. třídu ZŠ Dříteň (1. část)

PROMĚNNÁ	KORELACE				
	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 17				
	Uč – sympatický spolužákům	Uč – sympatický učitelům	Uč – zastane se	Uč – pomáhá druhým	Uč – urovňuje spory
Pomáhá	,495	,522	,623	,596	,541
Sympatický	,517	,346	,324	,508	,519
Ublížíje	-,005	-,321	-,487	-,291	-,042
Ublížíjí mu	-,542	-,454	-,510	-,457	-,604
Zastane se	,372	,501	,588	,465	,516
Oblíbený ve třídě	,451	,372	,358	,444	,433
Necítí se dobře	-,416	-,148	-,175	-,277	-,200
Podpoří a povzbudí	,609	,443	,393	,536	,591
Sympatický učitelům	,419	,515	,564	,529	,525

Tabulka 11: Data pro 8. třídu ZŠ Dříteň (2. část)

PROMĚNNÁ	KORELACE				
	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N = 17				
	Uč – fyzicky agresivní	Uč - vznětlivý	Uč - ubližuje	Uč – ubližují mu	Uč – vliv
Pomáhá	-,136	-,390	-,250	-,093	,648
Sympatický	-,344	-,387	-,189	-,301	,530
Ublížíje	,726	,471	,469	,219	-,204
Ublížíjí mu	,516	,419	,476	,800	-,375
Zastane se	-,129	-,282	-,238	-,089	,599
Oblíbený ve třídě	,033	-,169	-,084	-,084	,473
Necítí se dobře	,483	,201	,427	,718	-,126
Podpoří a povzbudí	,169	-,209	-,112	-,166	,581
Sympatický učitelům	-,064	-,310	-,175	,008	,673

V tabulkách, které zachycují data týkající se 8. třídy ZŠ Dříteň, lze najít poměrně velké množství statisticky významných hodnot. Souvislost lze najít např. u otázky, která se týká vzájemných sympatií uvnitř třídy. Žáci, které učitel označil jako sympatické svým spolužákům, byli ostatními nominováni jako sympatičtí ($r_s = ,517$) a zároveň také jako ti, kteří podpoří a povzbudí ($r_s = ,609$). U této otázky lze najít také jednu zápornou hodnotu a to v souvislosti s otázkou pro žáky „ubližují mu“ ($r_s = -,542$). Lze konstatovat, že žáky, které třídní učitel označil jako sympatické spolužákům, ostatní považují rovněž za sympatické a zároveň za ty, kteří dokáží pomoci. Mezi tyto žáky ovšem nepatří ti, kterým je ubližováno.

Další shoda v percepci byla zjištěna u sympatií u vyučujících. Třídní učitel považuje za žáky sympatické učitelům ty, kteří byli svými spolužáky nominováni jako žáci, kteří pomáhají ostatním ($r_s = ,522$). Ke shodě došlo i v porovnání se stejnou otázkou pro žáky ($r_s = ,515$), což může naznačovat, že žáci ví, kteří z nich patří mezi oblíbené u učitelů.

Další významné souvislosti můžeme najít u role obránce. S touto sociální rolí v našem dotazníku souvisí otázky pro učitele – zastane se, pomáhá a urovnává spory. U těchto výroků se objevily významné hodnoty v porovnání s otázkami pro žáky, které zjišťovaly pomoc druhým, vzájemné sympatie, zda se žák zastane ostatních a dokáže je podpořit a povzbudit a v neposlední řadě také sympatie u učitelů. Objevily se zde hodnoty v rozmezí $r_s = ,508$ až $r_s = ,623$. Lze konstatovat, že si je třídní učitel dobře vědom toho, kteří žáci odpovídají popisu obránce. Kromě kladných hodnot se objevily i významné hodnoty záporné a to ve spojení s otázkou, která se zabývala ubližováním ostatním žákům ($r_s = -,510$ a $r_s = -,604$). Tyto hodnoty vypovídají o tom, že žáci, které třídní učitel nominoval do role obránců, nebyli svými spolužáky nominováni jako ti, kterým je ubližováno. Lze konstatovat, že žáci, kteří ostatním pomáhají, nepatří mezi ty, kterým je ubližováno. Roli obránce percipuje třídní učitel v mnohých ohledech stejně jako jeho třída.

V Tabulce 11 se vyskytuje významných vzájemných vztahů o něco méně. Nutno ovšem konstatovat, že některé z nich dosahují poměrně značných signifikantních hodnot. Významný vztah můžeme spatřit mezi otázkami „fyzicky agresivní“ a „ubližuje“ ($r_s = ,726$). Třídní učitel ve třídě zřetelně spatřuje fyzickou agresivitu. Žáci, kteří jím byli takto označeni, byli svými spolužáky označeni jako ti, kteří ubližují ostatním. Za velice zajímavý považují vztah mezi fyzickou agresivitou a otázkou pro žáky, která se zaměřovala na ty, kterým je ubližováno ($r_s = ,516$). Z tohoto vztahu lze

vyvozovat, že žáci, které třídní učitel označil jako fyzicky agresivní, podle žáků patří mezi ty, kterým je ve třídě ubližováno, což je poměrně zajímavý vzájemný vztah, který se u předchozích tříd vůbec neobjevil. S fyzickou agresivitou dále souvisí i vznětlivost a ubližování ostatním. U těchto otázek nebyl nalezen žádný statisticky významný vzájemný vztah.

Nejvyšší shody bylo bezesporu dosaženo u otázky týkající se oběti (otázka pro učitele „ubližují mi). Vzájemná shoda v percepci se vyskytla u stejně položené otázky žákům ($r_s = ,800$) a u otázky, která zjišťovala, kteří žáci se ve třídě necítí dobře ($r_s = ,718$). Třídní učitel vnímá roli oběti stejně jako žáci dané třídy. Jím nominovaní žáci se pak podle jejich spolužáků ve třídě necítí dobře.

Poslední otázka položená učiteli se týkala vlivu uvnitř třídy. Zde lze najít dokonce několik významných hodnot a to v souvislosti s otázkami pro žáky: pomáhá ($r_s = ,648$), je sympatický ($r_s = ,530$), zastane se ($r_s = ,599$), podpoří a povzbudí ($r_s = ,581$) a je sympatický učitelům ($r_s = ,673$). Žáci, kteří byli svým třídním učitelem označeni jako ti, kteří mají ve třídě vliv a ostatní na ně dají, u svých spolužáků vynikali právě v nominacích u již zmíněných otázek. Žáci, kteří mají podle třídního učitele vliv na dění ve třídě, jsou podle svých spolužáků ti, kteří pomohou, jsou sympatičtí, podpoří, apod.

Při pohledu na tabulky vytvořené právě pro 8. třídu ZŠ Dříteň a na následnou interpretaci získaných dat, lze tvrdit, že třídní učitel si je dobře vědom situace a dění uvnitř své třídy. Pouze u otázek týkajících se vznětlivosti a ubližování druhým se neobjevily významnější hodnoty. U všech ostatních otázek se shoda objevila.

Za důležité pak považuji především to, že třídní učitel percipuje stejně jako žáci dané třídy otázky týkající se šikany. Stejně jako třída vnímá roli agresora, oběti i obránce. Tento fakt považuji za přínosný především pro třídního učitele, který může s nastalou situací dále nějakým způsobem pracovat.

8.5 Hypotézy a jejich analýza

Hypotéza č. 1:

Třídní učitel percipuje svou třídu a sociální role v ní se objevující jinak než žáci dané třídy.

Před započítím výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že pohled na situaci ve třídě a na sociální role v ní se objevující bude u třídních učitelů jiný než u samotných žáků.

Při pohledu na interpretace dat v jednotlivých třídách lze konstatovat, že ačkoliv se pohled třídního učitele v mnohých otázkách shodoval s pohledem žáků, nelze hovořit o 100% shodě. V každé třídě se objevily otázky, na které třídní učitel odpovídal jinak než žáci dané třídy. Významné rozdíly pak byly zaznamenány především u 7. třídy ZŠ Besednice. Třídní učitel v některých otázkách odpovídal diametrálně odlišně než jeho žáci.

Hypotéza č. 1 byla potvrzena.

Hypotéza č. 2:

Mezi jednotlivými třídami se objeví rozdíl v tom, jak významná bude shoda ve vnímání dané třídy jejími žáky a třídním učitelem.

Našeho výzkumu se zúčastnily čtyři třídy a čtyři třídní učitelé. Předpokládali jsme, že shoda ve vnímání třídy učitelem a žáky bude u každé třídy jiná. Tzn., že každý třídní učitel bude mít odlišné vnímání své třídy, bude si všimát jiných faktů a přikládat jim jinou váhu, než ostatní třídní učitelé.

Již při pohledu na tabulky 4 – 11 vytvořené pro jednotlivé třídy je patrné, že míra shody je u každé třídy jiná. Objevily se otázky, ve kterých někteří třídní učitelé odpovídali naprosto odlišně než jejich třída a někteří naopak dosáhli značné shody s pohledem svých žáků. Tento fakt je zřetelně vidět např. na otázce „ubližuje“. Zatímco třídní učitelka 7. třídy ZŠ Dříteň se s pohledem žáků na tuto otázku shoduje ($r_s = ,767$), ostatní třídní učitelé významnější shody nedosáhli. V některých otázkách se pak sice

s pohledem své třídy shodovali všichni třídní učitelé (např. sympatie uvnitř třídy, sympatie u učitelů, role obránce, apod.), ale vždy docházelo k rozdílům ve významnosti shody. Lze tedy konstatovat, že se objevily rozdíly ve významnosti shody v percepci třídy žáky a třídním učitelem v jednotlivých třídách.

Hypotéza č. 2 byla potvrzena.

Hypotéza č. 3:

Učitelé tříd s menším počtem žáků jsou si lépe vědomi situace a sociálních rolí uvnitř své třídy než třídní učitelé tříd s větším počtem žáků.

Poslední hypotéza, která byla stanovena, byla vytvořena na základě předpokladu, že třídní učitel se snáze zorientuje ve třídě s menším počtem žáků. Usuzovali jsme tedy, že třídní učitelé tříd s menším počtem žáků dosáhnou významnější shody v percepci se svými žáky než učitelé větších tříd¹⁵.

Již při pohledu na tabulky 4 – 11 lze tvrdit, že tato hypotéza není pravdivá. V 7. třídě ZŠ Besednice byla shoda v pohledu třídního učitele a žáků nejnižší ze všech. Hodnoty, které dosahovaly $r_s > ,5$, se objevily pouze v 10 případech. U ostatních tříd se shoda objevila mnohem častěji. V 8. třídě ZŠ Besednice se sice vzájemná shoda objevila mnohem častěji než v 7. třídě, třídní učitelka ale naprosto nedokázala postihnout otázky „ubližuje“ a „ubližují mu“, ve kterých všem žákům přiřkla škálové hodnocení 1 (= rozhodně ne) a to i přesto, že v žakovských nominacích některá jména u těchto otázek dominovala.

Celkově lze konstatovat, že počet žáků ve třídě nemá přímý vliv na učitelovu percepci situace uvnitř třídy.

Hypotéza č. 3 byla vyvrácena.

¹⁵ Za menší třídy považujeme třídy ze ZŠ Besednice (7. třída – 17 žáků, 8. třída – 15 žáků), třídy ze ZŠ Dříteň navštěvuje více žáků (7. třída – 24 žáků, 8. třída – 22 žáků).

9 Diskuze

Hlavním cílem práce bylo zjistit, do jaké míry se shoduje pohled třídního učitele a žáků dané třídy na fungování dané třídy a na sociální role v ní se objevující. Kromě tohoto hlavního cíle, který provázal celou diplomovou práci, byly stanoveny i tři dílčí cíle, hypotézy. Zajímalo nás, zda třídní učitel percipuje svou třídu jinak než žáci dané třídy, zda se objeví významné rozdíly mezi jednotlivými třídami a jako poslední pak byla zvolena hypotéza, která vycházela z předpokladu, že třídní učitelé tříd s menším počtem žáků by se měli ve své třídě lépe „zorientovat“. Všechny hypotézy byly v závěru výzkumu zodpovězeny. První dvě byly vyvráceny, poslední se ukázala jako pravdivá.

Výzkumného šetření se zúčastnily celkem čtyři třídy s jejich třídními učiteli ze dvou různých škol. Konkrétně se jednalo o dvě 7. a dvě 8. třídy. Vzhledem k tomu, že se našeho výzkumu zúčastnily dva různé výzkumné soubory, žáci a jejich učitelé, bylo nutné zvolit odpovídající metody pro sběr dat. Třídní učitelé vyplňovali ratingový dotazník využívající pětistupňovou škálu Likertova typu, žáci odpovídali pomocí vrstevnických nominací v dotazníku Guess-Who.

Pro lepší přehlednost byly pro každou třídu vytvořeny dvě tabulky, ve kterých byla získaná data přehledně znázorněna. Data byla porovnáována pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace, který nám umožnil posoudit, zda a do jaké míry na sobě závisí dvě různé proměnné – odpovědi žáků a odpovědi učitelů. Obecně lze říci, že každý z třídních učitelů si na své třídě všiml jiných věcí a přikládal jim i různou váhu. Při výzkumu se objevily otázky, ve kterých se pohled žáků a jejich třídních učitelů shodoval u všech tříd ale i otázky, na které někteří učitelé odpovídali zcela odlišně než jejich žáci.

Nyní se zastavíme vždy u konkrétních otázek, které byly učitelům předloženy, a pokusíme se je dát do vzájemných souvislostí. Především pak porovnáme odpovědi třídních učitelů mezi sebou. V čem se shodovaly a v čem se naopak objevily rozdíly?

Všichni třídní učitelé správně percipují roli oblíbeného a populárního spolužáka. U otázky, která se zabývala oblíbeností ve třídě, dosáhli shody s pohledem žáků všichni třídní učitelé, i když v různé míře. Třídní učitelé 7. třídy ZŠ Besednice a 7. třídy ZŠ

Dříteň dosáhli u této otázky shody pouze s otázkou „oblíbený ve třídě“, u zbylých dvou učitelů byly objeveny souvislosti i s jinými otázkami (zastane se, sympatický, podpoří a povzbudí, ...).

Další otázka se týkala žáků, kteří jsou sympatičtí učitelům. I u této otázky se objevila shoda v percepci u všech třídních učitelů, ale pouze třídní učitelé 7. třídy ZŠ Besednice a 8. třídy ZŠ Dříteň se shodovali se svou třídou v totožné otázce položené žákům. Ostatní pak na tuto přímou otázku neodpovídali stejně jako jejich žáci ($r_s = ,222$ a $r_s = ,470$). Shoda se ale objevovala i v souvislosti s jinými otázkami, především pak v souvislosti s oblíbeností ve třídě nebo s ochotou pomoci ostatním. Lze tedy říci, že žáci, které jejich spolužáci považují za oblíbené a za ty, kteří pomohou, jsou zároveň oblíbení i mezi učiteli. Zároveň se objevily i záporné hodnoty a to v souvislosti s otázkou „necítí se dobře“ v 8. třídě ZŠ Besednice ($r_s = -,554$) a „ubližuje“ v 7. třídě ZŠ Dříteň ($r_s = -,689$).

Další tři otázky pro učitele se týkaly role obránce, někoho, kdo pomáhá ostatním. Ačkoliv ne všichni třídní učitelé dosáhli shody se svými žáky u všech třech otázek, lze tvrdit, že všichni percipují tuto sociální roli velice podobně jako jejich žáci. Objevovaly se shody především s otázkami pro žáky: pomáhá, sympatický, zastane se, oblíbený ve třídě, podpoří a povzbudí a sympatický učitelům. Opět se objevily i významné záporné hodnoty a to v souvislosti s otázkami „ubližují mu“, „necítí se dobře“ a „ubližuje“.

Druhá tabulka, která byla vždy pro každou třídu vytvořena, se zabývala především problematikou šikany. Otázky se týkaly role agresora (fyzicky agresivní, vznětlivý, ubližuje) a role oběti (ubližují mu). Do tabulky pak byla přidána ještě poslední otázka týkající se vlivu ve třídě. Za důležité považuji zmínit, že data v tabulkách nevyovídají nic o tom, zda se ve třídě objevuje šikana jako taková a v jaké míře. Pouze ukazují, jak tuto situaci percipuje třídní učitel. Zda se jeho pohled shoduje s pohledem žáků. Právě otázky, které nějakým způsobem reflektují problematiku šikany, jsou závažné a dle mého názoru v dotazníku nejdůležitější.

U otázek, které reflektovaly roli agresora, se nejvýraznější shoda v percepci objevila v 7. třídě ZŠ Dříteň. Objevila se zde jedna z nejvyšších hodnot celého výzkumu ($r_s = ,849$) a to ve spojitosti otázky „fyzicky agresivní“ pro učitele a „ubližuje“ pro žáky. Kromě této významné hodnoty se objevily ještě další a to vždy ve spojitosti s otázkou „ubližuje“ pro žáky. Na této třídě bylo patrné, že si je třídní učitel velice dobře vědom situace ve třídě, že svou třídu v tomto ohledu percipuje stejně jako samotní žáci. Třídní

učitel 8. třídy ZŠ Dříteň se shodoval se svou třídou ve dvou otázkách. Jednalo se o shodu mezi otázkou pro učitele týkající se fyzické agresivity a ubližováním ostatním ($r_s = ,726$) a otázkou týkající se toho, komu je ubližováno ($r_s = ,516$). Tento vzájemný vztah považuji za poměrně zajímavý. Vypovídá o tom, že žáci, o kterých třídní učitel tvrdí, že jsou fyzicky agresivní, patří podle žáků dané třídy k těm, kterým je ubližováno. Tento vztah se v ostatních třídách vůbec neobjevil. V 7. třídě ZŠ Besednice se objevila pouze jedna významnější hodnota a to ve spojitosti fyzické agresivity a ubližováním ostatním ($r_s = ,596$). Za nejzajímavější považuji odpovědi třídního učitele 8. třídy ZŠ Besednice. Zde se objevila jedna shoda a to v souvislosti s fyzickou agresivitou a ubližováním ostatním ($r_s = ,519$). Ovšem na otázku, která se ptala přímo na žáky, kteří ubližují ostatním spolužákům, odpověděl třídní učitel velice zajímavým způsobem. Všem žákům přiřkl škálové hodnocení 1 (= rozhodně ne), čímž dal najevo svůj názor, že se ve třídě neobjevuje nikdo, kdo by nějakým způsobem ubližoval ostatním. Nyní, po skončení výzkumu, se můžeme jen dohadovat, proč třídní učitel zvolil právě toto škálové hodnocení. Je možné, že se ve třídě skutečně neobjevuje vůbec nikdo, kdo by ostatním nějakým způsobem ubližoval¹⁶. Další možností může být i to, že třídní učitel „zavírá oči“ před problémy nebo si jich vůbec není vědom. Možné je také to, že se sám bojí odpovědi, toho, co by zjistil. V tuto chvíli se ale jedná pouze o domněnky, na které nelze odpovědět.

Další otázka se týkala role oběti, někoho, komu je ve třídě ubližováno. Zde bych ráda hned v úvodu zmínila, že třídní učitel 8. třídy ZŠ Besednice opět všem žákům přidělil škálové hodnocení 1, což pravděpodobně koresponduje s jeho odpověďmi na otázku týkající se ubližování ostatním. Zřejmě si není vědom jakýchkoliv projevů šikany nebo ubližování. Přesto se i u této otázky objevila dvě jména, která v žakovských nominacích vynikala. V ostatních třídách se pak objevily významné shody ve spojitosti se stejnou otázkou položenou žákům a s otázkou „necítí se dobře“.

Poslední otázka, která se v dotazníku pro učitele objevila, se týkala vlivu ve třídě. Ani jeden z třídních učitelů 7. tříd se neshodoval v percepci této role se svými žáky. U obou 8. tříd se pak objevilo signifikantních hodnot více a to vždy v souvislosti s otázkami týkajícími se vzájemných sympatií a oblíbenosti ostatním.

¹⁶ V žakovských nominacích přesto jedno jméno u této otázky vynikalo.

Po shrnutí výzkumu lze konstatovat, že největší problémy s odpověďmi byly zaznamenány u třídního učitele 7. třídy ZŠ Besednice. Zpětně již nelze říci, co mohlo být důvodem. Zbylé tři třídy jsou podle mého názoru na podobné úrovni. Ve většině otázek bylo zřejmé, že třídní učitel vnímá svou třídu podobně jako samotní žáci.

Nejvíce shod v percepci se našlo spíše u „pozitivních“ otázek, které se zabývaly vzájemnými sympatiemi nebo rolí obrátce. U otázek závažnějších se již objevovaly momenty, kdy učitelé neodpovídali stejně jako jejich třída. Tohoto faktu si lze povšimnout např. u otázek, které se zaměřují na ubližování a vznětlivost. Dle mého názoru to může být způsobeno tím, že se učitelům snáze odpovídá na to, kdo je ve třídě populární, oblíbený, kdo ostatním pomáhá, než na otázky, které se ptají na žáky, kteří ubližují nebo kterým je ubližováno.

Výzkum nám pomohl odkrýt, jak fungují konkrétní třídy a především to, jak svou třídu vnímá třídní učitel. Zda se shoduje v názoru a v pohledu na ni se svými žáky. Výzkum by mohl být v budoucnu rozšířen o další třídy, vzorek by se tak stal reprezentativnějším. Přínosné by určitě bylo i zařazení městských škol a následné porovnání výsledků škol vesnických právě se školami městskými. Dalším možným rozšířením výzkumu by mohla být i následná práce se žáky, se třídou. Právě od žáků jsme získali zajímavé údaje o fungování třídy, se kterými by bylo možné dále pracovat. Za neméně zajímavé rozšíření bych pak považovala i následné rozebrání výsledků výzkumu s třídními učiteli. Určitě by bylo zajímavé zjistit, proč třídní učitel 8. třídy ZŠ Besednice zcela vynechal dvě otázky týkající se šikany nebo zaznamenat názor učitelů na shodu a především na rozdíly v percepci třídy jimi a jejich žáky. Proč k těmto rozdílům došlo? Co třídní učitel vnímal jinak než jeho žáci?

Závěr

Hlavním cílem předkládané diplomové práce na téma *Role žáků na základní škole* bylo zjistit, do jaké míry se shoduje pohled třídního učitele a samotných žáků na rozložení sociálních rolí uvnitř třídy a na fungování třídního kolektivu.

Ještě předtím bylo ale nutné objasnit pojmy, které s danou problematikou souvisí. Jak jsem zjistila v průběhu psaní této diplomové práce, pojem sociální role není jen osamoceným termínem. Je nutné zaměřit se i na další faktory, které vznik různých sociálních rolí ovlivňují. Mluvíme-li konkrétně o sociálních rolích na základní škole, musíme vzít v úvahu rovněž věk dítěte se všemi jeho zvláštnostmi a specifiky, průběh začleňování dítěte do kolektivu, školní třídu jako celek a v neposlední řadě i sociální klima v ní panující. Až v momentě, kdy byly všechny výše zmíněné faktory, které mají na utváření sociálních rolí nezanedbatelný vliv, vysvětleny, bylo možné přejít k samotné problematice sociálních rolí.

V nejdůležitější kapitole, pro kterou se stěžejní literaturou stala publikace Marie Vágnerové *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy* (2002), byly blíže popsány dvě stěžejní sociální role, se kterými se po nástupu do školy setkává každé dítě – role žáka a role spolužáka. U obou typů rolí pak byly blíže popsány její konkrétní formy, které se mohou ve školní třídě objevit. Opomenuty samozřejmě nebyly ani výhody a nevýhody z těchto rolí plynoucí.

Praktická část byla založena na vlastním výzkumu, který se opíral o dotazníkové šetření. Do výzkumu byly zapojeny celkem čtyři třídy spolu s třídními učiteli ze dvou různých základních škol. Vzhledem k tomu, že zkoumaný vzorek byl tvořen nejen žáky ale i jejich třídními učiteli, zvolila jsem pro získání dat dvě rozdílné metody. Žáci odpovídali pomocí žákovských nominací na devět otázek, které byly obsaženy v dotazníku *Guess-who*, třídní učitelé pak odpovídali na deset otázek pomocí pětistupňové Likertovy škály.

Před začátkem výzkumu byly stanoveny tři hypotézy, které se opíraly o hlavní cíl práce, kterým bylo srovnání pohledu třídních učitelů a pohledu žáků na fungování třídního kolektivu a na rozložení sociálních rolí. Zajímalo nás především to, do jaké

míry se právě pohledy žáků a jejich třídních učitelů shodují, případně rozcházejí. Dvě z vyřčených hypotéz byly následně potvrzeny, jedna vyvrácena.

Výzkum považuji za přínosný především pro samotné třídní učitele. Získaná data jsem jim předala, ti si nyní sami mohou porovnat svůj pohled na fungování třídy s názorem žáků a případně se zamyslet nad tím, v čem se jejich názor lišil. Myslím si, že by se práce mohla stát zajímavou literaturou i pro další diplomanty, kteří by měli v úmyslu zabývat se problematikou sociálních rolí na základních i jiných školách. Jedná se o zajímavé téma, které zatím nebylo příliš zpracováno, diplomové práce s tímto námětem se téměř neobjevují.

Výzkum pomohl také mně osobně. Zjistila jsem mnoho zajímavých informací o sociálních rolích objevujících se na základních školách i o souvisejících faktorech a pojmech, což považuji za značný přínos pro mou pedagogickou činnost. Zároveň v tuto chvíli sama na jedné z dotazovaných škol učím a díky tomuto výzkumu jsem získala lepší „vhled“ do jednotlivých tříd.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

ČAPEK, R.: *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČAPEK, R.: *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4727-424.

ČÁP, J. a MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÍŽKOVÁ, J.: *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0150-9.

DVOŘÁKOVÁ, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-402-7.

GRECMANOVÁ, H.: *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAYESOVÁ, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-763-9.

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

HRABAL, V.: *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22149-1.

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

CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu*. Praha. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOHOUTEK, R. a kol.: *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

LANGOVÁ, M. a HEŘMANOVÁ, V.: *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.

LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

LAŠEK, J.: *Sociální psychologie II*. Hradec Králové: 2006. ISBN 80-7041-907-5.

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

NOVOTNÁ, E.: *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2957-2.

ORAVCOVÁ, J.: *Sociální psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8055-980-5.

PETLÁK, E.: *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SILLAMY, N.: *Psychologický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001, ISBN 80-244-0249-1.

VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997, ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0926-8.

VYKOPALOVÁ, H.: *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428.

WEST, G. Kenneth: *Dobrodružství psychického vývoje: Kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002. Spektrum. ISBN 80-7178-684-5.

Články z odborných časopisů

SPIPKOVÁ, V.: *Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte*. Moderní vyučování. Kladno, 2013, roč. 19, č. 3-4, s. 4-6. ISSN 1211-6858.

Sborníky

RYBIČKOVÁ, M.: *Klima třídy očima žáků a třídního učitele*. In *Klima současné české školy*. K vydání připravil kolektiv pracovníků pod vedením Miroslava Chrásky. Olomouc: Konvoj, 2003. s. 176-181.

Elektronické zdroje

KAGAN, J. etc. *Human behaviour* [online]. Encyclopedia Britannica, datum poslední aktualizace 3. 7. 2013 [cit. 2013-14-12]. Dostupný z:

<<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/275332/human-behaviour/24938/Problems-in-development#toc24940>>

Seznamy obrázků a tabulek

Seznamy obrázků

Obrázek 1: Zobrazení vazeb mezi pojmy atmosféra, prostředí, klima 27

Obrázek 2: Pozice ve skupině dle sociální přitažlivosti a osobní prestiže..... 37

Seznamy tabulek

Tabulka 1: Sociální skupiny dle způsobu členství..... 22

Tabulka 2: Počty žáků v jednotlivých třídách 50

Tabulka 3: Škála uvedená v dotazníku pro učitele 53

Tabulka 4: Data pro 7. třídu ZŠ Besednice (1. část)..... 58

Tabulka 5: Data pro 7. třídu ZŠ Besednice (2. část)..... 58

Tabulka 6: Data pro 8. třídu ZŠ Besednice (1. část)..... 61

Tabulka 7: Data pro 8. třídu ZŠ Besednice (2. část)..... 61

Tabulka 8: Data pro 7. třídu ZŠ Dříteň (1. část) 65

Tabulka 9: Data pro 7. třídu ZŠ Dříteň (2. část) 65

Tabulka 10: Data pro 8. třídu ZŠ Dříteň (1. část) 69

Tabulka 11: Data pro 8. třídu ZŠ Dříteň (2. část) 69

Přílohy

Příloha 1: Ukázka archu připraveného pro žáky (jména jsou zkrácena z důvodu ochrany osobních údajů)

Škola: ZŠ Dříteň

Třída: 7.

1. Jakub B.
2. Miloš B.
3. Jiřina Č.
4. Lukáš H.
5. Aneta J.
6. Tereza J.
7. Jiří K.
8. Robert K.
9. Iva K.
10. Jakub K.
11. Radim K.
12. Denisa K.
13. Irena K.
14. Adéla M.
15. Natálie M.
16. Eliška P.
17. František P.
18. Aneta S.
19. Zdeněk Š.
20. Zdeňka Š.
21. Alexandra T.
22. Michaela T.
23. Kristýna U.
24. Zuzana V.

1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
6.	_____
7.	_____
8.	_____
9.	_____

Příloha 2: Ukázka dotazníku připraveného pro třídní učitele (jména žáků jsou zcela vynechána, pro ukázkou archu nejsou podstatná)

Posuzovací arch třídního učitele (ZŠ Dříteň, 7. třída)

V tomto archu jsou vyjmenovány určité projevy, kladné i záporné, které se v různé míře objevují u jednotlivých žáků. Prosíme, napište u každé otázky ke každému žákovi příslušnou číslici. Kde si nejste jistí(a), pokuste se přece jen o hodnocení, ale připište navíc otazník.

5 - Značně 4 - Spíše ano 3 - Něco mezi 2 - Spíše ne 1 - Rozhodně ne

JMÉNO ŽÁKA	Je sympatický spolužákům ve třídě	Je fyzicky agresivní	Pomáhá druhým	Je vznětlivý, snadno se naštve nebo urazí	Ublizuje spolužákům, kteří se neumí nebo nemůžou bránit	Má na ostatní vliv, spolužáci na něj dávají	Jiní žáci mu ubližují a on se neumí nebo nemůže bránit	Zastává se těch, kterým ostatní ubližují	Je sympatický učitelům	Snází se urovnávat spory ve třídě
1. Jakub B.										
2. Miloš B.										
3. Jiřina Č.										
4. Lukáš H.										
5. Aneta J.										
6. Tereza J.										
7. Jiří K.										
8. Robert K.										
9. Iva K.										
10. Jakub K.										
11. Radim K.										

5 - Značně 4 - Spíše ano 3 - Něco mezi 2 - Spíše ne 1 - Rozhodně ne ZŠ: Dřiteň Třída: 7.

JMÉNO ŽÁKA	Je sympatický spolužákům ve třídě	Je fyzicky agresivní	Pomáhá druhým	Je vznětlivý, snadno se naštvě nebo urazí	Ublizuje spolužákům, kteří se neumí nebo nemůžou bránit	Má na ostatní vliv, spolužáci na něj dáví	Jimi žáci mu ubližují a on se neumí nebo nemůže bránit	Zastává se těch, kterým ostatní ubližují	Je sympatický učitelům	Snází se urovnávat spory ve třídě
12. Denisa K.										
13. Irena K.										
14. Adéla M.										
15. Natálie M.										
16. Eliška P.										
17. František P.										
18. Aneta S.										
19. Zdeněk Š.										
20. Zdeňka Š.										
21. Alexandra T.										
22. Michaela T.										
23. Kristýna U.										
24. Zuzana V.										

Příloha 3: ZŠ Besednice, 8. třída - porovnání žákovských nominací a učitelovy škály u otázek „ubližuje“ a „ubližují mu“

	Ubližuje		Ubližují mu	
	Žáci	Učitel	Žáci	Učitel
Adéla B.	3	1	0	1
Vojtěch Č.	2	1	1	1
Michaela Ď.	0	1	0	1
Barbora H.	0	1	0	1
Josef K.	5	1	1	1
Michaela M.	0	1	0	1
Petra M.	0	1	0	1
Radek M.	0	1	0	1
Michal O.	0	1	7	1
Dominika S.	0	1	0	1
Filip S.	2	1	0	1
Jan Še.	0	1	6	1
Jan Šv.	0	1	2	1
Petra V.	0	1	2	1
Pavla V.	0	1	0	1