

Vztahy se spolužáky z pohledu prospěchově výborných žáků druhého stupně základních škol

Barbora Janovská

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora Janovská**
Osobní číslo: **H11200**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Vztahy se spolužáky z pohledu prospěchově
výborných žáků druhého stupně základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního a třídního klimatu, pedagogicko-psychologické diagnostiky a sociálních skupin.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GRECMANOVÁ, Helena. Klíma školy. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HRABAL, Vladimír. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22149-1.

HRABAL, Vladimír. Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Pedagogická diagnostika třídy a žáka. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.

PETLÁK, Erich. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

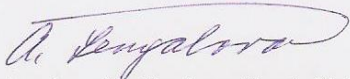
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Včelařová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.2.2014

.....
Jarek

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějšího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíádne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá vztahy se spolužáky z pohledu prospěchově výborných žáků ve třídách druhého stupně základní školy. První kapitola teoretické části je věnována charakteristice období dospívání. Rovněž zahrnuje i vymezení tohoto období z hlediska různých teorií vývoje osobnosti. Další kapitola je zaměřena na charakteristiku sociální skupiny a školní třídy. Třetí kapitola se zabývá pedagogickou i pedagogicko-psychologickou diagnostikou a diagnostikou jevů, jež jsou se třídou spjaty. Výzkumným cílem praktické části je zjistit, jaká je situace ve třídě a jaké jsou vztahy se spolužáky z pohledu prospěchově výborných žáků.

Klíčová slova: dospívání, školní třída, klima třídy, pedagogická diagnostika

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the relationships with classmates from the perspective of excellent students at upper primary schools. The first chapter of theoretical part is devoted to the characteristics of adolescence. It also includes a definition of this from the perspective of various theories of personality development. The next chapter is focused on the characteristics of social group and classroom. The third chapter deals with the pedagogical and pedagogical-psychological diagnostics and diagnostics of phenomena that are associated with the class. The aim of the empirical part is to determine what the situation is in the classroom and what are the relationships with classmates from the perspective of excellent students at upper primary schools.

Keywords: adolescence, school class, climate of school class, pedagogical diagnostics

Děkuji PhDr. Haně Včelařové za odborné vedení bakalářské práce, cenné připomínky, pomoc a čas, který mi věnovala.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	12
1.1 FYZICKÉ ZMĚNY	13
1.2 PSYCHICKÉ A SOCIÁLNÍ ZMĚNY.....	14
1.3 TEORIE VÝVOJE OSOBNOSTI	17
2 SOCIÁLNÍ SKUPINA	21
2.1 DRUHY SOCIÁLNÍCH SKUPIN	22
2.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA	24
2.2.1 TŘÍDA V OBDOBÍ PUBERTY	26
2.2.2 SOCIÁLNÍ POZICE A SOCIÁLNÍ ROLE	28
2.3 KLIMA ŠKOLY	29
2.3.1 TYPY KLIMATU ŠKOLY	31
2.3.2 KLIMA TŘÍDY	31
3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	34
3.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	37
3.2 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍHO KLIMATU.....	38
3.3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍHO PROSPĚCHU.....	39
3.4 DIAGNOSTIKA TŘÍDY A ŽÁKA.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	44
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	44
4.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL.....	45
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A JEHO CHARAKTERISTIKA	45
4.4 METODA SBĚRU DAT	46
5 REALIZACE VÝZKUMU, ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	47
5.1 ANALÝZA DAT.....	47
5.2 ANALÝZA DAT – SOCIOMETRIE.....	51
5.3 INTERPRETACE DAT.....	55
5.4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	63
5.5 DISKUSE	64
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
SEZNAM TABULEK.....	72
SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

V bakalářské práci se zabýváme vztahy se spolužáky z pohledu prospěchově výborných žáků druhého stupně základní školy. Cílem, který se nese celou prací, je tyto vztahy do hloubky prozkoumat a zmapovat. Chceme zjistit, zda jsou tito žáci kolektivem své třídy přijímáni či odmítáni, zda jim jejich spolužáci projevují sympatie či spíše antipatie. V případě, že se tito žáci skutečně setkávají či dříve setkávali s projevy antipatie vůči své osobě, nás zajímá konkrétní podoba těchto projevů, ať už se jedná o posmívání, vyčleňování z kolektivu či závažnou formu šikany.

Běžně se setkáváme se dvěma zcela odlišnými názory na tuto problematiku. Řada lidí se domnívá, že jsou tito žáci oblíbení v kolektivu své třídy i mezi učiteli a mají ve své třídě velmi výsadní postavení. Na druhou stranu jsou i lidé, kteří zastávají názor, že žáci, kteří mají výborný prospěch, nejsou oblíbení, v hierarchii své třídy se nachází na té nejnižší pozici a často se stávají oběťmi šikany.

Oba tyto názory mohou mít své počátky v nejrůznějších jevech a situacích. Nejčastěji jsou názory lidí ovlivňovány jejich vlastními zkušenostmi, ať už pozitivními či negativními, dále pak událostmi, které prožily osoby v jejich okolí. Velký vliv na utváření názorů mají rovněž i předsudky, kterých v dnešní společnosti panuje mnoho a v neposlední řadě i média atd.

Stejně jako jsou rozdílné názory široké veřejnosti na postavení prospěchově výborných žáků v kolektivu své třídy, tak je rozdílné i chování žáků vůči jejich prospěchově výborným spolužákům. Pro některé žáky jsou vzorem, ke kterému vzhlíží a který respektují, pro jiné zase představují někoho, kdo je jim svým výborným prospěchem a snahou spíše k smíchu.

Tato problematika v naší zemi doposud příliš prozkoumána není, o čemž svědčí i velmi nízký počet již realizovaných výzkumů orientujících se na tuto problematiku. Zatím můžeme podat informace pouze o dvou realizovaných výzkumech na území České republiky, které se zabývají spojitostí mezi školním prospěchem žáka a vlivem tohoto prospěchu na jeho vztahy se spolužáky. Jedná se o bakalářskou a diplomovou práci, jež byly realizovány poměrně nedávno, avšak ani jeden z těchto výzkumů se nezaměřuje na žáky druhého stupně základní školy. V prvním případě se jedná o první stupeň základní školy a ve druhém případě o studenty střední školy. Ačkoli se s informacemi o této problematice setkáváme,

obecně lze říci, že v České republice zatím příliš zmapována není. Z toho důvodu tedy může být jakákoli práce, která se touto problematikou zabývá, přínosem.

Teoretická část bakalářské práce má za cíl poskytnout přehled základních teoretických východisek a v dostatečné míře je i objasnit. Zpočátku se věnujeme vymezení samotného období dospívání, uvádíme fyzické, psychické i sociální změny, k nimž v průběhu tohoto období dochází. Zmiňujeme i nejznámější teorie vývoje osobnosti a jejich pohled na období dospívání. Ve druhé kapitole je pozornost věnována pojmu sociální skupina a dělení sociálních skupin. Zde se zabýváme i školní třídou, sociálními pozicemi a rolemi a rovněž i klimatem školy a třídy. V poslední kapitole podáváme výklad pedagogické a pedagogicko-psychologické diagnostiky. Rovněž poskytujeme informace o diagnostice jevů, jež jsou se školním prostředím spojeny: školní a třídní klima, školní prospěch a třída a žák.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Jelikož v rámci realizace výzkumu spolupracujeme se žáky druhého stupně základní školy, je třeba věnovat se nejdříve popisu tohoto období. Na druhém stupni základní školy se pohybují žáci ve věku 12 – 15 let. Podle Hříchové a kol. (2000, s. 52) se jedná o nejkritičtější a nejbouřlivější etapu lidského života. Proto je velmi důležité si toto období nejdříve vymežit, charakterizovat a upozornit na možná rizika, která s sebou tento věk přináší. Jedná se zejména o výraznou citovou přecitlivělost, tendence k osamostatňování, změny jak psychického, tak fyzického rázu, proměny celkového vztahu ke svému okolí aj.

Nejdříve se podíváme, jak období dospívání vymezují někteří autoři zabývající se vývojem osobnosti člověka.

Podle Vágnerové (2000, s. 209) tvoří období dospívání přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. Začíná kolem 11. roku života a končí dosažením dospělosti přibližně ve 20 letech. Toto období je rozděleno do dvou fází, přičemž první fáze je časově lokalizována přibližně mezi 11. a 15. rok života. Toto období bývá nazýváno pubescencí. V průběhu dospívání dochází ke komplexní proměně všech složek osobnosti jedince. Nejnápadnější je tělesné dospívání, které s sebou nese i změny v oblasti pohlavního dozrávání.

Období pubescence je možné dále rozlišit na různé etapy. Nejčastěji je možné setkat se s dělením na dvě fáze. Skorunková (2007, s. 48 – 49) nazývá období od 11. do 13. roku života prepubertou (prepubescencí) a od 13 do 15 let pak hovoří o vlastní pubertě (pubescenci).

Hříchová a kol. (2000, s. 52) hovoří o pubescenci jako o nejkritičtější a nejdynamičtější etapě lidského života. Pojem pubescence má původ v termínu pubescere, což znamená obrůstat chmýřím, vousy nebo také dospívat. Jednoduše lze říci, že začátek období dospívání je spjat se změnami v pohlavních funkcích, konec zase s plnou pohlavní zralostí.

Jedním z charakteristických znaků období dospívání je urychlení jak psychického, tak fyzického vývoje. Tento rozdíl je nejvíce patrný navzájem mezi oběma pohlavími, protože je všeobecně známo, že dívky začínají dospívat přibližně o dva roky dříve než chlapci. S výraznými rozdíly se však setkáváme i v rámci jednoho pohlaví. Doba nástupu jednotlivých změn je tedy velmi individuální a liší se od jedince k jedinci. To vysvětluje, proč je období od 11. do 15. roku pro některé jedince dobou enormně prudkého tělesného i psychického vývoje, zatímco pro jiné osoby již znamená etapu dokončení těchto změn.

Dochází také ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, např. o různých možnostech, které zatím reálně nenastaly. V tomto období se také člověk začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, velký význam pro něj mají vrstevníci. Zakončuje povinnou školní docházku, s čímž je spojena i volba budoucího povolání. Získává také první zkušenosti z partnerských vztahů. (Vágnerová, 2000, s. 209)

V období pubescence nastává značný rozvoj poznávacích procesů. To souvisí se zdokonalováním zrakového vnímání, s nástupem formálně logického myšlení, s rozvojem fantazie a imaginace. Učební schopnosti pubescenta jsou v tomto období velmi efektivní a vývoj intelektu se začíná blížit svému vrcholu. (Hříchová a kol., 2000, s. 54)

1.1 Fyzické změny

Tělesná proměna představuje výrazný projev dospívání. Zevnějšek dospívajícího tvoří důležitou součást jeho identity. Z toho důvodu bývá taková změna subjektivně citlivě prožívána. (Vágnerová, 2000, s. 211) Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale může se za něj i stydět, to ale vždy záleží na okolnostech (Vágnerová, 2000, s. 211). „Tělesné a psychické dospívání nemusí probíhat ve stejném tempu. Pokud je tělesné zrání rychlejší než psychické, duševně infantilní jedinec není vždycky schopen přijatelným způsobem je zvládnout.“ (Vágnerová, 2000, s. 212)

Lidské tělo v období dospívání již postupně získává svou dospělou podobu. S tím je spojeno, především na konci dospívání, postupné zpomalení růstu končetin, zmohtnutí svalové hmoty. V průběhu dospívání je běžné, že má jedinec problémy s koordinací svého těla, což je způsobeno právě prudkou tělesnou proměnou. Jakmile si však jedinec na tyto proměny zvykne, opět se naučí zvládat i koordinaci svého těla.

Začíná se výrazně odlišovat tělesná stavba dívek a chlapců. U dívek je typické zaoblování postavy, u chlapců zase dochází k růstu svalů. U obou pohlaví dochází k vývoji a zrání vnitřních pohlavních orgánů, jež ve fázi vlastní puberty dosahují reprodukční schopnosti. (Skorunková, 2007, s. 48 – 49)

V souvislosti s tělesnými proměnami je tedy třeba zmínit také pohlavní dozrávání. Pohlavní znaky, které se projevují v dospívání, jsou dle Hříchové a kol. (2000, s. 53) následující:

- primární (vývoj pohlavních orgánů),

- sekundární (vzhledové odlišení ženy a muže, např. růst svalů u mužů),
- terciální (činnost srdce, mozku),
- kvartérní (psychosexuální založení člověka).

Typickým jevem souvisejícím s tělesnými proměnami jedinců v období dospívání je jev zvaný sekulární akcelerace. Znamená proměnlivost nástupu dospívání, i rychlost s jakou probíhá. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008, s. 101) Příkladem může být předčasný nástup dospívání u některých dětí, zatímco u jiných k takovým změnám teprve bude docházet.

Hříchová a kol. (2000, s. 53) zmiňuje i jev decelerace, jež je opakem sekulární akcelerace. Znamená zpomalování psychosociálního vývoje během období dospívání. Následkem decelerace může docházet k prodlužování školní docházky, s čímž je spojeno i delší období sociální a ekonomické závislosti na rodičích.

Hříchová a kol. (2000, s. 53) hovoří o tom, že chlapci s opožděnou pubertou jsou často málo sebejistí a mohou se stávat obětí šikany. Na druhé straně chlapci, kteří dospívají dříve než jejich vrstevníci, mívají mnohdy ve školních třídách výsadní postavení, jsou populárnější, případně mohou svou moc používat k vytváření tlaku a násilí na spolužáky, jejichž tělesný vývoj není tak prudký. Naproti tomu dívky, které rychle dospívají, se za tyto změny často stydí a snaží se je skrývat.

Mnoho pubescentů se zaměřuje na svůj vzhled a své tělesné vlastnosti. Příčinu je možné spatřovat v tom, že fyzická atraktivita pro jedince velmi často znamená vyšší sociální status. S tím souvisí také utváření sebepojetí a vlastní identity. (Hříchová a kol., 2000, s. 54) K tomu dochází v případě, že je jedinec na své dospívání pyšný a své tělesné vlastnosti zdůrazňuje např. změnou stylu oblékání apod. Utváření identity je však v období dospívání spjata i se zcela opačným problémem – pubescent se za své tělo stydí a snaží se od něj odvést pozornost svého okolí např. výrazným až extravagantním oblečením či líčením.

1.2 Psychické a sociální změny

Proměna poznávacích procesů

V období puberty dochází ke změně myšlení. J. Piaget nazývá pubertu stadiem formálních logických operací. Dochází k vývoji poznávacích procesů, které přestávají být postupně vázány na konkrétní realitu. To znamená, že dospívající jedinec je již schopen uva-

žovat o různých možnostech, které reálně vůbec neexistují, čímž se rozvíjí abstraktní myšlení. (Skorunková, 2007, s. 49)

D. Keating (1991 cit. podle Vágnerová, 2000, s. 217 - 218) shrnul myšlení pubescenta, užívajícího formální logické operace, do tří bodů:

1. Pubescent je schopen uvažovat o mnoha různých možnostech. To znamená, že nebere v úvahu pouze reálné možnosti, ale i imaginární. Uvažuje, v čem by se situace mohla změnit, jak jinak by mohla vypadat.
2. U pubescenta se rozvíjí systematické uvažování. Je schopen vytvořit si hypotézu a poté ji postupnými kroky vyloučit, nebo potvrdit.
3. Je schopen kombinovat a integrovat různé myšlenky na hypotetické úrovni, což znamená, že dokáže manipulovat s abstraktními jednotkami.

Ačkoli je pubescent schopen uvažovat o nereálných možnostech, tak nedokáže rozlišit různou pravděpodobnost jednotlivých jevů. Není ochoten přiznat, že by jeho názory mohly mít omezenou platnost. Všechny alternativy tedy přijímá stejným způsobem, jako kdyby byly reálné. (Vágnerová, 2000, s. 222)

Změny v prožívání

Dospívající člověk je vystaven mnoha změnám různého druhu. To zapříčiňuje změny v jeho prožívání. Všechny tyto změny vedou nejčastěji k pocitu nejistoty. Mladý člověk tedy usiluje o získání nové jistoty a o nalezení místa, kam by mohl patřit a kde by se cítil v bezpečí.

Vágnerová (2000, s. 214 – 215) uvádí, že v období dospívání dochází ke změně hormonálních funkcí, jež s sebou nepřinášejí jen tělesnou proměnu, ale rovněž i změnu v prožívání jedince. Takovými změnami se rozumí např. tendence reagovat přecitlivěle i na běžné podněty, větší labilita či kolísavost emočního ladění. Dochází ke ztrátě bývalé citové jistoty a stability, s čímž souvisí větší dráždivost a napětí. Jedinec si není schopen vysvětlit příčinu těchto pocitů a často nejsou nepříjemné jen pro jeho okolí, ale i pro něj samotného. Emoční reakce pubescenta jsou charakteristické svou intenzitou, impulzivitou, krátkodobostí, proměnlivostí a nepředvídatelností. Stávají se tak rušivým faktorem v mezilidských vztazích a přispívají ke vzniku konfliktů. Pubescenti jsou také méně otevření a bezprostřední. Zvyšuje se uzavřenost a neochota projevovat své city navenek. Své pocity nesdílejí

s kýmkoliv, protože je považují za intimní součást své osobnosti a zvláště v tomto období jim věnují zvýšenou pozornost. Důvodem, proč své pocity a prožitky nedává najevo, může být to, že v nich sám nemá jasno, obává se nepochopení, výsměchu nebo se stydí.

Jak jsme již uvedli, existují výrazné rozdíly v procesu dospívání mezi chlapci a dívkami. Dle odborníků má dospívání u dívek obvykle klidnější průběh, zatímco pro chlapce jsou typické spíše nevyvážené reakce, projevy a výkony (Hříchová a kol., 2000, s. 52).

V období dospívání se jedinec začíná více zaměřovat na své pocity, prožitky, čímž objevuje a poznává svůj vnitřní svět. Tento způsob sebepoznávání, který se během dospívání rozvíjí, se nazývá introspekce. (Skorunková, 2007, s. 49)

Proměny vztahu s rodiči

Pro jedince v období puberty je charakteristické postupné uvolňování rodinných vztahů a vazeb. Vztahy mezi rodiči a dětmi samozřejmě nezanikají, pouze dochází k jejich proměně. Na jednu stranu chtějí mít pubescenti pocit jistoty a bezpečí, který jim rodina poskytuje. Na druhou stranu však touží po samostatnosti, nezávislosti a vymanění se z rodičovských pout za účelem utváření vlastní identity a samostatného rozhodování.

Proces rozvoje vlastní identity se nazývá individuace. R. Josselsonová (1980 cit. podle Vágnerová, 2000, s. 238 - 239) rozlišuje čtyři fáze procesu individuace, z nichž pouze první dvě probíhají v období pubescence:

1. Fáze diferenciacce

Jedinec si již ve větší míře uvědomuje svou psychickou i fyzickou odlišnost od rodičů a považuje ji za důležitější než kdy dřív, což obyčejně vede k tzv. deidentifikaci ve vztahu k rodičům. Dochází k názoru, že již nechce být jako oni, ale chce se odlišit.

2. Fáze experimentace

Dochází k experimentaci s vlastní emancipací. Rodinná pouta jsou postupně stále více nahrazována vázaností na vrstevníky, kteří jsou pro něj v této době důležitější a poskytují mu rovněž podporu, kterou měl dříve od rodičů. Veškeré rady a doporučení rodičů mu nyní připadají zbytečné a hloupé, protože je přesvědčen, že sám ví všechno nejlépe.

Jedinci v období dospívání tráví s rodiči méně času než dříve, což má vliv i na vzájemnou komunikaci a sdílení nejrůznějších zážitků. Rovněž lze spatřovat rozdíl mezi vztahem

pubescenta s matkou a s otcem. Matky často jednají emotivně, žádají, prosí či vymáhají. Pro vztah dospívajícího dítěte k matce je charakteristické zejména odmítání nadměrného pečovatelského, hlídání a dávání rad. Otcové si většinou udržují odstup, nejsou tak emotivní jako matky, ale současně mají tendence k mocenským výchovným zásahům. (Vágnerová, 2012, s. 404)

Proměny vztahu s vrstevníky

Již bylo uvedeno, že pro osoby v období dospívání jsou daleko více než vztahy s rodiči důležitější vztahy s vrstevníky. Být součástí skupiny, v níž jsou osoby stejného věku, stejných zájmů, stejných názorů či stejného postavení, má pro pubescenta velký význam. Vrstevnická skupina dává jedinci pocit jistoty a bezpečí. Stejně pocity mu poskytují i rodiče, nicméně v tomto období má pro pubescenta vrstevnická skupina větší váhu než rodiče. Každá skupina se vyznačuje tzv. skupinovou identitou, prostřednictvím které dochází i k utváření vlastní identity (Vágnerová, 2000, s. 244).

Každá skupina se rovněž vyznačuje vlastním systémem pravidel a norem. Podle Vágnerové (2000, s. 245) vyplývá tendence vytvořit si vlastní pravidla z potřeby osamostatnit se z vazby na rodinu či na skupinu dospělých. Normy, které jsou platné ve skupině dospívajících jedinců, bývají radikální, nekompromisní, mají sklon k extrémnímu hodnocení a řešení situace.

Projevem příslušnosti ke skupině je konformita k jejím normám. Mladší a méně jistí pubescenti přijímají skupinové normy snáze než starší dospívající a vyznačují se tak větší mírou konformity ke skupině. Projevy konformity mohou zahrnovat změnu chování, postojů, úpravy zevnějšku, preferovaných hodnot či stylu života. (Skorunková, 2007, s. 51)

1.3 Teorie vývoje osobnosti

Závěr kapitoly je věnován teoriím vývoje osobnosti. Existuje velké množství autorů, kteří se těmito teoriemi zabývají a lidský život tak rozdělují do nejrůznějších etap. Každá z těchto teorií pak jednotlivá období interpretuje svým vlastním způsobem, podle určitých pravidel.

My se nyní budeme zabývat psychoanalytickou teorií S. Freuda, teoriemi kognitivního a morálního vývoje J. Piageta a teorií psychosociálního vývoje E. H. Eriksona. Nejdříve je vždy zmíněno, z čeho daná teorie vychází a z jakých stadií je složena. Následně je období dospívání charakterizováno z pohledu konkrétní teorie.

S. Freud – Psychoanalytické pojetí vývoje osobnosti

Teorie S. Freuda zahrnuje pět etap duševního vývoje, jež jsou rozlišeny na základě toho, ze které tělesné zóny získává dítě maximální libost při uspokojování svých pudových potřeb. Veškeré chování a psychické procesy tedy ovlivňuje pudová energie, tzv. libido. (Skorunková, 2007, s. 15)

Freud (podle Skorunková, 2007, s. 15 – 16) rozlišil následující stadia:

1. Orální stadium – 1. rok života
2. Anální stadium – 2. a 3. rok života
3. Falické stadium – od 4. roku života
4. Stadium latence – od 5. - 6. roku do počátku dospívání
5. Genitální stadium – od počátku dospívání (asi od 12 let)

V teorii S. Freuda nese tedy období pubescence název genitální stadium. Podle jeho názoru je pro toto období typické nové oživení sexuálního pudu, avšak na jiné úrovni než dříve. Sexuální potřeby stále určují směřování osobnosti, ale objektem již zde není člen rodiny. Současně je jedinec méně egocentrický, neusiluje pouze o vlastní uspokojení, ale ve vztahu se snaží i něco poskytovat. (Vágnerová, 2000, s. 209)

Zpočátku je slasti dosahováno autoerotickými aktivitami, ale s postupem času se rozvíjejí vztahy k jiným lidem, které mají i sexuální charakter (Vágnerová, 2012, s. 35).

Osobnost člověka se skládá ze tří subsystémů, které jsou spolu v neustálém konfliktu. Jedná se o Id, Ego a Superego. Id je iracionální stránka osobnosti, řídí se principem slasti a nebere ohledy na potřeby jiných lidí. Ego je racionální, vědomá složka, která zvažuje své činy a jejich následky. Poslední složkou osobnosti je Superego, které je tvořeno nejrůznějšími zákazy a omezeními, jež jsou dítěti předkládány ze strany rodičů a jiných dospělých. Tyto normy si dítě postupně zvnitřňuje. (Skorunková, 2007, s. 15)

J. Piaget – Teorie kognitivního a morálního vývoje

Piagetova teorie kognitivního vývoje sleduje, jak se u dítěte vyvíjí logické myšlení a jak dítě chápe matematické, geometrické, fyzikální i morální pojmy (Šimíčková – Čížková a kol., 2008, s. 24).

Z vývojového hlediska jsou zde tři důležité procesy: asimilace, akomodace a udržení (znovudosažení) rovnováhy. Asimilace vyjadřuje způsob, jakým si dítě vykládá nové informace, aby jim rozumělo. Akomodace znamená přizpůsobení dřívějších zkušenostních schémat novým poznatkům. (Vágnerová, 2012, s. 43 – 44)

Piaget (1966 podle Šimíčková – Čížková a kol., 2008, s. 24) dělí hlavní etapy vývoje následujícím způsobem:

- I. Etapa senzomotorické inteligence – od narození do 1,5 – 2 let
- II. Etapa symbolického a předpojmového myšlení – asi do 4 let
- III. Etapa názorného myšlení – od 4 do 7 let
- IV. Etapa konkrétních operací – asi do 11 – 12 let
- V. Etapa formálních operací – v období dospívání

V teorii J. Piageta nese období pubescence název stadium formálních operací. Dochází k rozvoji abstraktního, hypoteticko-deduktivního a kritického myšlení. Myšlenkové operace jsou logické, systematické a nezávislé na konkrétní zkušenosti. Jedinec je schopen uvažovat o alternativních řešeních, vytvářet domněnky či využívat svou fantazii. (Skorunková, 2007, s. 21)

Jak již bylo uvedeno, kromě teorie kognitivního vývoje je Piaget autorem i teorie morálního vývoje.

Morální vývoj dítěte je dle Piageta ovlivňován vývojem myšlení. Morálka předškolního dítěte je nazývána heteronomní a je určována příkazy a zákazy dospělých. V období 7 – 8 let se morálka stává autonomní, kdy je již dítě schopné samo posoudit správnost jednání. (Skorunková, 2007, s. 21 – 22)

E. Erikson – Teorie psychosociálního vývoje

Teorie E. H. Eriksona je založena na předpokladu, že na každém vývojovém stupni si musí jedinec vyřešit určitý psychosociální problém. Jestliže se mu podaří tento konflikt vyřešit, jeho vývoj může úspěšně pokračovat dále. Na druhou stranu, nevyřešené konflikty

ohrožují a zdržují další vývoj jedince. Existuje zde však i možnost nápravy, jež spočívá v dodatečném vyřešení konfliktu. Jeho teorie není tak úzce spojena s biologickými faktory zrání, ale orientuje se spíše na společenské, kulturní a historické podmínky vývoje. (Skorunková, 2007, s. 17)

E. Erikson rozdělil lidský život na osm stadií. Prvních pět období se časově kryje s vývojovými etapami popsanými Freudem. Erikson k nim přidal další tři stadia v dospělosti. (Skorunková, 2007, s. 17) Eriksonova teorie psychosociálního vývoje tedy na rozdíl od Freudovy či Piagetovy teorie pokrývá celý život jedince.

Stadia rozlišovaná Eriksonem (podle Skorunková, 2007, s. 17 – 18):

1. Fáze základní důvěry v život proti základní nedůvěře – 1. rok života
2. Fáze autonomie proti studu a pochybám – 1. – 3. rok
3. Fáze iniciativy proti pocitům viny – od 3 do 6 let
4. Fáze snaživosti proti pocitům méněcennosti – od 6 do 12 let
5. Fáze identity proti zmatení rolí – období dospívání
6. Fáze intimity proti izolaci – období mladé dospělosti
7. Fáze generativity proti stagnaci – od 25 do 50 let
8. Fáze integrity proti zoufalství – období stáří

V rámci teorie E. Eriksona tedy období pubescence odpovídá fázi identity proti zmatení rolí. Zatímco vývoj v předchozích stadiích probíhal poměrně klidně, vývoj v této fázi, ať už se jedná o vývoj fyzický, psychický či sociální, je velice bouřlivý (Kohoutek, 2008, s. 47).

Charakteristickými rysy tohoto období je hledání vlastní identity, boj s nejistotou či pochybnostmi o sobě samém atd. Na rozdíl od Freudovy teorie zde sexuální složka není jedinou součástí identity dospívajícího, i když je velmi důležitá. (Vágnerová, 2012, s. 369) Dospívající pátrá po základních životních hodnotách i po smyslu svého života, snaží se zjistit, kdo vlastně je, přičemž důsledkem nesplnění tohoto vývojového úkolu je pocit nejistoty o své vlastní roli mezi lidmi (Skorunková, 2007, s. 18).

2 SOCIÁLNÍ SKUPINA

V této kapitole se zabýváme sociální skupinou, zmiňujeme její znaky a také druhy. Dále se věnujeme vymezení pojmů školní třída, školní klima a třídní klima.

Termín sociální skupina je možné vymezit mnoha způsoby. Každý z autorů zabývající se touto problematikou definuje pojem sociální skupina jinak, ačkoli v některých aspektech se shodují. Proto zde uvádíme pouze několik definic sociální skupiny.

Obecně lze říci, že základem sociální skupiny jsou pospolitosti lidí, do nichž patříme a v nichž zaujímáme určité postavení, plníme určitou roli (Helus, 2007, s. 21).

Hrabal (2003, s. 8) uvádí, že skupina je tvořena určitým počtem lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům, z čehož vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů je dosahováno prostřednictvím dlouhodobější interakce a kooperace, která se řídí skupinovými normami a při které se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny a dochází k zaujímání různých pozic a přijímání rolí.

Kohoutek (1998, s. 41) definuje společenskou skupinu jako „celek dvou nebo více osob, které jsou ve vzájemných, více či méně vymezených a soudržných, formálních nebo neformálních vztazích a interakcích. Má vlastní systém pojmů, hodnot, cílů a norem, regulujících chování jednotlivých členů. Příkladem skupiny je rodina, školní třída, zájmový kroužek, pracovní skupina, politická strana, národ atd.“

Skupiny poskytují svým členům nejen určitá uspokojení, ale také srovnávací rámec pro jejich postoje a jednání, utváří jejich pojetí sociální reality a jejich sociální role (Nakonečný, 2009, s. 387).

Každá skupina se vyznačuje souborem znaků, jež jsou pro ni charakteristické. Soubor těchto znaků bývá označován jako struktura skupiny. Podle Hrabala (2003, s. 11 – 17) tvoří strukturu skupiny:

- 1) Cíle skupiny, k nimž směřuje její činnost. Tyto cíle mohou být nadskupinové, dále pak společné skupinové cíle svých členů. Cílem některých činností může být i skupina sama.
- 2) Skupinové hodnoty, které je možno chápat jako zvnitřněné cíle skupiny, které její členové přijímají.
- 3) Činnost členů skupiny, která směřuje k dosahování cílů skupiny

- 4) Skupinové normy představující pravidla chování, která specifikují takové činnosti členů, které jsou v určitých situacích vhodné nebo nevhodné.
- 5) Role (např. role vedoucího, jednatele, brankáře, ale také role muže a ženy, dítěte, starce, otce), jež představuje soubor specifického, skupinou očekávaného chování. Takové chování je určeno zvláštními normami a souvisí se specifickými úkoly jedince.
- 6) Pozice, která označuje rozdíly mezi členy z hlediska jejich váhy, významu ve skupině. Z hlediska pozice je také možno seřadit členy skupiny do hierarchie.
- 7) Podskupiny, jejichž existence je častá hlavně u skupin, jež přesahují svým počtem hranici malých skupin, a také u skupin s nízkou soudržností.

Helus (2007, s. 22) uvádí, že vznik podskupin je způsoben tím, že někteří členové k sobě mají blíže než k ostatním členům – na základě sympatie, obdivu, názoru, mocenského postavení apod.

Jak již bylo uvedeno výše, Hrabal zmiňuje sedm znaků, které tvoří strukturu skupiny. Dle Heluse (2007, s. 22 - 23) lze však ke skladebním jednotkám sociální skupiny řadit také:

- tradice, ustálené zvyklosti, které sdílí členové skupiny a které zahrnují vše, co bylo, co členové skupiny společně dokázali a prožili, co je stmelilo a mělo by stmelovat i v budoucnu,
- vědomí nebezpečí, kterému musí členové skupiny společně čelit a odolávat,
- vlastnosti skupinové atmosféry, které mohou zahrnovat např. pocity vzájemného přátelství, důvěry, ale také vzájemného napětí, nedůvěry, konkurence apod.
- styl řízení, přičemž je možné rozlišovat několik stylů řízení podle toho, kdo řídí: autoritářské a participační či demokratické, nebo podle toho, jak je řízení prosazováno: silné řízení a slabé řízení.

2.1 Druhy sociálních skupin

Sociální skupiny lze třídit dle nejrůznějších kritérií. Například podle velikosti, dále podle druhu činnosti, kterou skupina vykonává či dle povahy členství ve skupině. Podle velikosti dělíme skupiny na velké a malé. Pro malé skupiny je charakteristickým znakem

nízký počet členů a můžeme mezi ně zařadit například skupiny kamarádů, které mívají zpravidla 3 – 7 členů, mohou však dosáhnout až počtu 20 (Hrabal, 2003, s. 8 – 9). Členové malých skupin se navzájem znají, udržují osobní vztahy, komunikují spolu, vyznávají stejné hodnoty, normy a směřují k nějakému společnému cíli. Velkou skupinou je zpravidla taková sociální skupina, která má tolik členů, že se mezi sebou nemohou navzájem znát a udržovat osobní styky. „Velká sociální skupina je tvořená společenskými třídami a vrstvami, národy, etnickými celky, politickými a společenskými organizacemi, územněregionálními skupinami aj.“ (Čech, 2008, s. 59)

Můžeme se také setkat s dělením sociálních skupin podle vzniku na prvotní (primární) a druhotné (sekundární). Jako typický příklad primární skupiny bývá uváděna rodina, sekundárními skupinami jsou např. školní třídy apod. Členem primární skupiny se člověk stává bez vlastního rozhodnutí, zatímco členem sekundární skupiny se jedinec zpravidla stává později, a to z vlastního rozhodnutí nebo rozhodnutím oprávněné osoby, instituce. (Kohoutek, 1998, s. 43)

Dále dělíme skupiny podle vztahu cílů skupiny k individuálním potřebám členů a širším společenským hodnotám. Zde rozlišujeme skupiny neformální a formální. Příslušníci neformálních skupin jsou zpravidla integrováni na základě vzájemných emocionálních vazeb (např. rodina). Na druhé straně příslušníci formálních skupin jsou integrováni prostřednictvím formálně stanovených úkolů nebo seskupení na základě určitých formálních znaků (např. žáci ve třídě na základě stejného věku a blízkosti bydliště). (Nakonečný, 2009, s. 385)

Sociální skupiny se dále dělí dle předmětu a druhu činnosti na skupiny pracovní, výchovné, hrové a meziosobně interakční skupiny. Pracovní skupiny vykonávají činnost, která má společensky hodnotné výsledky. Je kladen důraz zejména na efektivitu a produktivitu. (Hrabal, 2003, s. 9) Hlavním cílem výchovných skupin je učení, vytváření dispozic pro práci a společenský život, příp. reedukace (Hrabal, 2003, s. 10). Činnost hrových skupin slouží zpravidla pro potěšení. V dětství a dospívání jsou hrové skupiny školou života, umožňují kontakt s rovnocennými partnery. V dospělosti mohou mít např. rekreační charakter (seskupení pro sport, hry, koníčky). (Hrabal, 2003, s. 10) Meziosobně interakční skupiny jsou orientovány především na vzájemný sociální kontakt, který je hlavním cílem činnosti (Hrabal, 2003, s. 10).

Dle členství dělíme sociální skupiny na referenční a členské. „Členská je taková skupina, k níž jedinec fakticky přísluší.“ (Nakonečný, 2009, s. 385) Referenční skupiny je možno dále dělit na pozitivně referenční a negativně referenční. K pozitivně referenční skupině jedinec rád přísluší nebo by chtěl příslušet. Naopak negativně referenční skupina je taková skupina, k níž přísluší nerad nebo k níž by příslušet nechtěl. (Nakonečný, 2009, s. 385)

2.2 Školní třída jako malá sociální skupina

Školní třída většinou zahrnuje 20 – 25 žáků. Na základě charakteristiky druhů sociálních skupin lze tedy školní třídu zařadit mezi malé sociální skupiny. Splňuje i další znaky malých skupin: členové se navzájem znají, jsou v pravidelném osobním kontaktu, spojuje je stejný cíl apod.

Řezáč (1998, s. 160) popisuje školní třídu jako malou sociální skupinu, jež je utvářena lidmi, kteří:

- jsou ve vzájemné přímé nezprostředkované interakci a komunikaci,
- mají blízké nebo shodné cíle a hodnoty, jejichž naplnění očekávají od skupiny,
- patří do relativně stabilního systému pozic a rolí,
- respektují normy skupinového života.

„Školní třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Školní třída je základní prostorová jednotka, v níž probíhá vyučování.“ (Průcha a kol., 1995 cit. podle Kašpárková, 2009, s. 58)

Školní třída je nejpočetněji zastoupeným typem sociálního útvaru ve školské soustavě. Je popisována jako soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován. (Hrabal, 2003, s. 21)

Třída je na jedné straně závislá na tom, jací žáci ji tvoří, současně však také třídy zpětně přetváří a ovlivňují chování jednotlivých žáků (Hrabal, 2003, s. 54). Společně všichni vytvářejí atmosféru třídy, její životní styl, jemuž se žák přizpůsobuje. Pro život skupiny a její existenci je důležité, aby se rozvíjela jako kolektiv společnou aktivitou, společnými prožitky, zájmy, aby fungovala jako celek a aby její členové dosahovali společných cílů prostřednictvím společné vůle. (Mojžíšek, 1986, s. 133 – 134)

Stejně jako jednotliví žáci, tak i každá školní třída je neopakovatelnou jednotkou. To je způsobeno mnoha faktory, které na třídu působí. Hrabal (2003, s. 34 – 43) uvádí následující činitele:

Početnost třídy

Jedním z faktorů ovlivňujícím život a činnost třídy je počet žáků ve třídě. Malé třídy, které mají maximálně 16 žáků, určitě vytváří lepší předpoklady pro individuální kontakt a interakci jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky navzájem. Naopak práce a vytváření vztahů ve větších třídách je obtížnější. Jsou zde vyšší nároky na intenzitu a mnohostrannost kontaktu.

Koedukované a segregované třídy

V koedukovaných třídách jsou zastoupeni jak chlapci, tak i děvčata. Na základní škole je poměr obou pohlaví většinou vyrovnaný, na středních školách pak bývá většinou odlišný (např. na zdravotnických školách mívají převahu děvčata, na průmyslových školách chlapci).

Mezi oběma pohlavími existují významné rozdíly, které ovlivňují jejich život, interpersonální vztahy ve skupině i charakter samotné skupiny. Tyto rozdíly se prohlubují zvláště v pubertálním období. Zatímco u chlapců se většinou prosazují silnější skupinotvorné tendence, děvčata častěji navazují intenzivnější interpersonální přátelské vztahy. Interindividuální vztahy chlapců bývají pevnější, integrovanější, mívají ve třídě vyšší vliv, který se opírá především o sociální sílu, fyzickou a psychickou zdatnost. Tato moc však někdy může být realizována otevřenou fyzickou agresivitou, která se v některých případech může zvrhnout i v šikanu.

Naproti tomu ženská agresivita je častěji verbální, může mít formu pomluv. Děvčata jsou většinou považována za vyspělejší, méně konfliktní, konformnější.

Školní dispozice žáků a problém diferenciac

V tomto směru nastává problém, jestliže se soubor žáků, kteří byli do třídy zařazeni, výrazně liší např. v úrovni potencionální školní zdatnosti, ve schopnostech (zvláště rozu-

mových), morálních dispozicích či z hlediska motivace k učení. Podmínky pro vývoj třídy a rovněž pro práci učitele jsou tím odlišnější, čím je rozdíl větší a čím jsou odlišné vlastnosti a dispozice významnější.

Rodinné prostředí žáků

Rodina mnohostranně a dlouhodobě ovlivňuje vývoj a život dítěte a těmito vlivy se promítá i do postavení žáka ve třídní skupině. Sledování sociologických a sociálně psychologických charakteristik rodin žáků je proto významným východiskem pro pochopení a vedení třídy i jednotlivých žáků. Ještě více závisí vývoj třídy a žáka na sociálně psychologických charakteristikách rodiny jako skupiny, na její struktuře, vzájemných vztazích členů, na výchovném stylu rodičů.

Věková specifika tříd

Věkové zvláštnosti se výrazně odrážejí ve struktuře a dynamice třídy jako skupiny a v postavení jedince v ní. Je to způsobeno tím, že v různých vývojových obdobích má skupina vrstevníků odlišnou váhu v životě a socializaci jedince.

2.2.1 Třída v období puberty

Jelikož se ve výzkumné části zabýváme vztahy ve třídě druhého stupně základní školy, je třeba zabývat se nejen jedincem v období dospívání jako samostatným individuem, ale rovněž celou školní třídou skládající se z těchto jednotlivců. Změny ve školní třídě v období dospívání jsou totiž důsledkem změn, k nimž právě v této vývojové etapě dochází.

Podle Vágnerové (2000, s. 223) se v průběhu dospívání role žáka mění. Dospívající uvažuje o jejím obsahu, o smyslu její existence a bere v úvahu vztah role žáka k vlastní budoucnosti.

Jelikož zde dospívající tráví poměrně hodně času, je pro něj třída obvykle osobně významnou skupinou. Třidu nelze vyměnit za jinou, a pokud je její složení nevyhovující, může to představovat značné problémy. Každý pubescent by chtěl ve třídě dosáhnout

uspokojivého postavení a být jí akceptován. V tomto období bývá pozice ve třídě významnou součástí osobní identity. (Vágnerová, 2012, s. 427 – 428)

Na druhém stupni základní školy dochází k výraznému posunu ve vývoji třídní skupiny. Do ohniska vývoje se dostávají vztahy k vrstevníkům a ke skupině. Silí rovněž potřeba rovnocenného partnerství a korektnosti ve vrstevnických vztazích. (Hrabal, 2003, s. 48)

Podle Vágnerové (2012, s. 428) bývá školní třída většinou příliš velká na to, aby představovala konzistentní skupinu. Obvykle je rozčleněna do podskupin, jež mohou být vymezeny genderově, zájmově, prospěchově či jinak. Postavení každého žáka je na druhém stupni základní školy dávno dané a stabilizované, vztahy mezi spolužáky se obvykle již zásadním způsobem nemění.

Do vývoje třídy, která na tomto stupni patří k výchovně nejkomplikovanějším, se v tomto období výrazně promítají sociální a morální změny žáka. S tím souvisí prohlubující se individualizace, růst osobnosti a svéráznosti každého žáka. A zatímco část žáků je již schopna uvědoměle přijmout normy dospělých a hodnoty školy, jiní žáci prožívají období negativismu vůči škole, učitelům a jsou tak ještě na úrovni naivní dětské konformity. Většinou zde ještě nejsou předpoklady pro život ve skupině tak vyztřelé, aby třída vytvářela vhodné prostředí pro uspokojování individuálních potřeb a sociálních motivů. (Hrabal, 2003, s. 49)

Hrabal (2003, s. 48 – 49) uvádí, že zvláště pro chlapce je charakteristická snaha dostat se do nadřazené pozice a vytvářet neformální skupiny. Skupiny zde představují ochrannou bariéru dosud křehké autonomie. Zkušenosti získané v těchto neformálních skupinách jsou přípravou jak pro život ve skupinách dospělých, tak pro začlenění do společnosti vůbec.

V období dospívání se již přestává oddělovat dívčí a chlapecká skupina, a vzájemné kontakty mezi oběma pohlavími jsou častější. Rovněž roste i zájem o druhé pohlaví, jež může měnit vztahy ve skupině. V posledních ročnících základní školy rovněž dochází i k diferenciaci skupiny podle budoucí profesní role (tj. očekávaného sociálního postavení). Třída se tak začíná rozdělovat na potenciální studenty a učně. Spolužáky bude spojovat jejich zaměření, motivace k učení a výkonu. (Vágnerová, 2012, s. 429)

Podle Hrabala (2003, s. 51) mohou mít vztahy mezi žáky ve třídě v tomto období rozmanitou podobu – od skupin vyznačujících se silným vedením a agresivitou vůči odmítaným žákům, přes pozitivní interpersonální vztahy, jakými jsou přátelské dvojice, až po skupinky žáků, jež spojují podobné zájmy či členství v zájmových skupinách.

2.2.2 Sociální pozice a sociální role

Každý žák zastává ve své třídě nějakou sociální pozici a současně plní svou sociální roli, přičemž od jeho pozice ve třídě se odvíjí jeho celkové postavení ve skupině a vztahy se spolužáky. Podle Kašpárkové (2009, s. 58) je postavení jedince ve skupině určeno celkovým přijímáním nebo odmítáním ostatními členy skupiny. Žák je přijímán či odmítán například na základě sympatií, antipatií apod.

„Pozice ve skupině označuje místo, které žák ve skupině zaujímá.“ Rozložení a uspořádání pozic jednotlivých členů a skladba vzájemných vztahů mezi nimi vytváří strukturu sociální skupiny. (Kašpárková, 2009, s. 58)

Pozice označuje určité místo. Na jedince v určité pozici jsou kladeny určité požadavky a jsou spojovány s určitými očekáváními. (Nakonečný, 2009, s. 391)

„Pozice ve skupině jsou označením pro rozdíly mezi členy z hlediska jejich váhy, významu ve skupině. Členy skupiny je možno z hlediska pozice seřadit do hierarchie.“ (Hrabal, 2003, s. 16)

Sociální pozicí tedy nazýváme místo jednotlivce v sociální skupině, které reprezentuje jeho funkci, význam. Sociální pozice je spjata s věkem, pohlavím, zaměstnáním, s rodinou, s prestiží apod.

S pojmem sociální pozice souvisí též pojem sociální status. „Sociální status je místo a ocenění, které jednatel má ve společnosti na základě toho, co získal od svých předků, kvalit psychiky získaných v průběhu ontogeneze a na základě toho, co mu okolí připisuje a přisuzuje.“ (Čech, 2008, s. 60)

Druhou stránku pojmu sociální pozice vyjadřuje termín sociální role. „Sociální roli jedinec naplňuje tím, jak se projevuje, a podle toho získává své místo v hierarchii pozic.“ Může se jednat např. o roli vůdce či outsidera apod. (Kašpárková, 2009, s. 58)

Podle Hrabala (2003, s. 14 – 15) je role souborem specifického, skupinou očekávaného chování, jež je určeno zvláštními normami a souvisí se specifickými úkoly jedince. Role jsou ve skupině utvářeny pro účely splnění specifických úkolů. Role souvisí s pozicí jedince ve skupině a závisí do určité míry i na osobnosti. Ve skupině je možné rozlišit očekávanou, předepsanou a realizovanou roli.

Sociální role je možné různě kategorizovat. Čech (2008, s. 61) hovoří o rolích obligatorních a volitelných či formálních a neformálních. Obligatorní role jsou člověku dány jeho

existenci v určité společnosti nebo jeho životní situací (např. dítě, dospělý, rodič, mužská role, ženská role, role učitele, lékaře). Volitelné, alternativní role si člověk volí podle motivace, aspirace, zájmů, schopností, temperamentu, norem vymezujících očekávání společnosti od nositele role (např. role svobodného, ženatého, vdané, role otce, matky). Formální role mají přesně vymezený obsah a způsoby, jak je získat (např. role ředitele). Naproti tomu neformální role nemají přesně vymezená pravidla ani obsah, vznikají spontánně tím, že si je člověk zvolí, nebo jsou mu přiřazeny (např. role kamaráda).

Do jaké pozice a role se jedince dostane, to závisí nejen na spolužácích i třídě jako celku, ale také na jeho individuálních charakteristikách (Hrabal, 2003, s. 56).

Stejně jako mezi lidmi v běžném životě, tak i ve školní třídě se mezi žáky vytváří sociální pozice a role. „Na tom, jaké pozice a role se ve třídě vytvoří a jací žáci je zaujmou, závisí do značné míry struktura a dynamika třídy jako skupiny a zároveň vývoj žáků samých jako členů třídy a do určité míry i jejich osobnostní rozvoj. Do jaké pozice a role se jednotlivec dostane, to závisí na spolužácích a třídě jako celku, ale také na individuálních charakteristikách a dispozicích.“ (Hrabal, 2003, s. 56)

Žákova pozice ve třídě je dle Hrabala (2003, s. 57 – 62) dána 3 základními dimenzemi:

- a) Kompetence – celková pozice žáka ve třídě souvisí zejména s jeho školní kompetencí, výkonností.
- b) Vliv – pozice podle vlivu je ukazatelem toho, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku.
- c) Obliba – tato pozice bývá označována jako pozice podle akceptance. Je dána emocionálním přijetím či odmítnutím jedince spolužáky.

2.3 Klima školy

Klima školy tvoří nedílnou součást života školy a odráží se do něj veškerá činnost odehrávající se ve škole či v souvislosti se školou.

Klima školy lze chápat více způsoby, proto na úvod uvádíme pro srovnání několik charakteristik tohoto jevu.

Podle Grecmanové (2008, s. 9) je klima psychosociální fenomén, k němuž dochází prostřednictvím odrazu objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hod-

nocení jeho posuzovatelů. Klima je třeba vytvářet, jelikož nevzniká samo o sobě. Vždy se jedná o dlouhodobý proces.

„Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“ (Čapek, 2010, s. 134)

„Klima školy je produktem specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy.“ (Mareš, 2005 cit. podle Čapek, 2010, s. 133)

Školní klima je možné měřit a dozvídat se o něm především z výpovědí účastníků. Informace lze získávat rozhovorem, opovědí na otázky, vyplněním dotazníku, pozorováním, účastí na životě třídy nebo školy, hrami nebo projektivními technikami. (Čapek, 2010, s. 135)

Školní klima je ovlivňováno různými činiteli. Petlák (2006, s. 44) uvádí, že klima školy je determinováno následujícími faktory: zvláštnosti školy (typ školy, její zaměření, pravidla školního života), zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací (práce v laboratořích, praxe), zvláštnosti učitelů (osobnost učitele, pojetí výuky jednotlivých učitelů, styl výuky učitele), zvláštnosti školních třídy (školní třída jako celek, skupiny ve třídě), zvláštnosti žáků (žák jako člen třídy, žák jako individuální osobnost). Grecmanová (2008, s. 41) mezi tyto činitele zahrnuje i filozofii školy a její dlouhodobé priority, řád školy, rozvrh vyučovacích hodin aj.

V souvislosti se školním klimatem se nyní podíváme blíže na charakteristiku školy, jejích funkcí a úloh. Podle Průchy a kol. (2003 cit. podle Čapek, 2010, s. 133) je škola „společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je pro život osobní, pracovní a občanský.“

Podle Grecmanové (2008, s. 31) je tradiční úlohou a funkcí školy vzdělávat a vychovávat. Škola se nachází pod tlakem společenského očekávání, jelikož plní významné společenské funkce, jakými jsou socializace a personalizace. Mladí lidé zde získávají kvalifikaci, dochází zde ke střetu různých skupin, generací a zároveň k rozvoji sociálního chování žáků (Grecmanová, 2008, s. 31).

2.3.1 Typy klimatu školy

Zde jsou uvedena pouze některá hlediska, podle kterých lze rozlišovat klima školy:

Typy klimatu školy podle uniformity a plurality (Grecmanová, 2008, s. 76):

Ve škole, v níž převažuje uniformní klima, jsou mezi žáky a učiteli velmi formální vztahy. Žáci mají možnost se prosadit bez ohledu na individuální zvláštnosti. Důraz je kladen na jednotnost. Škola s pluralitním klimatem bere ohled na jednotlivce, je rozvíjena vzájemná pomoc, entuziasmus, samostatné myšlenkové postupy, kreativita.

Typy klimatu školy podle chování učitele v konfliktu se žáky (Grecmanová, 2008, s. 76):

Zde se rozlišuje konzervativní klima, v němž učitelé vyvíjí na žáky zvláštní druh nátlaku, omezují jejich práva a progresivní klima, kde jsou vztahy mezi učiteli a žáky regulovány demokraticky a neexistuje zde nadvláda učitele.

Typy klimatu školy podle výchovných stylů (Grecmanová, 2008, s. 79):

Zde jsou rozlišovány tři klasické výchovné styly: autoritativní, demokratický a liberální. Autoritativní typ klimatu školy je charakteristický odstupem mezi žáky a učiteli, izolovaností spolužáků a vzájemným soutěžením mezi žáky. Demokratický typ se vyznačuje důvěrou žáků ke svým učitelům, kooperací. V liberálním typu klimatu školy převládá malá osobní angažovanost učitelů, malý tlak na disciplínu.

2.3.2 Klima třídy

V rámci klimatu školy se setkáváme s pojmem klima třídy. Je utvářeno vším, co se ve třídě odehrává. Jedním z těchto elementů jsou i vzájemné vztahy mezi spolužáky. Nejen, že se podílejí na utváření klimatu třídy, ale jsou i jeho výsledkem.

Na úvod uvádíme krátkou charakteristiku školní třídy. Podle Laška (2007, s. 13) je školní třída složitý sociální svět, na jehož utváření se podílejí žáci i učitelé. Třída má žáka podporovat, naučit jej kooperovat, dát mu možnost zažít úspěch i neúspěch.

Nyní již přejdeme k samotnému klimatu třídy. Grecmanová (2008, s. 49) uvádí, že klima třídy se vytváří ve výuce, o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Vliv na klima třídy má umístění a vybavení třídy, pomůcky, počet žáků ve třídě, jejich zájmy, dosavadní znalosti, dále také kvality a kompetence učitelů atd.

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvářících a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13)

Podle Mertina a kol. (2012, s. 222) není třídní klima něco, co se jednoduše přihodí. Na jeho vzniku a proměnách se významným způsobem podílí jak samotní žáci, tak především učitelé. Je to dáno tím, že zatímco žáci přicházejí a odcházejí, tak učitelé jsou mnohdy daleko stabilnějším prvkem školy. Vnímání celkové atmosféry školy tedy do značné míry závisí na pedagogickém sboru. Na druhou stranu je však také důležité, jak se nové třídy sejdou, jací žáci je navštěvují.

Lašek (2007, s. 40) popisuje klima třídy jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé i žáci.

Klima neboli atmosféra ve třídě mohou být významným ukazatelem projevů rizikového chování, ale také mohou pomoci vysvětlit, proč se ve třídě učí dobře, nebo tam učitelé i žáci chodí s nechtí (Mertin a kol., 2012, s. 222).

Jednou ze složek třídního klimatu je i klima výuky. K vytváření klimatu výuky dochází ve všech vyučovacích předmětech v rámci pedagogické interakce učitel – žák. (Grecmanová, 2008, s. 48) „Klima výuky je relativně přetrvávající kvalita vyučovacího prostředí, na kterém se podílí určité seskupení znaků, jež mohou žáci prožívat a jež ovlivňují jejich chování.“ (Dreesmann, 1982 cit. podle Grecmanová, 2008, s. 35)

„Klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak.“ (Petlák, 2006 cit. podle Čapek, 2010, s. 16)

Mezi odborníky se liší názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě (Čapek, 2010, s. 14). Někteří odborníci jsou toho názoru, že za utvářením třídního klimatu stojí především žáci: „Klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy.“ (Gavora, 1999 cit. podle Čapek, 2010, s. 14) Jiní na druhou stranu zdůrazňují roli učitele: „Klima třídy jsou všechna pravidla práce a života ve třídě, které

učitel žákům vštěpuje a upevňuje při didaktických a výchovných situacích.“ (Petlák, 2006 cit. podle Čapek, 2010, s. 14)

Prostředí třídy je tvořeno a ovlivňováno rozmanitými faktory, jež mají samozřejmě vliv i na klima třídy. Průcha (2002 podle Čapek, 2010, s. 12) uvádí, že edukační prostředí třídy je tvořeno fyzikálními (osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku aj.) a psychosociálními faktory. Psychosociální faktory mohou být buď stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů), které mohou být označovány také jako klima třídy, nebo proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů), jež vytváří atmosféru třídy. Podle Čapka (2010, s. 12) se klima třídy od atmosféry třídy odlišuje tedy zejména tím, že klima je dlouhodobý stav, zatímco atmosféra krátkodobý.

Podle Čapka (2010, s. 13) je klima třídy velmi obtížně zjištělné a měřitelné. Ačkoli klima působí na všechny ve škole a všichni ho vnímají, je to něco neuchopitelného a konkrétněji obtížně popsatelného.

3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

V poslední kapitole teoretické části se budeme zabývat pedagogickou diagnostikou. Pedagogická diagnostika patří k základním činnostem prováděným ve škole a odehrává se téměř v každém okamžiku, kdy je učitel v kontaktu s jedním i více žáky. K pedagogické diagnostice má blízko pedagogicko-psychologická diagnostika, které se také budeme věnovat. Poté již přestoupíme k charakteristice diagnostiky jevů, s nimiž se učitel ve škole setkává. Konkrétně se bude jednat o diagnostiku školního klimatu, školního prospěchu a diagnostiku třídy a žáka.

Pedagogickou diagnostikou se zabývá velké množství autorů a každý z nich ji vymezuje svým vlastním způsobem, i když jsou si definice v mnohém podobné. Shodují se v tom, že se skládá ze tří hlavních úkolů: zjišťování, posuzování a hodnocení žáka či jiných jevů týkajících se školního prostředí. Chráska a Kožuchová zdůrazňují, že se jedná o speciální disciplínu.

Podle Chrásky (1988 cit. podle Kašpárková, 2009, s. 9) je pedagogická diagnostika „speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“

Kožuchová a kol. (2011, s. 10) popisuje pedagogickou diagnostiku jako vědní disciplínu zabývající se teorií diagnostického procesu. Rozpracovává otázky, jako jsou plánování a příprava procesu diagnostiky, jeho realizace, způsoby a formy hodnocení rozvoje žáka. Vymezuje svůj předmět zkoumání, používá metody a postupy, stanovuje svoje postavení vzhledem k ostatním pedagogickým a dalším vědním disciplínám.

Spáčilová (2009, s. 8) hovoří o pedagogické diagnostice jako o procesu zjišťování a hodnocení dosaženého stavu rozvoje žáka. Tvoří nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu. Zahrnuje mnoho činností, ke kterým patří např. posuzování, získávání informací, jejich následné zpracování, vyhodnocování, klasifikace a další.

Je chápána také jako zjišťování, klasifikování, posuzování, charakterizování a hodnocení úrovně pedagogického rozvoje vychovávaného (Mojžíšek, 1986, s. 18). Z obecného hlediska je principem jakékoli diagnostiky dlouhodobé i krátkodobé úsilí o zjišťování, rozpo-

znávání, posouzení, hodnocení a utřídění jistých jevů skutečnosti podle daných vlastností a kritérií, které odpovídají dané vědě (Mojžíšek, 1986, s. 10).

Podle Spáčilové (2009, s. 7) má pojem pedagogická diagnostika dva významy. Je možné jej chápat jako vlastní proces poznávání a hodnocení žáků (praktická diagnostická činnost), nebo jako samotnou vědní disciplínu (teorie diagnostické práce v procesu výchovy).

Vedle samotného pojmu pedagogická diagnostika je třeba vymezit i předmět a úkoly pedagogické diagnostiky. Spáčilová (2009, s. 9) uvádí, že předmětem pedagogické diagnostiky jsou jevy, děje a jejich vzájemné vztahy v oblasti pedagogické situace. Základními oblastmi pedagogické diagnostiky jsou: osobnost žáka, skupina žáků, pedagogické působení školy i vlastní pedagogická činnost učitele, vliv výchovných činitelů působících mimo školu (rodinné prostředí, vliv hromadných sdělovacích prostředků).

„Hlavními úkoly pedagogické diagnostiky jsou:

- rozpoznání určitého stavu,
- stanovení jeho příčin,
- navržení dalších výchovných opatření (prognóza).“ (Spáčilová, 2009, s. 8)

Každá diagnostická činnost musí být prováděna v několika etapách. Spáčilová (2009, s. 9 – 10) uvádí následující etapy:

- vymezení, upřesnění, a formulace diagnostického cíle a předmětu diagnostického šetření,
- sbírání a získávání diagnostických údajů pomocí zvolených metod (rozhovor, dotazník, didaktický test),
- zpracování diagnostických dat, tj. analýza,
- interpretace údajů a jejich hodnocení,
- formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Výsledek diagnostických činností se nazývá diagnóza. Jde o vyjádření hodnotícího závěru o zjištěné úrovni rozvoje žáka. V diagnóze je obsaženo hodnocení aktuálního stavu, návrh pedagogických opatření a stanovení odpovídajících prostředků. (Spáčilová, 2009, s. 8) Diagnóza poté umožňuje plánování další vyučovací a výchovné práce učitele i školy, jež je založeno na skutečných znalostech žáků, stavu jejich vědomostí a dovedností. Na základě tohoto plánování je poté možné vytvořit systém perspektiv a cílů, kterých může být do-

saženo. (Mojžíšek, 1986, s. 16) Dle Mojžíška (1986, s. 28) může být diagnóza vyjádřena ústně i písemně.

Ve školním prostředí je diagnostika prováděna nejčastěji učitelem. Ze všech možných osob ve škole, které mohou diagnostiku provádět, je právě učitel s žáky v nejčastějším a nejužším kontaktu. Má k nim tedy nejjednodušší přístup a žáci k němu zpravidla mají větší důvěru než např. k řediteli školy či jiné osobě provádějící diagnostiku. Kožuchová a kol. (2011, s. 9) míní, že proces diagnostiky patří mezi nejfrekventovanější činnosti učitele. V každém momentě kontaktu se žáky, ať už ve třídě nebo mimo ni, analyzuje činnosti žáků, jejich průběh a výsledky, vyhodnocuje je a vytváří určité hodnocení. Hodnocení je významnou edukační informací jak pro žáka, na kterého působí výchovně a motivačně, tak pro učitele samotného, protože mu slouží jako důležitá informace na řízení vyučovacího procesu. Diagnostické informace mají důležitý význam i pro ostatní učitele, vedení školy a v neposlední řadě i pro rodiče.

Pedagogická diagnostika může zahrnovat diagnostiku osobnosti žáka, diagnostiku školního prostředí či diagnostiku rodinného prostředí (Spáčilová, 2009, s. 15).

Z hlediska pozice a úlohy diagnostiky ve vyučovacím procesu rozlišuje Kožuchová a kol. (2011, s. 15) vstupní, formativní a sumární diagnostikování. Vstupní diagnostikování se uskutečňuje na začátku určité etapy vzdělávání – před zahájením školní docházky nebo ročníku školy. Stanovují se předpoklady žáka na zvládnutí školní docházky, na jeho zařazení do konkrétní výkonnostní nebo zájmové skupiny žáků. Má více funkcí, avšak hlavní funkcí je zařazení žáka.

Formativní diagnostikování se uskutečňuje v průběhu vyučování, probírání učiva. Je průběžné, uskutečňuje se kontinuálně mezi vstupním a závěrečným (sumárním) diagnostikováním. Cílem je přispět k formování žáka, působení na jeho rozvoj. (Kožuchová a kol., 2011, s. 16)

Sumární diagnostikování se uskutečňuje na konci určité etapy vzdělávání (konec pololetí, ročníku) anebo určitého tematického celku. Učitel hodnotí znalosti a vědomosti žáka. (Kožuchová a kol., 2011, s. 17)

3.1 Pedagogicko-psychologická diagnostika

Součástí pedagogické diagnostiky ve škole je i pedagogicko-psychologická diagnostika. Hrabal (1989, s. 13) uvádí, že „pedagogickopsychologická diagnostika je psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti.“ Jde o psychologickou disciplínu, která se od psychologické diagnostiky určitými charakteristikami liší.

Hrabal (1989, s. 13) definuje pedagogicko-psychologickou diagnostiku jako „poznávání stavu a vývoje psychické individuality či psychických aspektů jednotlivého sociálního útvaru.“

Centrálním předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky je žák v pedagogické situaci v interakci s výchovnými a ve výchovné situaci působícími činiteli. Stejně tak může být předmětem i výchovná skupina (např. školní třída), výchovná instituce či jednotliví učitelé a vychovatelé. (Hrabal, 1989, s. 14) Pokud je v diagnostice psychologicky diagnostikována činnost žáka, tak je směřováno k těm jejím charakteristikám, které jsou relativně trvalé a podstatné pro pochopení stavu, případně budoucího směru vývoje osobnosti žáka. (Hrabal, 1989, s. 23)

Cílem je poznání jedince či skupiny a porozumění jim, vyjádřené v takové diagnóze, která umožňuje prognózu. Může se stát podkladem pro rozhodování, případně pro nejrůznější optimalizační zásahy do života či prostředí diagnostikovaného jedince či sociální skupiny. Příjemcem diagnózy může být diagnostikovaný jedinec, osoby kompetentní pro rozhodování o diagnostikovaném nebo také sám diagnostik. (Hrabal, 1989, s. 14)

Hrabal (1989, s. 15) dále také uvádí, že cílem pedagogicko-psychologické diagnostiky je optimalizace rozvoje žáka či konkrétní výchovné skupiny.

Subjektem, realizátorem diagnostiky je nejčastěji psycholog, ale mohou se na ní rovněž podílet i jiní odborníci z oblastí, kde hlavním předmětem zájmu je člověk. Prvky psychologické diagnostiky jsou obsaženy i v „přirozené diagnostice“, tj. v průběžném vzájemném poznávání lidí a v sebepoznávání. (Hrabal, 1989, s. 13 – 14)

Podle Hrabala (1989, s. 14) se od realizátora pedagogicko-psychologické diagnostiky očekává

- a) znalost základních zákonitostí struktury vývoje a systémových závislostí diagnostikovaného jedince a skupiny,

- b) schopnost tvorby a následného využití diagnostických nástrojů a postupů k získání, zpracování, vysvětlení a hodnocení diagnostických dat v efektivním diagnostickém procesu, přičemž důležitými nástrojovými disciplínami jsou tu psychometrie a statistika,
- c) základní orientace diagnostika v teorii i praxi předmětného oboru, v němž se diagnostika uplatňuje.

Psychologická diagnostika má svou teorii, ačkoli je jejím jádrem konkrétní odborná diagnostická činnost. K této činnosti se však teorie bezprostředně vztahuje. (Hrabal, 1989, s. 14)

3.2 Diagnostika školního klimatu

Nyní se dostáváme ke stručné charakteristice diagnostiky školního klimatu. Uvádíme, kdo se diagnostikou školního klimatu zabývá a jaké metody mohou být použity. Vymezením pojmů školní klima a současně i třídní klima jsme se zabývali v předchozí kapitole.

„Klima školní třídy je sociálně-psychologická proměnná, která představuje dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě včetně pedagogického působení.“ (Průcha, 1997 cit. podle Kašpárková, 2009, s. 56)

Diagnostikou klimatu školy a školní třídy se obvykle zabývají pedagogové působící na dané škole. Touto činností se zabývají ale také např. pracovníci školských poradenských zařízení či výzkumní pracovníci, kteří mohou škole pomoci při diagnostikování sociálně-psychologických jevů, které se v ní vyskytují. (Kašpárková, 2009, s. 61)

Diagnostika klimatu třídy může zahrnovat např. popis stavu klimatu ve třídě z pohledu žáků, porovnání názoru žáků a učitelů na klima dané třídy, zjištění rozdílů mezi učiteli, kteří vyučují tutéž třídu nebo zjištění působení klimatu třídy na osobnost žáka i učitele (Kašpárková, 2009, s. 61).

Metod, jejichž prostřednictvím lze měřit klima školy, je celá řada, např. nestandardizované, standardizované, zúčastněné pozorování, rozhovor, dotazníky a posuzovací škály (Zelinková, 2001, s. 121).

3.3 Diagnostika školního prospěchu

Diagnostiku školního prospěchu zde uvádíme z toho důvodu, že základním kritériem výběru respondentů pro realizaci našeho výzkumu, je vedle jejich věku především jejich školní prospěch. Současně se věnujeme i pojmům školní zdatnost a školní úspěšnost, jež jsem se školním prospěchem velmi úzce spjaty.

Na úvod uvádíme pouze několik z mnoha definic školního prospěchu. Podle Hrabala (1989, s. 45) je školní prospěch komplexním údajem jak o úrovni a struktuře školní zdatnosti žáka, tak o učiteli a jeho způsobu hodnocení žáků. Tyto informace však nemohou být vyčteny z jednotlivé známky, kterou žák dostane v průběhu vyučování. Vždy je nutné pracovat se souborem známek za určité časové období, s klasifikačními průměry či s výslednými známkami, které představují hodnocení žáka v pololetí a na konci školního roku.

Prospěch žáka je komplexním údajem o školní zdatnosti a školní úspěšnosti (Kašpárková, 2009, s. 44).

Relativně stabilním ukazatelem dispozic žáka pro plnění požadavků školy je výsledná známka za jednotlivá klasifikační období, především pak celkový klasifikační průměr známek (Hrabal, 1989, s. 46).

Podle Hrabala (1989, s. 45) může učitel analyzovat prospěch:

- „jednoho žáka v jednom vyučovacím předmětu,
- jednoho žáka ve více vyučovacích předmětech,
- třídy v jednom předmětu,
- třídy v předmětech klasifikovaných jedním učitelem,
- třídy ve všech předmětech,
- paralelních tříd klasifikovaných týčž učitelem v jednom předmětu,
- paralelních tříd klasifikovaných v jednom předmětu různými učiteli,
- paralelních tříd ve více nebo všech předmětech.“

Podle toho, se kterými soubory, průměry nebo známkami učitel pracuje, získává diagnostickou informaci o vlastní klasifikační činnosti a o úrovni svého pedagogického působení, o žákovi a jeho celkové úrovni, o úrovni třídy (Hrabal, 1989, s. 46).

Hrabal (1989, s. 39) uvádí, že ústředními pojmy jsou zde školní zdatnost a školní úspěšnost, jichž se užívá k označení souboru dispozic, které žákovi umožňují plnit požadavky školy. Nejvýraznější jsou sociopsychické dispozice, které zahrnují např. základní vědomosti, kognitivní a motivační struktury, dovednosti.

„Školní úspěšnost žáka vyjadřuje sociální hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy, kdežto školní zdatnost je komplexem dispozic, které tuto úspěšnost podmiňují.“ (Hrabal, 1989, s. 40)

Školní zdatnost je tvořena třemi základními dimenzemi, jež se však u jednotlivých žáků liší. Těmito dimenzemi jsou: úroveň ve srovnání s požadavky školy, struktura (tj. relativní váha a význam dispozic) a vývoj, kterým se rozumí změny v úrovni a struktuře v průběhu školní docházky. (Hrabal, 1989, s. 39)

U většiny žáků se školní zdatnost drží na poměrně stabilní úrovni, která se rovnoměrně rozvíjí v průběhu celé školní docházky a projevuje se ve stabilitě pozice žáka podle školního prospěchu mezi spolužáky (Hrabal, 1989, s. 39).

Není možné, aby měli všichni žáci stejný prospěch. Je to dáno působením mnoha faktorů na osobnost žáka, jež jeho školní prospěch podmiňují. Současně s těmito faktory působí i individuální zvláštnosti každého žáka.

Kašpárková (2009, s. 44) hovoří o tom, že na prospěch žáka mají vliv vnitřní a vnější činitelé. Vnitřními činiteli mohou být: žákova motivace k autoregulaci, předchozí vědomosti, dovednosti a návyky, psychické procesy a vlastnosti, které formovaly dosavadní vývoj žáka, metody učení žáka či žákův momentální stav. K vnějším činitelům lze řadit: učivo, učitele a jeho výchovné a vzdělávací působení nebo ekonomické, kulturní a politické podmínky v dané společnosti, postoj rodiny ke vzdělání, vlastní postoje aj.

Podstatnou složkou školní úspěšnosti je školní výkonnost, která se projevuje prostřednictvím objektivně měřitelných školních výkonů (Hrabal, 1989, s. 40).

Podle Rosiny (1983 podle Hrabal, 1989, s. 41) je možné považovat prospěch za výsledek dvou kategorií činitelů:

- a) učením získaných dispozic - vědomostí, dovedností – ovlivňujících výkon žáka,
- b) učitelovy hodnotící činnosti.

3.4 Diagnostika třídy a žáka

Diagnostika třídy a žáka je ve školním prostředí velmi důležitou činností, jelikož spočívá v poznávání třídy i žáka, a tím umožňuje učiteli plánovat výchovně-vzdělávací činnost takovým způsobem, aby byla co nejefektivnější a pro žáky nejpřínosnější. Může však také odhalovat různé negativní jevy, řešit je nebo jim předcházet.

Podle Hrabala (2003, s. 25) představuje diagnostika třídy poznávání zvláštností jednotlivé třídy, jejího stavu a vývoje. Dochází tedy k poznávání třídy jako sociálního útvaru a žáků jako členů třídy. Jako formální vedoucí třídy učitel rovněž provádí autodiagnostiku. Mezi metody sloužící k diagnostice třídy a žáka patří pozorování, rozhovor, dotazník či různé sociometrické metody (Čapek, 2010, s. 94 - 106).

Diagnostika třídy a žáka je v širším smyslu trvalou součástí výchovné interakce učitele se žákem a třídou. Může mít podobu pedagogické diagnostiky (např. zjišťování předpokladů a výsledků výuky prostřednictvím zkoušení a hodnocení) nebo přirozené diagnostiky v průběhu interakce. (Hrabal, 2003, s. 25)

Předmětem sociálně-psychologické diagnostiky třídy je třída jako sociální útvar, její struktura, specifika interakce a komunikace ve třídě, její dynamika a vývoj (Hrabal, 2003, s. 25). Diagnostika třídy však může být ještě obtížnějším úkolem než diagnostika žáka, protože třída sama je nejen činitelem ovlivňujícím žáky, ale zároveň i výsledkem jejich činnosti (Hrabal, 1989, s. 126).

Podstatným cílem diagnostiky je kromě zjišťování stavu také sledování a hodnocení změn. Tyto změny mohou být dvojího druhu: jednak změny věkové a vývojové, jež jsou málo závislé na výuce a výchově a jednak změny záměrně či nezáměrně vyvolané výchovnými intervencemi. (Hrabal, 2003, s. 26)

Předpokladem každé diagnostické činnosti je vždy znalost určitých informací o diagnostikovaném jevu. Hrabal (1989, s. 127 – 130) uvádí, že při procesu diagnostiky školní třídy je třeba získat údaje:

- o pedagogických charakteristikách žáků a specifických vlastnostech diagnostikované třídy,
- o dispozicích a činitelích, na nichž závisí pedagogické a jiné významné odlišnosti mezi třídami,

- o podmínkách a činitelích, které ovlivnily a ovlivňují třídu jako neformální skupinu,
- o tom, do jaké míry se třída podílí na činnosti a rozvoji dispozic žáků, kteří ji tvoří.

Kompletní analýza stavu a vývoje třídy a žáků vyžaduje znalost nejen školního sociálního prostředí, ale rovněž i mimoškolního sociálního, zvláště rodinného prostředí žáků. V úvahu je současně třeba brát i biopsychické, geneticky dané dispozice. (Hrabal, 2003, s. 26)

Dle názoru Kožuchové a kol. (2011, s. 115) je diagnostika sociálních vztahů důležitá z hlediska vytváření kooperujících skupin, jež jsou základem pro skupinovou činnost žáků. Je třeba dbát na to, aby se žáci respektovali, dokázali se vzájemně dohodnout (např. na stanovení pravidel pro práci ve skupinách), učili se vzájemné toleranci a zodpovědnosti za plnění úkolů, v případě potřeby dokázali požádat o pomoc apod.

Mojžíšek (1986, s. 134) zdůrazňuje, že při diagnostice skupiny je třeba všimnout si jak života skupiny jako celku, tak uplatnění jednotlivých žáků. Zjišťujeme, co žák koná ve skupině, jakou roli plní, zda je brán vážně, jak hluboké jsou vazby k členům skupiny, kolik má přátel atd.

Každý žák je jiný, navzájem se liší v úrovni vzdělání, v nadání, poznávacích procesech, zájmech, dovednostech, morálních a estetických vlastnostech i ve fyzickém a zdravotním stavu. V rámci pedagogické diagnostiky nejde tedy jen o sledování úrovně vědomostí, ale je nezbytné sledovat celý rozvoj osobnosti žáka. (Mojžíšek, 1986, s. 67)

Hrabal (1989, s. 126) hovoří o školní třídě jako o kolektivu, který svou vlastní vnitřní dynamikou směřuje ke stejným vzdělávacím a výchovným cílům jako učitel a škola. Tím působí pozitivně na dosahování optimálních výsledků ve vyučování a výchově.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jak již bylo uvedeno, bakalářská práce se zabývá pohledem prospěchově výborných žáků na jejich vztahy se spolužáky. S ohledem na výzkumný problém a hlavní výzkumný cíl jsme se rozhodli pro kvalitativní pojetí výzkumu. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 24) v kvalitativním výzkumu jde o to, do hloubky prozkoumat určitý jev a přinést o něm maximální množství informací. S ohledem na tyto skutečnosti jsem zvolila metodu rozhovoru.

V rámci realizace rozhovorů se žáky jsme se však setkali s problémem, který nás donutil přehodnotit celou výzkumnou strategii a následně rozšířit výzkum o další výzkumnou metodu.

Jedná se o to, že informace získané od žáků nebyly tak obsáhlé a hluboké, a tudíž se dalo předpokládat, že tyto informace by samy o sobě pro realizaci kvalitativního výzkumu nebyly dostačující. I když byly rozhovory zajímavé, odpovědi respondentů byly ve většině případů velmi stručné, ačkoli byli žádáni o rozvedení odpovědí. Netušíme, čím to mohlo být způsobeno. Možností je více - mohlo se jednat o projev nespolupráce, nebo respondenti skutečně neměli co sdělit, či mohli jít z jejich strany o pocit studu či strachu z neznámého člověka a neznámé situace. Rovněž se nemuseli cítit bezpečně při některých otázkách.

Po zhodnocení této situace jsme tudíž museli přistoupit k realizaci druhé fáze výzkumu. Zde šetření probíhalo za použití sociometrické metody (Včelařová, Bendová, 2014). Tato metoda zde ve vztahu k rozhovorům plní pouze doplňující funkci a jsou využívány jen ty výsledky, které poukazují na shody nebo rozdíly v porozumění vzájemným vztahům ve třídě mezi prospěchově výbornými žáky a jejich spolužáky.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je zmapování situace ve třídě a vztahů se spolužáky z pohledu prospěchově výborných žáků druhého stupně základní školy. „Formulování výzkumného problému znamená jasně pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat.“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 64)

4.2 Hlavní výzkumný cíl

Dalším nezbytným krokem při provádění výzkumu je stanovení hlavního výzkumného cíle. Hlavním výzkumným cílem naší bakalářské práce je zjistit, jaká je situace ve třídě a jaké jsou vztahy se spolužáky z pohledu prospěchově výborných žáků druhého stupně základní školy.

Následně došlo ke stanovení následujících dílčích výzkumných otázek:

1. Jak popisují prospěchově výborní žáci atmosféru své třídy?
2. Setkali se někdy respondenti s posmíváním kvůli svému prospěchu?

Na základě přidání další výzkumné metody až v průběhu realizace výzkumu byly stanoveny další dvě dílčí výzkumné otázky, jež částečně vychází z výsledků sociometrického šetření.

3. V jakých aspektech se shoduje hodnocení vzájemných vztahů ve třídě z pohledu prospěchově výborných žáků s hodnocením jejich spolužáků?
4. V jakých aspektech se liší hodnocení situace ve třídě z pohledu prospěchově výborných žáků od hodnocení jejich spolužáků?

4.3 Volba výzkumného souboru a jeho charakteristika

Volba výzkumného souboru byla uskutečněna prostřednictvím záměrného výběru. Podle Gavory (2010, s. 79) se záměrný výběr uskutečňuje na základě určení takových znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.

Pro účely první etapy našeho výzkumu bylo třeba zvolit respondenty tak, aby splňovali kritérium výborného prospěchu a zároveň byli žáky druhého stupně základní školy. Zvolili jsme následující kritérium pro výborný prospěch: jako prospěchově výborní žáci jsou zde označováni všichni žáci, kteří dosahují v rámci pololetního a závěrečného hodnocení buď průměru 1,00, nebo vyznamenání (nejvýše průměr 1,5).

V první fázi realizace výzkumu byl výzkumný vzorek tvořen sedmi prospěchově výbornými žáky – třemi chlapci ze 7. ročníku a čtyřmi dívkami z 8. ročníku.

Tito žáci byli pro rozhovor vybráni paní učitelkou na základě svých studijních výsledků. Rozhovory byly prováděny s každým žákem individuálně v prostorách kabinetu, kde se v průběhu provádění rozhovoru kromě mě a respondenta nevyskytovala žádná třetí osoba.

Základní škola, kde výzkum probíhal, byla vybrána prostřednictvím dostupného výběru.

Ve druhé fázi realizace výzkumu, kde šetření probíhalo za použití sociometrické metody, byl výzkumný vzorek tvořen všemi žáky 7. a 8. třídy. Opět zde proběhl záměrný výběr, jelikož respondenty museli být žáci, kteří navštěvují stejnou třídu jako respondenti, se kterými byl prováděn rozhovor.

4.4 Metoda sběru dat

Jak již bylo výše uvedeno, byl zvolen kvalitativní přístup, který byl realizován prostřednictvím metody polostrukturovaných rozhovorů. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 159 - 160) je v kvalitativním výzkumu nejčastěji používanou metodou sběru dat právě rozhovor. Používá se pro něj rovněž označení hloubkový rozhovor. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru dochází ke zkoumání členů určitého prostředí s cílem je pochopit a porozumět jejich pohledu. V rámci realizace polostrukturovaného rozhovoru se vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek.

Doplňující sociometrickou metodou, o níž jsme již také hovořili, je sociometrický dotazník, který má podobu tabulky. Podle Kohoutka (2006, s. 77) slouží sociometrická metoda ke zkoumání struktury a dynamiky skupiny, postojů a mezilidských vztahů. Používá se ke zkoumání emocionálních vztahů mezi členy skupiny, stupně blízkosti, sympatií i antipatií.

5 REALIZACE VÝZKUMU, ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Rozhovory s respondenty proběhly během jednoho dopoledne. Vybraní žáci za mnou postupně přicházeli do kabinetu. Žákům jsem se před zahájením nahrávání představila a uvedla důvody realizace rozhovorů. Všechny informace jim poté byly ještě jednou zopakovány v rámci nahrávání. Žáci byli uvědoměni o tom, že budou v průběhu rozhovoru nahrávání na mobilní telefon, s čímž všichni souhlasili. Zároveň byli ujištěni, že rozhovory jsou zcela anonymní a jimi poskytnuté informace budou sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce. Stejně tak jim bylo řečeno, že na zodpovězení mých otázek mají dostatek času a odpovědi si mohou promyslet.

Následně jsem přistoupila ke kladení otázek (Příloha P I). Část respondentů mi podávala souvislé a poměrně obsáhlé odpovědi. Nicméně jsem se setkala i s problémy, které již byly výše popsány, kdy mi žáci odpovídali velmi stručně.

Rozhovory jsem následně přepsala do programu MS Word (Příloha P II). S takto přepsanými rozhovory jsem poté pracovala dál.

5.1 Analýza dat

K analýze dat, jež byla získána prostřednictvím rozhovorů, bylo použito techniky otevřeného kódování. Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2007, s. 211) kódování je označení pro operace, jejichž pomocí jsou získané údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotky, jimž jsou přidělena jména, a s těmito nově pojmenovanými fragmenty textu je následně dále pracováno.

Při analyzování přepsaného textu jsem nejdříve všechny rozhovory několikrát přečetla. Při čtení jsem si u jednotlivých výpovědí všímala společných znaků a na tomto základě jsem poté text rozdělila na jednotky, jimž jsem na základě toho, o čem vypovídají, přiřadila určitý kód. Tímto způsobem jsem postupovala, dokud nebyl takhle rozpracován celý text. Poté jsem jednotlivé kódy na základě jejich významové podobnosti slučovala do jednotlivých kategorií.

Takto rozpracovaný text jsem následně pro větší přehlednost přenesla do tabulky.

KATEGORIE	KÓDY	VÝPOVĚDI
Atmosféra třídy z pohledu PVŽ	Dobrý kolektiv	„Všechny kamarády“, „všichni se spolu baví“, „všichni si pomáhají vzájemně, třeba když se někomu něco stane“, „všichni vědí něco o každém“, „chovají se k němu ke každému dobře“, „jsou všichni při sobě“, „nikdo nikoho nepomlouvá, nikdo nikoho neotravuje“, „nikdo na sebe není vysazený“, „prostě se nerozdělují na různé skupinky menší“, „že spolu lidi dobře vychází“, „Dobrý kolektiv“, „že jsou všichni stmelení“, „nejsou tam žádné hádky“, „není to rozdělené vlastně na skupiny“, „To že budeme všichni spolu dobře vycházet“, „budeme si pomáhat“, „by si měli všichni rozumět mezi sebou“, „určitě by si neměli dělat nějaké naschvály“, „Kamarádké vztahy“, „žádné bonzování“, „dobrá parta“, „třidu, která spolu vychází, nenadáva si“, „když má někdo nějaký problém, tak si navzájem pomůžou“, „aby nikdo nebyl nikdy sám“, „aby prostě drželi spolu“
	Přátelství	„No tak kluci no“, „já bych řekl, že tak 12“, „S většinou“, „bavím se tak s polovinou“, „Asi tak s polovinou“, „Asi tak s pěti“, „S většinou si myslím“, „asi se všema“, „nemám nikoho takového, s kým bych se nebavil“
	Spokojenost ve třídě	„kluci se spolu všichni baví“, „třeba jeden, se kterým se vůbec nikdo nebaví, to u nás není“, „no tak učitele máme dobré“, „S přáteli“, „když se sjednotíme, tak spolu vycházíme“, „když se na něčem dohodneme, že se podporujeme navzájem“, „Vycházíme spolu, že se s nikým nehádáme“, „Úplně se vším“, „s kamarády“, „jak se někteří chovají“, „rozumíme si“, „máme se tak jakože všichni navzájem rádi“, „Se vším skoro“, „když se jedná o nějakou fakt důležitou věc, tak je to v pohodě, že si pomůžeme“, „Tak jsou tam dobří lidi určitě“, „S těma co se s nima bavím“, „samozřejmě s kamarádama“, „s těma, co se baví se mnou“, „máme hodně lidí, kteří se navzájem spolu hodně kamarádí“, „vždycky když má někdo nějaký problém, tak si pomůžou“, „jsem spokojený s tím, že to je dobrý kolektiv“, „je tam sranda“, „prostě s tím kolektivem jsem spokojený“
	Nespokojenost ve třídě	„nic mě nenapadá“, „že se tam někteří kluci poperou občas“, „někteří si nerozumí“, „někdy se chovají hrozně“, „kluci dělají binec ve třídě“, „Někdy dělají

		<i>kraviny až příliš“ , „jsou tam rozdělené skupiny, jedna, která se baví spolu“ , „S těma co si myslí o sobě, jací jsou páni“ , „se nám diví, že se s nima nebavíme, protože jsou nějací“ ,</i>
	Vztahy se spolužáky	<i>„Já mám dobré vztahy“ , „Dobré“ , „Velice dobré“ , „Dobré“ , „mám dobré vztahy s nima“ , „mám je ráda, jsou na mě hodní“ , „s většinou dobré“ , „s některýma se mám rád, ale s většinou si rozumím“ , „s některýma, kteří mi nesedí a já nesedím jim, tak s těma si nerozumím“ , „mám dobré s nimi vztahy“ , „i z jiných tříd ne jen z té naší“</i>
	Rozdíly ve školních výkonech	<i>„tak možná ve známkách“ , „s některými spolužáky, co se třeba vážně nesnaží, tak tam samozřejmě ten rozdíl je“ , „vždycky se to nějak drží okolo těch průměrných známek“ , „nikdo tam není zas tak špatný“ , „ti co nemají ty lepší známky než já, tak jsou třeba lepší v tělocviku nebo tak v těch mimoškolních aktivitách“ , „někdy v těch známkách s tou polovinou horší“ , „Možná tím, že se někdy učím a tak“ , „myslím, že není, my jsme na tom tak stejně“ , „Jde o to v jakých předmětech“ , „v některých mi nejde třeba něco“ , „nějaký úplně výrazný zas ne“ , „my jsme každý dobrý na něco“ , „někdo je u nás hodně dobrý na matematiku“ , „já jsem zase hodně dobrý na angličtinu“ , „já už se tu angličtinu učím dlouho, tak ostatní jsou trochu pozadu“ , „jsem trochu chytřejší než oni“</i>
	Rozdíly mezi žáky	<i>„nevím, co mám navíc“ , „Oni mají navíc třeba to, že mají třeba ty vymoženosti, co já třeba vůbec nemám, takové ty věci“ , „že se snažím“ , „když mě něco zajímá, tak si to třeba přečtu“ , „hodně asi to čtení“ , „co mají navíc oni, tak nevím asi v učení“ , „jsou tam lepší než já, tak ti jsou asi ještě lepší“ , „mají třeba navíc, že si zapamatují nějaké věci, které já ne“ , „jsem lepší v tělocviku, takže mám lepší prospěch v tom“ , „Asi že mám rozum“ , „oni jsou víc populárnější ve škole a ve třídě“ , „Já mám na mnoho věcí rozdílné názory“ , „třeba doma máme zahrádku, takže jim do školy nosím různé věci a v tom jsem úplně jinší“ , „mám navíc to, že mi stačí ta hodina“ , „se nemusím učit doma“ , „poslouchám a dobře si to zapamatuju“ , „někdo umí udělat větší srandu“ , „má víc kamarádů“</i>
Setkání s posmíváním	Posmívání	<i>„Mně se nikdo neposmíval“ , „No tak samozřejmě, že se mi někdy posmívali“ , „No kvůli známkám“ , „když</i>

		<p>třeba někdo dostane špatnou známku, tak jako občas se najde někdo, kdo se jako vysměje, ale spíš ne“, „Neposmíval se mi nikdo“, „nemám zkušenosti“, „Ano“, „kvůli známkám ne“, „Tak posmíváním, říkáním ošklivých věcí“, „dřív jo, tak ve 3. třídě“, „vlastně ani nevím důvod“, „já jsem se to nikdy nedozvěděla proč“, „jsem se jim prostě jenom nelíbila“, „Tak slovně no“, „vím, že se mi posmívali, tak různě mě nazývali“, „moje dřív kámoška, teďka už se spolu nebavíme, třeba vymyslela takový papír, na ten se měli všichni podepsat a kdo se mnou kámoší a kdo ne“, „ona tak všechny převážně vedla proti mně“, „to bylo dřív, teď už je to lepší“, „my si děláme ještě s dvěma kamarádama takové naschvály, kterým se pak ale zasmějeme“, „někdy to vypadá jakože se fakt na sebe naštveme třeba, ale to si děláme naschvál“, „Spíš blbosti, jako moc vážně ne“, „když se někomu posmíváme, tak to myslíme ze srandy“, „nemyslíme to nikdy vážně“, „tak to chápeme, že je to ze srandy“, „Vážně se mi ještě nikdo neposmíval“</p>
	<p>Pocity</p>	<p>„Tak asi mi bylo blbě, necítila jsem se zrovna nejlíp“, „bylo to hrozné, chtělo se mi brečet, připadala jsem si úplně odstrčená“, „bylo to pro mě šílené“, „já jsem byla úplně vystresovaná ze všeho“, „ani se mi do školy nechtělo, jak jsem byla z toho vynervovaná“, „Nevěděla jsem, co mám dělat“</p>
	<p>Obrana</p>	<p>„Asi to oplatím nebo to ignoruji“, „třeba třídní učitel tak ten se to snažil vyřešit“, „rodiče tak jako dají nějakou tu radu do života“, „Radši jsem se o ně nezajímala“, „starala jsem se sama o sebe“, „Řekli, ať to hodím za hlavu, že oni z toho jednou vyrostou“, „nevím, jak bych se měla bránit“, „jsem taková tichá“, „dřív jsem si to tak brala k srdci jakože, ale spíš neřešila jsem to moc“, „bolelo mě to, teď bych to řešila určitě“, „Rodiče mě v tom podporovali, že to zvládnou určitě, že je to v pohodě a taky se mnou soucítili“, „učitelé, učitelka se snažila pomoci, ale co ta by v té situaci udělat mohla“, „Snažím se to převést do vtipné formy“, „abychom se tomu zasmáli“, „já se na ně neobracím“, „já si to řeším sám“,</p>
	<p>Obrat v chování</p>	<p>„ignorací“, „tím, že jsme si spolu promluvili“, „prostě se se mnou začali bavit“, „přestali se mi po-</p>

		<i>smívat“ , „ti, od kterých bych to ani nečekala, se se mnou baví teďka furt“ , „Nevím, asi jsem se já nějak změnila“ , „že jsem snažila víc uvolnit“ ,</i>
	Posmívání spolužákům	<i>„kvůli prospěchu bych neřekl, možná vůli něčemu jinému, ale tak jedné holce všichni jeden čas říkali, že je šprtka“ , „Možná i jo. Jeden kluk byl, jak to říct, no tak vlastně dalo by se říct, že bonzoval“ , „bonzák jsme mu říkali nebo jsme se s ním chvíli nebavili“ , „tak u nás se ty známky nějak moc neřeší“ , „Nikdo nebyl tak nějak vyčleňován“ , „Nadřazeně asi ne“ , „vysmívala se, jakože takovým tím přátelským způsobem“ , „nevysmívala“ , „Chovali se k nám, jako k těm děckám, které měly dobrý prospěch jako normálně nebo tak, žádná změna“ , „Myslím, že ne“ , „Určitě ne, já je mám ráda i tak, přes všechno“ , „myslím si, že ne“ , „Vědomě určitě ne“ , „Z nás nikdy nikdo nebyl vyčleňovaný“ , „u nás se to bere tak, že prostě někdo je chytrý, někdo hloupý“ , „když třeba jeden spolužák dostane čtverku, tak řeknem třeba „jé ty máš čtverku“ , ale nemyslíme to vážně“ , „když prostě má s tím nějaký problém, tak snažíme se mu nějak pomoci“</i>

Tab. 1: Výsledky otevřeného kódování

5.2 Analýza dat – sociometrie

Jak již bylo výše uvedeno, v rámci realizace výzkumu bylo použito ještě jedné metody, která však plní spíše funkci metody doplňující k metodě rozhovoru.

Jedná se o sociometrický dotazník ve formě tabulky (Příloha P III). Žákům byly tyto dotazníky rozdány společně se seznamem žáků jejich třídy, kde bylo každému žákovi přiděleno číslo, které žákům při následném vyhodnocování získaných údajů zajišťuje anonymitu. Tato čísla jsou uvedena v prvním řádku tabulky. Následně žáci dotazník vyplňovali – v levém sloupci je uvedeno 24 tvrzení, pokud se žáci domnívali, že tato charakteristika odpovídá danému žákovi, zaznačili to do příslušného řádku a sloupce. Pokud dle jejich názoru tvrzení neodpovídalo, políčko ponechali prázdné.

Žákům byla tato metoda důkladně vysvětlena a všichni shodně uvedli, že způsobu jejího vypracování rozumí. Z kapacitních důvodů nebylo možné, aby každý žák seděl sám v lavici, tudíž ve většině případů seděli žáci po dvou. Na vyplnění dotazníku měli dostatek času. V obou třídách, kde šetření probíhalo, trvalo vyplňování nejdéle jednu vyučovací hodinu.

Vyplněné dotazníky jsem následně vyhodnocovala. U každého žáka jsem sečetla obdržené kladné volby u každého z 24 tvrzení (Přílohy P IV a P V). Jednotlivá tvrzení byla následně rozdělena do 8 dimenzí:

DIMENZE	TVRZENÍ
Vliv	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jeho/Její názor má v naší třídě velký vliv 2. Svůj názor dokáže ve třídě prosadit i v případě, že se odlišuje od názorů ostatních 3. Dokáže se účinně zastat ostatních
Obliba	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je mi sympatický/sympatická 2. Je dobrý/á kamarád/ka 3. Je vždy ochotný/á pomoci
Antipatie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je mi nesympatický/á 2. Často kritizuje ostatní v jejich nepřítomnosti 3. Nedbá o svůj vzhled
Prestiž	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je velmi chytrý/á 2. Ve třídě patří k prospěchově nejlepším žákům 3. Vtipný/á, dokáže pobavit ostatní
Šikanovaný	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomuto spolužákovi/spolužačce druzí často křivdí nebo ubližují 2. Osamělý/á, ve třídě nachází jen těžko přítelkyni/přítele 3. Nedokáže se bránit, ostatní s ním/s ní zametají
Slabý	<ol style="list-style-type: none"> 1. V ničem nevyniká, nudný/á 2. Ve třídě patří k prospěchově nejslabším žákům 3. Nevěří si, není sebevědomý/á, podceňuje se
Verbálně agresivní	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ostatní často vulgárně uráží 2. Ostatní často zesměšňuje 3. Ukřičený/á, je ho/jí všude plno
Fyzicky agresivní	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bere ostatním bez dovození jejich věci a nešetrně s nimi zachází, popř. je ničí 2. Brání ostatním v pohybu nebo v činnostech 3. Ostatní fyzicky napadá, pošťuchuje je, k fyzické potyčce mu/jí stačí se-bemenší záminka

Tab. 2: Přehled dimenzí a tvrzení

Každá dimenze je tedy tvořena třemi tvrzeními. Počet obdržených kladných voleb každého žáka u jednotlivých tvrzení, jsem dále sečetla v rámci každé dimenze. U každého žáka jsem tedy dostala počet obdržených kladných voleb v každé z osmi dimenzí.

Dále bylo třeba spočítat průměrný počet obdržených kladných voleb v každé dimenzi v rámci třídy, čímž jsem získala třídní průměr v každé dimenzi. Zde jsem v každé dimenzi sečetla počty obdržených kladných voleb u všech žáků a vydělila je počtem žáků.

V obou třídách nastala situace, kdy nebyli přítomni všichni žáci. Údaje o chybějících žácích jsem tedy do třídního průměru nezapočítala.

Výsledkem jsou následující tabulky:

Žák č. 4 – Respondent R6 Žák č. 5 – Respondent R7 Žák č. 9 – Respondent R1

Žáci č. 3, 18, 25 - chyběli

	Vliv		Obliba		Antipatie		Prestiž		Šikanovaný		Slabý		Verbálně agresivní		Fyzicky agresivní	
	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}
1	8	16,79	36	39,08	9	7,54	8	24,29	10	2,33	31	7,38	0	3,13	0	1,21
2	35	16,79	44	39,08	7	7,54	41	24,29	3	2,33	3	7,38	9	3,13	3	1,21
3	24		39		9		34		0		4		2		0	
4	40	16,79	47	39,08	0	7,54	56	24,29	0	2,33	1	7,38	1	3,13	1	1,21
5	38	16,79	44	39,08	5	7,54	50	24,29	1	2,33	2	7,38	5	3,13	1	1,21
6	6	16,79	24	39,08	18	7,54	6	24,29	1	2,33	16	7,38	13	3,13	9	1,21
7	27	16,79	45	39,08	1	7,54	20	24,29	0	2,33	20	7,38	0	3,13	1	1,21
8	18	16,79	53	39,08	5	7,54	35	24,29	1	2,33	3	7,38	0	3,13	0	1,21
9	36	16,79	49	39,08	13	7,54	55	24,29	0	2,33	1	7,38	0	3,13	0	1,21
10	9	16,79	28	39,08	11	7,54	9	24,29	2	2,33	8	7,38	7	3,13	3	1,21
11	2	16,79	21	39,08	21	7,54	6	24,29	18	2,33	21	7,38	18	3,13	7	1,21
12	8	16,79	40	39,08	10	7,54	33	24,29	1	2,33	7	7,38	1	3,13	0	1,21
13	15	16,79	46	39,08	9	7,54	16	24,29	3	2,33	7	7,38	1	3,13	1	1,21
14	6	16,79	30	39,08	13	7,54	15	24,29	0	2,33	10	7,38	0	3,13	0	1,21
15	11	16,79	32	39,08	13	7,54	14	24,29	4	2,33	13	7,38	5	3,13	0	1,21
16	9	16,79	38	39,08	5	7,54	23	24,29	0	2,33	2	7,38	1	3,13	0	1,21
17	4	16,79	34	39,08	5	7,54	14	24,29	3	2,33	8	7,38	0	3,13	0	1,21
18	10		34		9		11		2		10		3		0	
19	9	16,79	31	39,08	8	7,54	10	24,29	3	2,33	6	7,38	0	3,13	1	1,21
20	22	16,79	45	39,08	0	7,54	33	24,29	0	2,33	0	7,38	0	3,13	0	1,21
21	8	16,79	43	39,08	4	7,54	18	24,29	3	2,33	7	7,38	0	3,13	0	1,21
22	11	16,79	38	39,08	7	7,54	26	24,29	2	2,33	3	7,38	0	3,13	0	1,21
23	18	16,79	43	39,08	6	7,54	18	24,29	0	2,33	2	7,38	1	3,13	1	1,21
24	21	16,79	49	39,08	2	7,54	18	24,29	0	2,33	2	7,38	0	3,13	0	1,21
25	2		17		14		5		6		19		0		1	
26	22	16,79	39	39,08	2	7,54	20	24,29	0	2,33	2	7,38	6	3,13	0	1,21
27	20	16,79	39	39,08	7	7,54	39	24,29	1	2,33	2	7,38	7	3,13	1	1,21

Tab. 3: Výsledky sociometrie - 7. třída

Žák č. 16 – Respondent R3 Žák č. 22 – Respondent R5 Žák č. 24 – Respondent R4

Žák č. 25 – Respondent R2

Žák č. 17 – chyběl

	Vliv		Obliba		Antipatie		Prestíž		Šikanovaný		Slabý		Verbálně agresivní		Fyzicky agresivní	
	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}
1	6	4,78	12	12,37	20	7,48	15	8,41	5	4,07	5	6,15	6	6,56	4	3,78
2	5	4,78	10	12,37	5	7,48	9	8,41	0	4,07	0	6,15	11	6,56	4	3,78
3	8	4,78	14	12,37	5	7,48	10	8,41	0	4,07	3	6,15	6	6,56	4	3,78
4	47	4,78	38	12,37	3	7,48	56	8,41	0	4,07	7	6,15	3	6,56	0	3,78
5	0	4,78	2	12,37	16	7,48	1	8,41	38	4,07	10	6,15	14	6,56	10	3,78
6	7	4,78	13	12,37	3	7,48	19	8,41	0	4,07	1	6,15	34	6,56	27	3,78
7	0	4,78	9	12,37	5	7,48	17	8,41	11	4,07	16	6,15	2	6,56	0	3,78
8	2	4,78	11	12,37	4	7,48	2	8,41	0	4,07	9	6,15	6	6,56	4	3,78
9	14	4,78	23	12,37	3	7,48	13	8,41	0	4,07	1	6,15	10	6,56	6	3,78
10	3	4,78	8	12,37	12	7,48	4	8,41	4	4,07	14	6,15	18	6,56	4	3,78
11	0	4,78	6	12,37	6	7,48	16	8,41	13	4,07	11	6,15	0	6,56	0	3,78
12	0	4,78	5	12,37	9	7,48	0	8,41	13	4,07	4	6,15	5	6,56	4	3,78
13	0	4,78	9	12,37	3	7,48	2	8,41	1	4,07	1	6,15	2	6,56	24	3,78
14	1	4,78	8	12,37	4	7,48	3	8,41	2	4,07	12	6,15	1	6,56	4	3,78
15	2	4,78	9	12,37	7	7,48	5	8,41	0	4,07	24	6,15	10	6,56	1	3,78
16	5	4,78	26	12,37	4	7,48	5	8,41	0	4,07	1	6,15	3	6,56	2	3,78
17	40		42		10		31		0		4		9		1	
18	1	4,78	12	12,37	1	7,48	0	8,41	1	4,07	7	6,15	0	6,56	0	3,78
19	1	4,78	14	12,37	11	7,48	1	8,41	2	4,07	8	6,15	4	6,56	0	3,78
20	14	4,78	26	12,37	10	7,48	21	8,41	0	4,07	1	6,15	23	6,56	2	3,78
21	0	4,78	12	12,37	5	7,48	0	8,41	1	4,07	2	6,15	2	6,56	0	3,78
22	0	4,78	7	12,37	4	7,48	2	8,41	5	4,07	10	6,15	0	6,56	0	3,78
23	3	4,78	10	12,37	8	7,48	4	8,41	1	4,07	2	6,15	0	6,56	0	3,78
24	0	4,78	12	12,37	4	7,48	0	8,41	1	4,07	1	6,15	0	6,56	0	3,78
25	4	4,78	8	12,37	26	7,48	2	8,41	5	4,07	5	6,15	7	6,56	1	3,78
26	0	4,78	6	12,37	14	7,48	0	8,41	7	4,07	11	6,15	4	6,56	0	3,78
27	2	4,78	12	12,37	3	7,48	7	8,41	0	4,07	0	6,15	1	6,56	0	3,78
28	4	4,78	12	12,37	7	7,48	13	8,41	0	4,07	0	6,15	5	6,56	1	3,78

Tab. 4: Výsledky sociometrie - 8. třída

Následně bylo možné porovnávat u každého žáka počet obdržených kladných voleb s třídním průměrem v každé dimenzi, z čehož se dá posoudit jeho postavení ve třídě. Jelikož se však jedná o doplňující metodu, tak výsledky sociometrického šetření sloužily pouze pro porovnání s výpověďmi respondentů

5.3 Interpretace dat

Po provedení analýzy textu prostřednictvím otevřeného kódování nyní přistupuji k interpretaci dat. Na základě jednotlivých kódů byly vytvořeny dvě kategorie, jež se vztahují k první a druhé dílčí výzkumné otázce.

Prostřednictvím kategorie Situace ve třídě z pohledu prospěchově výborných žáků byly nalezeny odpovědi vztahující se k první dílčí výzkumné otázce: Jak popisují prospěchově výborní žáci situaci ve své třídě?

Dobrý kolektiv

Ze získaných informací lze usoudit, že pro respondenty má pojem dobrý kolektiv stejný význam. Dobrý kolektiv zde popisují mnoha způsoby, nicméně jejich odpovědi jsou významově totožné. Hovoří o tom, čeho si lze v dobrém kolektivu všimnout „*všechny kamarády*“, „*kamarádké vztahy*“, „*žádné bonzování*“, „*dobrá parta*“. Dále také zmiňují činnosti, které se v dobrém kolektivu běžně odehrávají „*všichni se spolu baví*“, „*všichni si pomáhají vzájemně*“, „*jsou všichni při sobě*“, „*aby prostě drželi spolu*“. Jedná se o základní pilíře každého dobrého kolektivu, a jelikož o nich všichni respondenti hovořili, je zřejmé, že si jich jsou vědomi. Následně však také upozorňují na jevy, které by se v dobrém kolektivu odehrávat neměly „*nikdo nikoho nepomlouvá, nikdo nikoho neotravuje*“, „*nikdo na sebe není vysazený*“, „*nejsou tam žádné hádky*“, „*určitě by si neměli dělat nějaké naschvály*“.

Přátelství

Zde si můžeme povšimnout, že respondenti neudávají přesný počet svých přátel ve třídě. Spíše odpovídají „*bavím se tak s polovinou*“, „*s většinou si myslím*“, „*asi se všema*“. Vyskytly se i odpovědi „*já bych řekl, že tak 12*“, „*asi tak s pěti*“, ale ty jsou spíše výjimkou.

Spokojenost ve třídě

Respondenti uvádí, že jsou spokojeni s kolektivem své třídy „*jsem spokojený s tím, že to je dobrý kolektiv*“, „*prostě s tím kolektivem jsem spokojený*“. Hovoří také o tom, že jsou spokojeni se vztahy ve své třídě „*vycházíme spolu, že se s nikým nehádáme*“, „*rozumíme si*“, „*máme hodně lidí, kteří se navzájem spolu hodně kamarádí*“, „*kluci se spolu všichni*

baví“, „třeba jeden, se kterým se vůbec nikdo nebaví, to u nás není“. U respondentů panuje spokojenost s jejich třídní situací také v jiných ohledech „když se sjednotíme, tak spolu vycházíme“, „když se na něčem dohodneme, že se podporujeme navzájem“, „máme se tak jakože všichni navzájem rádi“. Respondenti také vyjadřují spokojenost s ochotou navzájem si pomáhat „vždycky když má někdo nějaký problém, tak si pomůžou“.

Nespokojenost ve třídě

Co se týče nespokojenosti ve třídě, tak respondenti jsou nespokojeni s chováním některých spolužáků „že se tam někteří kluci poperou občas“, „kluci dělají binec ve třídě“, „někdy dělají kraviny až příliš“, „s těma co si myslí o sobě, jací jsou páni“. Vyjadřují ale mírnou i nespokojenost se vztahy v rámci třídy „někteří si nerozumí“, „jsou tam rozdělené skupiny, jedna, která se baví spolu“, „se nám diví, že se s nima nebavíme, protože jsou nějáci“.

Vztahy se spolužáky

Respondenti se shodují na tom, že se svými spolužáky mají dobré vztahy „já mám dobré vztahy“, „mám dobré vztahy s nima“, „mám je ráda, jsou na mě hodní“. Je také ale popsána i typická situace „s některýma, kteří mi nesedí a já nesedím jim, tak s těma si nerozumím“.

Rozdíly ve školních výkonech

Zde se názory respondentů odlišují. V některých případech je existence rozdílů ve školních výkonech a ve známkách potvrzována „tak možná ve známkách“, „někdy v těch známkách s tou polovinou horší“, „s některými spolužáky, co se třeba vážně nesnaží, tak tam samozřejmě ten rozdíl je“, „jsem trochu chytřejší než oni“.

V jiných případech jsou však z pohledu respondentů rozdíly mezi žáky spíše stírány „vždycky se to nějak drží okolo těch průměrných známek“, „nikdo tam není zas tak špatný“, „myslím, že není, my jsme na tom tak stejně“, „nějaký úplně výrazný zas ne“.

Jsou i případy, kdy respondenti zmiňují, že každému jde něco jiného „ti co nemají ty lepší známky než já, tak jsou třeba lepší v tělocviku nebo tak v těch mimoškolních aktivitách“, „my jsme každý dobrý na něco“.

Rozdíly mezi žáky

Respondenti hovoří o různých rozdílech mezi nimi a svými spolužáky. Jsou zmiňovány odlišnosti v osobnostních rysech „asi že mám rozum“, „já mám na mnoho věcí rozdílné názory“, v popularitě mezi vrstevníky „oni jsou víc populárnější ve škole a ve třídě“, „někdo umí udělat větší srandu“, „má víc kamarádů“. Rozdíly panují i v jejich přístupu ke škole a přípravě do školy „že se snažím“, „když mě něco zajímá, tak si to třeba přečtu“, „mají třeba navíc, že si zapamatují nějaké věci, které já ne“, „se nemusím učit doma“, „poslouchám a dobře si to zapamatuju“.

Shrnutí

Respondenti se shodně vyjadřují o významu pojmu dobrý kolektiv. Vědí tedy, co si pod tímto termínem představit a sami přiznávají, že jejich třída je dobrý kolektiv. Rovněž přiznávají, že mají se svými spolužáky dobré vztahy. Ve třídě mají přátele, ať už jen pár nejblížešších nebo většinu třídy. Ve své třídě jsou spokojeni s kolektivem, dále s tím, že spolu vychází, rozumí si, nehádají se, podporují se navzájem. Naopak nejsou spokojeni s tím, že si spolu někteří lidé nerozumí a rozdělují se na skupinky. Jsou si vědomi i jistých rozdílů mezi sebou navzájem, zejména co se týče známek, školních výkonů, charakterových vlastností či popularity.

Druhá kategorie Setkání s posmíváním poskytuje odpovědi týkající se druhé dílčí výzkumné otázky: Setkali se někdy respondenti s posmíváním kvůli svému prospěchu?

Posmívání

Oslovení respondenti buď mají, nebo nemají s posmíváním ze strany svých spolužáků zkušenost: „mně se nikdo neposmíval“, „no tak samozřejmě, že se mi někdy posmívali“, „nemám zkušenosti“, „dřív jo, tak ve 3. třídě“. Nastávají také situace, kdy jde jen o legraci mezi spolužáky „my si děláme ještě s dvěma kamarádama takové naschvály, kterým se pak ale zasmějeme“, „někdy to vypadá jakože se fakt na sebe naštveme třeba, ale to si děláme naschvál“. Zde se tedy nejedná o posmívání v pravém slova smyslu „vázně se mi ještě nikdo neposmíval“.

Respondenti, kterým se někdy jejich spolužáci posmívali, neuvádějí, že by znali důvod tohoto posmívání „*vlastně ani nevím důvod*“, „*já jsem se to nikdy nedozvěděla proč*“, zároveň však jako možná příčina nebyl uveden výborný prospěch „*kvůli známám ne*“. Posmívání mělo různé podoby „*tak posmíváním, říkáním ošklivých věcí*“, „*tak slovně no*“, „*ona tak všechny převážně vedla proti mně*“. O posmívání se respondenti shodně vyjadřují v minulém čase, usuzují tedy, že probíhalo v minulosti a nyní již neprobíhá.

Pocity

Pocity vznikající v důsledku posmívání jsou popisovány velmi negativně „*bylo to pro mě šílené*“, „*já jsem byla úplně vystresovaná ze všeho*“, „*tak asi mi bylo blbě, necítila jsem se zrovna nejlíp*“. Jsou popisovány také stavy bezmoci a zoufalství „*nevěděla jsem, co mám dělat*“, „*bylo to hrozné, chtělo se mi brečet, připadala jsem si úplně odstrčená*“, nechuť jít do školy „*ani se mi do školy nechtělo, jak jsem byla z toho vynervačená*“.

Obrana

Z výpovědí respondentů je patrné, že pro zvládnutí takových situací volí různé prostředky, mezi které patří ignorace či oplácení „*radši jsem se o ně nezajímala*“, „*řekli, ať to hodím za hlavu, že oni z toho jednou vyrostou*“, „*asi to oplatím nebo to ignoruji*“. Pokud se však jedná pouze o legraci, o níž všichni zúčastnění vědí, tak je zde snaha tuto legraci nezkazit „*snažím se to převést do vtipné formy*“, „*abychom se tomu zasmáli*“ a v tomto případě si i s řešením takové situace vystačí sami, bez rodičů či učitelů „*já se na ně neobracím*“, „*já si to řeším sám*“. Avšak v případech, kdy se jednalo o vážnou formu posmívání, se respondenti na jiné osoby obraceli „*rodiče mě v tom podporovali, že to zvládnou určitě, že je to v pohodě a taky se mnou soucítily*“, „*rodiče tak jako dají nějakou tu radu do života*“, „*třeba třídní učitel tak ten se to snažil vyřešit*“.

Obrat v chování

Impulzů k tomu, proč se spolužáci přestali respondentům posmívat, bylo více. K obratu došlo samovolně „*prostě se se mnou začali bavit*“, na základě vzájemné domluvy „*tím, že jsme si spolu promluvili*“, ignorováním „*ignorací*“ či změnou osobnosti samotné oběti „*nevím, asi jsem se já nějak změnila*“, „*že jsem snažila víc uvolnit*“.

Posmívání spolužákům

Respondenti se převážně shodují, že se nikdy nesetkali s tím, že by byl někdo z jejich spolužáků nějak vyčleňován z kolektivu kvůli svému prospěchu „*nikdo nebyl tak nějak vyčleňován*“, „*u nás se to bere tak, že prostě někdo je chytrý, někdo hloupý*“. Nicméně se vyskytl i případ, kdy výpověď respondenta svědčí o opaku „*kvůli prospěchu bych neřekl, možná vůli něčemu jinému, ale tak jedné holce všichni jeden čas říkali, že je šprtka*“.

Respondenti rovněž uvádějí, že oni sami se svým spolužákům kvůli prospěchu nikdy neposmívali ani se k nim nechovali nadřazeně „*nadřazeně asi ne*“, „*určitě ne, já je mám ráda i tak, přes všechno*“, „*vědomě určitě ne*“. Opět se však objevily případy, které svědčí o opaku, ale důvodem k vyčleňování tohoto člověka z kolektivu nebyly jeho známky „*možná i jo. Jeden kluk byl, jak to říct, no tak vlastně dalo by se říct, že bonzoval*“, „*bonzák jsme mu říkali nebo jsme se s ním chvílku nebavili*“.

Našel se však i případ, kdy respondentka uvedla, že se svým spolužákům posmívala, jednalo se však pouze o legraci „*vysmívala se, jakože takovým tím přátelským způsobem*“.

Shrnutí

Mezi respondenty jsou žáci, kteří nemají zkušenost s posmíváním, ale i žáci, kteří tuto zkušenost mají. O posmívání hovořili v minulém čase, můžeme tedy říci, že v současnosti už k němu nedochází. Nicméně respondenti uváděli, že důvod toho posmívání dodnes neznají. Právě proto je však možné usuzovat, že k posmívání s největší pravděpodobností nedocházelo kvůli jejich prospěchu, ale spíše se jednalo o směs více důvodů. Projevy nezahrnovaly fyzické ubližování, jednalo se spíše o posmívání, říkání ošklivých věcí, ponižování. V rámci posmívání se cítili pod tlakem, bezmocně a zoufale. Co se týče obrany, tak se respondenti obraceli na rodiče, kteří jim poskytovali podporu, ale i na učitele. Jak ale respondenti uváděli, tak k nápravě nedocházelo na základě zákroku učitele nebo rodiče, ale spíše se vše vyřešilo samovolně, časem. Téměř ve všech případech respondenti uvádějí, že se nikdy nesetkali s tím, že by někdo z jejich spolužáků byl vyčleňován z kolektivu právě na základě svého prospěchu. Rovněž totožně uvádějí, že oni sami se svým spolužákům kvůli prospěchu neposmívali.

Již bylo uvedeno, že hlavním smyslem aplikace sociometrické metody je poskytnutí informací pro srovnání s výpověďmi jednotlivých respondentů. Údaje o jednotlivých respondentech, jež vyplývají ze sociometrického šetření, nyní srovnáváme s informacemi a výpověďmi, které jsme získali prostřednictvím rozhovorů.

Ze srovnání shodných informací ve výpovědích respondentů a hodnocení jejich spolužáků vyplývají odpovědi na třetí dílčí výzkumnou otázku: V jakých aspektech se shoduje hodnocení vzájemných vztahů ve třídě z pohledu prospěchově výborných žáků s hodnocením jejich spolužáků?

Na základě informací získaných od respondentů během rozhovorů lze říci, že mají se svými spolužáky dobré vztahy a v současnosti nedochází k jejich vyčleňování z kolektivu „*mám dobré vztahy s nima*“, „*mně se nikdo neposmíval*“, což může být dále patrné z výpovědí nalezeného kódu Vztahy se spolužáky či z určitých výpovědí, jež byly přiřazeny kódu Posmívání. O tom svědčí i to, že z hlediska pohledu ostatních spolužáků ve třídě se jedná o žáky, kteří jsou svým spolužákům sympatičtí a jsou vnímáni jako oblíbení. V rámci dimenze Obliba jsou respondentům často přisuzována všechna tři tvrzení tvořící tuto dimenzi: Je mi sympatičtější, Je dobrý kamarád a Je vždy ochotný pomoci. V některých případech lze pozorovat, že jsou respondentům často přisuzována tvrzení Jeho názor má v naší třídě velký vliv či Svůj názor dokáže prosadit i v případě, že se odlišuje od názorů většiny. To může svědčit o tom, že tito žáci skutečně mají ve své třídě velký vliv. Zde opět můžeme nalézt souvislost s nalezenými kódy, jako jsou např. Vztahy se spolužáky či Rozdílly ve školních výkonech, kdy si respondenti jsou v některých případech vědomi jistých rozdílů mezi sebou a ostatními spolužáky „*já už se tu angličtinu učím dlouho, tak ostatní jsou trochu pozadu*“, „*jsem trochu chytřejší než oni*“.

Respondenti nejsou příliš často vnímáni jako šikanovaní či slabí, což také koresponduje s tím, co mi sami sdělili „*neposmíval se mi nikdo*“, „*nemám zkušenosti*“, což jsou opět úryvky přiřazené kódu Posmívání. Tito respondenti uváděli, že nikdy nebyli vyčleňováni z kolektivu své třídy a ani nedocházelo k žádnému vážně míněnému posmívání. Na druhou stranu si však v rámci kódu Posmívání lze povšimnout, že se objevily i případy, kdy respondenti uvedli, že se jim v minulosti spolužáci posmívali „*no tak samozřejmě, že se mi někdy posmívali*“, „*dřív jo, tak ve 3. třídě*“, přičemž některá tato tvrzení korespondují s hodnocením spolužáků. Co se týče pohledu ostatních spolužáků ve třídě, můžeme se po-

všimnout, že je některým respondentům přisuzováno tvrzení V ničem nevyniká, nudný. To, že jsou tak některými spolužáky vnímáni, může patřit k příčinám posmívání.

Z pohledu žáků třídy nejsou prospěchově výborní žáci často vnímáni jako verbálně či fyzicky agresivní, což odpovídá jejich výpovědím přiřazeným kódu Posmívání spolužákům „*nikdo nebyl tak nějak vyčleňován*“, „*nevysmívala*“, „*určitě ne, já je mám ráda i tak, přes všechno*“. Případy, kdy tak vnímání jsou, tvoří spíše výjimku.

Ze srovnání odlišností mezi výpověďmi respondentů a hodnocením spolužáků vyplývají odpovědi na čtvrtou dílčí výzkumnou otázku: V jakých aspektech se liší hodnocení situace ve třídě z pohledu prospěchově výborných žáků od hodnocení jejich spolužáků?

Na základě výpovědí respondentů a výsledků sociometrického šetření, můžeme pozorovat, že se v jistých aspektech výpovědi odlišují od hodnocení spolužáků.

Ačkoli všichni respondenti uvedli, že mají se svými spolužáky dobré vztahy a svou třídu považují za dobrý kolektiv, což je patrné z výpovědí v kódech Vztahy se spolužáky a Dobrý kolektiv či Přátelství, lze si povšimnout, že v některých případech k nim spolužáci pociťují spíše antipatie, zejména jim jsou v některých případech často přisuzována tvrzení Je mi nesympatický, Často kritizuje ostatní v jejich nepřítomnosti a lze zaznamenat i poněkud vyšší hodnocení v rámci tvrzení Nedbá o svůj vzhled. Také nejsou v některých případech respondenti popisováni jako vlivní.

Lze si povšimnout i nesouladu mezi hodnocením žáků, kteří některé respondenty vnímají jako šikanované a slabé, ačkoli sami respondenti uvádějí, že v současnosti už k žádnému vyčleňování z kolektivu či posmívání nedochází „*to bylo dřív, teď už je to lepší*“. Jestliže se zaměříme také na některé další výpovědi, jež byly přiřazeny kódům Posmívání, Pocity a Obrana, tak zde nenalezneme jedinou výpověď, která by svědčila o tom, že k nějakému posmívání v přítomnosti dochází. Můžeme zmínit konkrétní tvrzení, která jsou některým respondentům v dimenzích Šikanovaný a Slabý přisuzována. Jedná se o tvrzení Osamělý, ve třídě nachází jen těžko přítele, Tomuto spolužákovi druzí často křivdí nebo ubližují, V ničem nevyniká, nudný, Nevěří si, není sebevědomý, podceňuje se. Jestliže jsou respondenti vnímáni svou třídou jako osamělí, nudní či málo sebevědomí, pak se právě tyto charakteristiky mohou stát důvodem k posmívání se či šikanování těchto žáků.

Některým respondentům je přisuzována i jistá dávka verbální a fyzické agresivity, ačkoli oni sami o ničem takovém nehovořili „*vědomě určitě ne*“, „*nadřazeně asi ne*“, „*z nás nikdy nikdo nebyl vyčleňovaný*“, což se týká i některých dalších výpovědí spadajících ke kódu Posmívání spolužákům. Co se týče pohledu ostatních spolužáků ve třídě, tak uvádějí, že se jedná především o verbální urážení druhých či jejich zesměšňování. Je však možné, že některé respondenty, tak spolužáci vnímají z toho důvodu, že si dělají ze sebe navzájem pouze legraci. To opět tvoří souvislost s některými výpověďmi v kódu Posmívání spolužákům „*když se někomu posmíváme, tak to myslíme ze srandy*“, „*my si děláme ještě s dvěma kamarádama takové naschvály, kterým se pak ale zasmějeme*“. Respondenti však takhle příliš často hodnoceni nejsou, proto o nich nemůžeme hovořit jako o verbálně či fyzicky agresivních. V porovnání s výsledky ostatních spolužáků v těchto dimenzích lze spíše pozorovat, že se v rámci své třídy projevují standardně.

Shrnutí výsledků sociometrického šetření

Z hlediska pohledu ostatních spolužáků ve třídě se skupina prospěchově výborných žáků rozdělila na dvě podskupinky – jedni jsou v třídním kolektivu oblíbení a přirozeně respektovaní vůdci a druzí ve více ohledech spíše ne.

V případě 7. třídy jsou celkové průměry v dimenzích Vliv, Obliba a Prestiž daleko vyšší, než jsou průměry v těchto dimenzích v 8. třídě. Jedná se zde zejména o tvrzení Jeho názor má v naší třídě velký vliv, Je mi sympatický, Je dobrý kamarád a Je velmi chytrý.

V 8. třídě je hodnocení v těchto dimenzích výrazně nižší. Na druhou stranu si však lze povšimnout, že v dimenzích Šikanovaný, Verbálně agresivní a Fyzicky agresivní jsou průměry poněkud vyšší než v 7. třídě. Jedná se zejména o tvrzení Tomuto spolužákovi druzí často křivdí nebo ubližují a Ostatní často vulgárně uráží.

Nelze striktně říci, jaké vztahy v každé z obou tříd panují, nicméně na základě získaných výsledků si můžeme povšimnout, že v 7. třídě je evidentně lepší mezivztahové klima, což je patrné z vysokého hodnocení z hlediska obliby.

Co se týče 8. třídy, tak právě nízká míra vlivu některých žáků může znamenat, že v této třídě je asi velké napětí a existuje tam početnější skupina outsiderů, dětí, které nemají opravdové přátele.

5.4 Doporučení pro praxi

Vzhledem k výsledkům výzkumu, kdy jsme došli k závěru, že zvolení prospěchově výborní žáci mají se svými spolužáky dobré vztahy a nikdy se jim spolužáci kvůli jejich prospěchu neposmívali, bych navrhovala těchto přátelských vztahů využít.

Žáci uvádějí, že mají ve třídě vytvořený dobrý kolektiv. V tomto případě je velmi důležité tyto dobré vztahy utužovat různými společnými aktivitami, ať už v rámci vyučovacích hodin, kdy mohou např. spolupracovat ve skupinkách na společných úkolech, tak i mimo vyučovací hodiny, kdy mohou např. společně navštěvovat zájmové kroužky. Tato opatření nejen že přispívají k prohlubování vzájemných vztahů, ale rovněž mohou sloužit jako prevence negativních jevů.

Výsledky výzkumu však nelze generalizovat na všechny prospěchově výborné žáky, tudíž nelze předpokládat, že na všech školách mají prospěchově výborní žáci se svými spolužáky dobré vztahy. V případě, kdy jsou tyto vztahy na špatné úrovni, je nutné podnikat kroky k jejich zlepšení. Zejména by se o tyto problémy měli zajímat učitelé a rodiče. Nicméně nejvíce práce je na samotných žácích, tudíž by mělo dojít k naplánování nejrůznějších činností, které by přispěly ke zlepšení těchto vztahů. Zde se může opět jednat o různé skupinové aktivity, ale také o schůzky pořádané ve třídách v pravidelných intervalech. Bylo by vhodné zařadit i nejrůznější sociální hry, v rámci nichž by se děti učily např. jak žít s lidmi, kteří jsou lepší či slabší než oni, dále by se naučily hledat ve svém životě zájmy a oblasti, jež je budou bavit. Tímto by se jim zvedlo či navrátilo sebevědomí.

V případě těchto opatření je však nutné počítat s tím, že děti v tomto věku jsou vůči sobě často velmi nemilosrdné a zpravidla nelze očekávat efekt ihned. Efekt se často dostaví až s příchodem jejich větší osobní zralosti, což může být až v období dospělosti.

V této oblasti je rovněž nesmírně důležité, aby učitelé na prospěchově výborné žáky příliš neupozorňovali před ostatními žáky a nedávali tím pádem najevo jejich výjimečnost. Následkem toho by se mohlo stát, že by prospěchově výborní žáci začali dávat svou převahu až příliš najevo. Na druhou stranu by se však takové chování učitelů mohlo stát pro žáky impulzem k šikanování prospěchově výborných žáků.

Ke zlepšení vztahů a situace ve třídách by v budoucnosti mohlo přispět i to, že by žáci nebyli veřejně informováni o svých známkách, právě z toho důvodu, aby mezi nimi na

základě jejich známek a prospěchu nevznikaly problémy. Každý žák by byl o svých známkách informován individuálně, bez přítomnosti svých spolužáků.

Nicméně vzhledem k tomu, že každý žák je neopakovatelné individuum, a tudíž i každá třída je jiná, není jednoduché stanovit jednotná doporučení pro všechny tak, aby se situace ve třídě ubírala požadovaným směrem.

5.5 Diskuse

Jak již bylo uvedeno, bakalářská práce se zabývá tím, jak prospěchově výborní žáci vnímají vzájemné vztahy ve své třídě a jaká situace v jejich třídě panuje. Ačkoli rozhodně nelze získané informace kategorizovat a generalizovat na všechny prospěchově výborné žáky, tak na základě dat získaných v rámci realizace výzkumu se domnívám, že prospěchově výborní žáci, s nimiž byly prováděny rozhovory, mají se svými spolužáky dobré, přátelské vztahy. Usuzuji tak zejména z toho důvodu, že sami respondenti toto tvrzení uvedli.

V průběhu realizace výzkumu mě velmi překvapil samotný průběh některých rozhovorů, kdy mi respondenti poskytovali velmi stručné odpovědi. Tato situace byla skutečně v rozporu s mým očekáváním. Tudíž bych naopak ráda vyzvedla ty respondenty, kteří mi během rozhovorů poskytli hlubší informace. Každopádně si myslím, že odpovědi respondentů byly zajímavé a pro výzkum rozhodně velmi přínosné. Zejména mě překvapilo, že respondenti shodně vnímají svou třídu jako dobrý kolektiv a také, že si jsou vědomi jistých rozdílů, ať už ve školních výkonech či v osobnostních rysech, mezi sebou samými a jejich spolužáky a dokážou je popsat.

Od mého očekávání se rovněž lišily i výsledky sociometrického šetření. Předpokládala jsem, že se budou přesně shodovat s výpověďmi respondentů, k čemuž také často docházelo. Na druhou stranu se však objevovaly i výrazné rozdíly, které mě velmi překvapily nejen svým samotným výskytem, ale především tím, v jaké míře se vyskytovaly.

Ve výsledcích sociometrického šetření si nelze nevšimnout, že zatímco v jedné třídě jsou prospěchově výborní žáci vnímáni jako velmi vlivní, tak ve druhé třídě je míra jejich vlivu a prestiže naopak velmi nízká. Vliv na tuto situaci může mít jejich pohlaví, jelikož v případě respondentů, kteří jsou svou třídou vnímáni jako vlivní, se jedná o chlapce. V této třídě si však lze povšimnout, že je všem žákům přisuzována jistá míra vlivu.

V případě respondentů, jejichž pozice ve třídě z hlediska vlivu a prestiže je velmi slabá, se jedná o samé dívky. V této třídě si však lze povšimnout, že pouze dva žáci zde dosahují velmi výrazného vlivu a ostatní žáci jako vlivní velmi často vnímáni nejsou, dokonce zde u některých žáků nelze zaznamenat vůbec žádný vliv. Nicméně zde se můžeme pouze domnívat, co vězí za slabou pozici některých respondentů – zda jde o pohlaví respondentů, situaci v jejich třídě či nějaké další důvody. Objasnění těchto rozdílů v postavení prospěchově výborných žáků by se mohlo stát předmětem některého z dalších výzkumů. Domnívám se však, že tyto výzkumy by bylo třeba doplnit o další výzkumné metody (např. pozorování), aby bylo možné získat komplexnější náhled na tuto problematiku.

Co se týče již realizovaných výzkumů, byly nalezeny pouze dva výzkumy zabývající se problematikou vztahu mezi klasifikací žáka a jeho vztahy se spolužáky. Jedná se o bakalářskou a diplomovou práci, obě realizované roku 2008. V případě bakalářské práce se autorka zabývá vztahem mezi školním výkonem a postavením žáka SŠ ve struktuře pozic (Suchová, 2008). Výzkum byl prováděn prostřednictvím sociometricko-ratingového dotazníku (SO-RA-D). Autorka se snažila zjistit, jaký vliv na oblíbenost žáků má školní výkon, respektive známky. Bylo dosaženo poznatku, že nejdůležitějším faktorem, jsou, spíše než školní známky, charakterové vlastnosti.

V případě diplomové práce se autorka zabývá vztahem mezi klasifikací a postavením žáka ve třídě na prvním stupni ZŠ (Křížová, 2008). Zde byl výzkum prováděn prostřednictvím sociometrického dotazníku, asociační projektivní metody, pozorování a rozhovoru. Autorka se snažila zjistit, zda má klasifikace vliv na postavení žáka. Bylo dosaženo závěru, že klasifikace a postavení ve třídě spolu úzce souvisí.

Co se týče budoucí realizace dalších výzkumů týkajících se této oblasti, domnívám se, že by bylo velmi zajímavé tuto problematiku prozkoumat hlouběji a následně vzájemně porovnávat výsledky jednotlivých výzkumů, a tím získat širší a komplexnější náhled na problematiku týkající se vztahů prospěchově výborných žáků s jejich spolužáky.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali vztahy se spolužáky z pohledu prospěchově výborných žáků druhého stupně základní školy.

V rámci praktické části byl realizován kvalitativní výzkum prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, jež byly kvůli nepředvídatelným komplikacím následně doplněny sociometrickou metodou. Ačkoli sociometrická metoda plní pouze pomocnou roli, výsledky získané jejím prostřednictvím se ukázaly jako velmi užitečné a přínosné.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaká je situace ve třídě a jaké jsou vztahy se spolužáky z pohledu prospěchově výborných žáků druhého stupně základní školy. Na základě získaných dat, následné analýzy a interpretace těchto dat můžeme prohlásit, že cíl byl splněn. Respondenti, s nimiž byly prováděny rozhovory, popisovali různé aspekty života třídy, s nimiž jsou spokojeni. Zejména se jedná o vzájemnou podporu, přátelství a dobré vzájemné vztahy. Co se týče nespokojenosti, zde se jedná spíše o problémy týkající se toho, že se někteří žáci ve třídě někdy poperou, což však v období pubescence není nic výjimečného. Respondenti během rozhovorů také uvedli, že mají se svými spolužáky dobré vztahy a vzájemně si rozumí. Ačkoli v některých případech dříve docházelo k posmívání a vyčleňování z kolektivu, dnes se již situace zdá překonána a vyřešena. Žádný z respondentů však neuvedl, že by se tyto situace odehrávaly na základě jejich výborného prospěchu. Z toho usuzujeme, že to není vždy prospěch, který ovlivňuje jejich vztahy se spolužáky.

Ve výsledcích sociometrického šetření je možné pozorovat, že prospěchově výborní žáci v sedmé třídě působí jako přesvědčiví vůdcové a přirozené autority. Všichni jsou vysoce hodnoceni z hlediska vlivu, prestiže i oblíbenosti. Naproti tomu někteří žáci v osmé třídě vůbec nejsou vnímáni jako vlivní. Rovněž prospěchově výborní žáci v osmé třídě nepůsobí jako přesvědčivé autority, ale spíše jako žáci, jejichž inteligenční potenciál nikdo moc neuznává. Nicméně zde se jedná pouze o naši domněnku.

Nicméně výsledky tohoto výzkumu nelze generalizovat na všechny prospěchově výborné žáky a situaci v jejich třídě.

V teoretické části bylo cílem podat ucelený a provázaný přehled základních teoretických východisek, jež se váží k této problematice. Nejdříve bylo popsáno období dospívání, následně jsme pozornost věnovali sociálním skupinám, školní třídě a klimatu třídy.

V poslední kapitole teoretické části jsme se zabývali pedagogickou a pedagogicko-psychologickou diagnostikou.

Danou problematikou jsme se zabývali nejen samozřejmě z důvodu osobní zainteresovanosti, ale rovněž i z toho důvodu, že jsme se doposud nesetkali s velkým množstvím již realizovaných výzkumů v této oblasti.

Přínosem bakalářské práce je zejména zmapování této problematiky a to prostřednictvím informací získaných od prospěchově výborných žáků a částečně i od jejich spolužáků. Na základě těchto informací můžeme hlouběji zkoumat vztahy mezi těmito žáky z pohledu obou stran, a poskytnout tak realistický náhled na celou tuto problematiku. Současně se tato práce může stát impulzem pro realizaci dalších výzkumů v této oblasti, jež mohou přinášet nové a hlubší informace vztahující se k této problematice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [2] ČECH, Ján. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Praha: Univerzita JAK, 2008. ISBN 978-80-86723-59-4.
- [3] GAVORA, Peter. *Úvod od pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [4] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [5] HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22149-1.
- [6] HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1.
- [7] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [8] HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Lenka NOVOTNÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: ZČU, 2000. ISBN 80-7082-626-6.
- [9] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: UTB, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [10] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- [11] KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: metody poznávání osobnosti a duševního zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-210-3932-9.
- [12] KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- [13] KOŽUCHOVÁ, M., P. GAVORA, A. WIEGEROVÁ, J. MAJERČÍKOVÁ a Z. HIRSCHNEROVÁ. *Pedagogická diagnostika v primárním vzdělávání*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2011. ISBN 978-80-10-02053-9.

- [14] KŘÍŽOVÁ, Alexandra. *Vztah mezi klasifikací a sociálním postavením žáka ve třídě 1. stupně základní školy: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 104 l. Vedoucí diplomové práce: Jana Kratochvílová.
- [15] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [16] MERTIN, V., L. KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- [17] MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-557-86.
- [18] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [19] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- [20] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- [21] SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-956-4.
- [22] SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: UPOL, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.
- [23] SUČOVÁ, Miriam. *Vztah mezi školním výkonem a postavením žáka střední školy ve struktuře pozic: bakalářská práce*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2008. 87 l., 2 l. příl. Vedoucí bakalářské práce: Svatava Kašpárková.
- [24] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: UPOL, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- [25] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [26] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

- [28] ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Internetové zdroje

- [29] VČELAŘOVÁ, Hana a Marcela BENDOVIÁ, 2014. Hodnocení několika adolescentních dětí s nadváhou a obezitou ze strany významné vrstevnické skupiny jako součást jejich běžné sociální reality. In Psychosom [online]. [cit. 2014-04-16]. Dostupné z: http://www.psychosom.cz/?page_id=3186

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Cit.	Citováno
Č.	Číslo
Např.	Například
PVŽ	Prospěchově výborní žáci
R1	Respondent 1
R2	Respondent 2
R3	Respondent 3
R4	Respondent 4
R5	Respondent 5
R6	Respondent 6
R7	Respondent 7
S.	Strana
SO-RA-D	Sociometricko-ratingový dotazník
SŠ	Střední škola
Tj.	To jest
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Výsledky otevřeného kódování	51
Tab. 2: Přehled dimenzí a tvrzení	52
Tab. 3: Výsledky sociometrie - 7. třída	53
Tab. 4: Výsledky sociometrie - 8. třída	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I	Otázky pro rozhovor
Příloha P II	Transkripce rozhovorů
Příloha P III	Sociometricky zaměřená výzkumná metoda
Příloha P IV	Podrobné výsledky sociometrického šetření – 7. třída
Příloha P V	Podrobné výsledky sociometrického šetření – 8. třída

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY PRO ROZHOVOR

1. Co si představuješ pod pojmem dobrý kolektiv?
2. Myslíš si, že je tvoje třída dobrý kolektiv?
3. S kolika svými spolužáky si ve třídě rozumíš a považuješ je za kamarády?
- 4a S čím jsi ve své třídě spokojený?
- 4b S čím jsi ve své třídě nespokojený?
5. Jaké máš vztahy se svými spolužáky?
6. Posmíval se ti někdy někdo z tvých spolužáků? Pokud ano, můžeš mi říct, co jsi v takové situaci prožíval?
7. Kvůli čemu to bylo? Bylo to kvůli tvým známám?
8. Můžeš popsat, jak se to posmívání projevovalo?
9. Jak se v takových situacích bráníš?
10. Jak ti v takových situacích pomáhají učitelé, rodiče?
11. Jak jsi dosáhl toho, že se chování tvých spolužáků vůči tobě změnilo?
12. Byl někdo z tvých spolužáků někdy vyčleňován z kolektivu právě kvůli svému prospěchu? Pokud ano, jak se to projevovalo?
13. Zachoval jsi se někdy ty sám ke svým spolužákům nadřazeně nebo jsi se jim vysmíval a z jakého důvodu?
14. Je mezi tvými školními výkony a výkony tvých spolužáků výrazný rozdíl a v čem?

PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPCE ROZHOVORŮ

ROZHOVOR S RESPONDENTEM Č. 1

Datum konání rozhovoru: 11. března 2014

Pohlaví: muž

Ročník ZŠ: 7. ročník

Co si představuješ pod pojmem dobrý kolektiv?

„Všechny kamarády, nikdo nikoho nepomlouvá, nikdo nikoho neotravuje, všichni se spolu baví. Nikdo na sebe není vysazený, jakože všichni nemají rádi třeba jednoho člověka. Nebo všichni si pomáhají vzájemně, třeba když se někomu něco stane. A všichni vědí něco o každém, chovají se k němu ke každému dobře, při různých akcích třeba, prostě se nerozdělují na různé skupinky menší a jsou všichni při sobě.“

Myslíš si, že je tvoje třída dobrý kolektiv?

„Já si myslím, že jo.“

S kolika svými spolužáky si ve třídě rozumíš a považuješ je za kamarády?

„No tak kluci no, tak já nevím, já bych řekl, že tak 12.“

S čím jsi ve své třídě spokojený?

„Jsem spokojený třeba s tím, že kluci se spolu všichni baví. Jako třeba jeden, se kterým se vůbec nikdo nebaví, to u nás není. No tak učitele máme dobré.“

S čím jsi ve své třídě nespokojený?

„Tak budu muset chvilku popřemýšlet o něčem ... nic mě nenapadá.“

Jaké máš vztahy se svými spolužáky?

„Já mám dobré vztahy.“

Posmíval se ti někdy někdo z tvých spolužáků? Pokud ano, můžeš mi říct, co jsi v takové situaci prožíval?

„Mně se nikdo neposmíval.“

Byl někdo z tvých spolužáků někdy vyčleňován z kolektivu právě kvůli svému prospěchu? Pokud ano, jak se to projevovalo?

„Kvůli prospěchu bych neřekl, možná vůli něčemu jinému, ale tak jedné holce všichni jeden čas říkali, že je šprtka.“

Zachoval jsi se někdy ty sám ke svým spolužákům nadřazeně nebo jsi se jim vysmíval a z jakého důvodu?

„Možná i jo. Jeden kluk byl, jak to říct, no tak vlastně dalo by se říct, že bonzoval, no a tak jsme mu říkali, ať toho nechá, že je prostě bonzák jsme mu říkali nebo jsme se s ním chvíli nebavili.“

Je mezi tvými školními výkony a výkony tvých spolužáků výrazný rozdíl a v čem?

„No tak možná ve známkách, já nevím.“

Jak si myslíš, že se cítí tví spolužáci v okamžiku, kdy dáváš najevo svou převahu ve školních výkonech?

„No tak asi by taky chtěli dostat nějakou dobrou známku nebo já nevím, já nejsem jediný, kdo dostává dobré známky.“

Co máš podle svého názoru navíc oproti svým spolužákům a co mají naopak navíc oni oproti tobě?

„No tak já bych řekl, že nevím, co mám navíc. Oni mají navíc třeba to, že mají třeba ty vymoženosti, co já třeba vůbec nemám, takové ty věci.“

ROZHOVOR S RESPONDENTEM Č. 2

Datum konání rozhovoru: 11. března 2014

Pohlaví: žena

Ročník ZŠ: 8. ročník

Co si představuješ pod pojmem dobrý kolektiv?

„No že spolu lidi dobře vychází.“

Myslíš si, že je tvoje třída dobrý kolektiv?

„No asi jo.“

S kolika svými spolužáky si ve třídě rozumíš a považuješ je za kamarády?

„S většinou.“

S čím jsi ve své třídě spokojená?

„S přáteli ... tak asi s tím, že když se sjednotíme, tak spolu vycházíme, když se na něčem dohodneme, že se podporujeme navzájem.“

S čím jsi ve své třídě nespokojená?

(Nedokázala odpovědět)

Jaké máš vztahy se svými spolužáky?

„Dobré. Vycházíme spolu, že se s nikým nehádáme a tak, ale jakože dobré, super.“

Posmíval se ti někdy někdo z tvých spolužáků? Pokud ano, můžeš mi říct, co jsi v takové situaci prožívala?

„No tak samozřejmě, že se mi někdy posmívali a co jsem prožívala? Tak asi mi bylo blbě, necítila jsem se zrovna nejlíp, ale jako moc to neřeším.“

Kvůli čemu to bylo? Bylo to kvůli tvým známkám?

„No kvůli známkám ... no když třeba někdo dostane špatnou známku, tak jako občas se najde někdo, kdo se jako vysměje, ale spíš ne.“

Můžeš popsat, jak se to posmívání projevovalo?

„Tak asi narázkami, na nějakou tu věc, kvůli které se to dělo.“

Jak se v takových situacích bráníš? (popř. Jak jsi se v takových situacích bránil?)

„Asi to oplatím nebo to ignoruji.“

Jak ti v takových situacích pomáhají (pomáhali) učitelé, rodiče?

„No tak třeba třídní učitel tak ten se to snažil vyřešit a rodiče tak jako dají nějakou tu radu do života.“

Jak jsi dosáhla toho, že se chování tvých spolužáků vůči tobě změnilo?

„Asi ignorací nebo tím, že jsme si spolu promluvili a tak.“

Byl někdo z tvých spolužáků někdy vyčleňován z kolektivu právě kvůli svému prospěchu? Pokud ano, jak se to projevovalo?

„No tak asi nikdo, tak u nás se ty známky nějak moc neřeší. Nikdo nebyl tak nějak vyčleňován.“

Zachovala jsi se někdy ty sama ke svým spolužákům nadřazeně nebo jsi se jim vysmívala a z jakého důvodu?

„Nadřazeně asi ne a vysmívala se, jakože takovým tím přátelským způsobem.“

Je mezi tvými školními výkony a výkony tvých spolužáků výrazný rozdíl a v čem?

„Tak s některými spolužáky, co se třeba vážně nesnaží, tak tam samozřejmě ten rozdíl je, ale jakože nějaký větší asi ne, vždycky se to nějak drží okolo těch průměrných známek a nikdo tam není zas tak špatný.“

Jak si myslíš, že se cítí tví spolužáci v okamžiku, kdy dáváš najevo svou převahu ve školních výkonech?

„No nijak se neprojevují, jako že by jim to vadilo. Nebo naopak se projevují tím, že je jim to úplně jedno.“

Co máš podle svého názoru navíc oproti svým spolužákům a co mají naopak navíc oni oproti tobě?

„No tak navíc asi já, že se snažím, když mě něco zajímá, tak si to třeba přečtu, něco navíc si čtu, hodně asi to čtení, protože čtu. A třeba co mají navíc oni, tak nevím asi v učení, tak samozřejmě jsou tam lepší než já, tak ti jsou asi ještě lepší, tak v tom a ti co nemají ty lepší známky než já, tak jsou třeba lepší v tělocviku nebo tak v těch mimoškolních aktivitách.“

ROZHOVOR S RESPONDENTEM Č. 3

Datum konání rozhovoru: 11. března 2014

Pohlaví: žena

Ročník ZŠ: 8. ročník

Co si představuješ pod pojmem dobrý kolektiv?

„Dobrý kolektiv, že jsou všichni stmelení, nejsou tam žádné hádky, není to rozdělené vlastně na skupiny.“

Myslíš si, že je tvoje třída dobrý kolektiv?

„Ano.“

S kolika svými spolužáky si ve třídě rozumíš a považuješ je za kamarády?

„No považuju celou třídu a bavím se tak s polovinou.“

S čím jsi ve své třídě spokojená?

„Úplně se vším ... takže s kamarády, jak se někteří chovají, teda pokud zrovna nepočítám, že se tam někteří kluci poperou občas.“

S čím jsi ve své třídě nespokojená?

„Nejsem spokojená s tím, že prostě někteří si nerozumí a to je tak všechno.“

Jaké máš vztahy se svými spolužáky?

„Velice dobré, rozumíme si a máme se tak jakože všichni navzájem rádi.“

Posmíval se ti někdy někdo z tvých spolužáků? Pokud ano, můžeš mi říct, co jsi v takové situaci prožívala?

„Neposmíval se mi nikdo, takže nemám zkušenosti.“

Byl někdo z tvých spolužáků někdy vyčleňován z kolektivu právě kvůli svému prospěchu? Pokud ano, jak se to projevovalo?

„Ne.“

Zachovala jsi se někdy ty sama ke svým spolužákům nadřazeně nebo jsi se jim vysmívala a z jakého důvodu?

„Nevysmívala.“

Je mezi tvými školními výkony a výkony tvých spolužáků výrazný rozdíl a v čem?

„No někdy v těch známkách s tou polovinou horší ... tak jenom v tom.“

Jak si myslíš, že se cítí tví spolužáci v okamžiku, kdy dáváš najevo svou převahu ve školních výkonech?

„Asi trochu podřazeně.“

Co máš podle svého názoru navíc oproti svým spolužákům a co mají naopak navíc oni oproti tobě?

„Tak někteří mají třeba navíc, že si zapamatují nějaké věci, které já ne a já mám třeba, že jsem lepší v tělocviku, takže mám lepší prospěch v tom.“

ROZHOVOR S RESPONDENTEM Č. 4

Datum konání rozhovoru: 11. března 2014

Pohlaví: žena

Ročník ZŠ: 8. ročník

Co si představuješ pod pojmem dobrý kolektiv?

„To že budeme všichni spolu dobře vycházet, budeme si pomáhat.“

Myslíš si, že je tvoje třída dobrý kolektiv?

„Jak kdy, někdy se chovají hrozně, ale někdy, když se jedná o nějakou fakt důležitou věc, tak je to v pohodě, že si pomůžeme.“

S kolika svými spolužáky si ve třídě rozumíš a považuješ je za kamarády?

„Asi tak s polovinou.“

S čím jsi ve své třídě spokojená?

„Se vším skoro.“

S čím jsi ve své třídě nespokojená?

„S tím jak kluci dělají binec ve třídě.“

Jaké máš vztahy se svými spolužáky?

„Dobré, třeba že si pomáháme se vším.“

Posmíval se ti někdy někdo z tvých spolužáků? Pokud ano, můžeš mi říct, co jsi v takové situaci prožívala?

„Ano a bylo to hrozné, chtělo se mi brečet, připadala jsem si úplně odstrčená.“

Kvůli čemu to bylo? Bylo to kvůli tvým známám?

„Ne, kvůli známám ne.“

Můžeš popsat, jak se to posmívání projevovalo?

„Tak posmíváním, říkáním ošklivých věcí.“

Jak se v takových situacích bráníš? (popř. Jak jsi se v takových situacích bránil?)

„Radši jsem se o ně nezajímala a starala jsem se sama o sebe.“

Jak ti v takových situacích pomáhají (pomáhali) učitelé, rodiče?

„Řekli, ať to hodím za hlavu, že oni z toho jednou vyrostou.“

Jak jsi dosáhla toho, že se chování tvých spolužáků vůči tobě změnilo?

„Ničím, prostě se se mnou začali bavit a přestali se mi posmívat a ti, od kterých bych to ani nečekala, se se mnou baví teďka furt.“

Byl někdo z tvých spolužáků někdy vyčleňován z kolektivu právě kvůli svému prospěchu? Pokud ano, jak se to projevovalo?

„Chovali se k nám, jako k těm děčkám, které měly dobrý prospěch jako normálně nebo tak, žádná změna.“

Zachovala jsi se někdy ty sama ke svým spolužákům nadřazeně nebo jsi se jim vysmívala a z jakého důvodu?

„Ne.“

Je mezi tvými školními výkony a výkony tvých spolužáků výrazný rozdíl a v čem?

„Možná tím, že se někdy učím a tak.“

Jak si myslíš, že se cítí tví spolužáci v okamžiku, kdy dáváš najevo svou převahu ve školních výkonech? (nedokázala více odpovědět)

„Nijak.“

Co máš podle svého názoru navíc oproti svým spolužákům a co mají naopak navíc oni oproti tobě?

„Asi že mám rozum a oni jsou víc populárnější ve škole a ve třídě.“

ROZHOVOR S RESPONDENTEM Č. 5

Datum konání rozhovoru: 11. března 2014

Pohlaví: žena

Ročník ZŠ: 8. ročník

Co si představuješ pod pojmem dobrý kolektiv?

„Tak že by si měli všichni rozumět mezi sebou a určitě by si neměli dělat nějaké naschvály ... já nevím tak, že by si všichni prostě mezi sebou měli rozumět.“

Myslíš si, že je tvoje třída dobrý kolektiv?

„Ano, tak já mám mezi nima dobré vztahy.“

S kolika svými spolužáky si ve třídě rozumíš a považuješ je za kamarády?

„Asi tak s pěti.“

S čím jsi ve své třídě spokojená?

„Tak jsou tam dobří lidi určitě a já nevím prostě.“

S čím jsi ve své třídě nespokojená?

„Někdy dělají kraviny až příliš.“

Jaké máš vztahy se svými spolužáky?

„Já mám dobré vztahy s nima, mám je ráda, jsou na mě hodní.“

Posmíval se ti někdy někdo z tvých spolužáků? Pokud ano, můžeš mi říct, co jsi v takové situaci prožívala?

„No dřív jo, tak ve 3. třídě. A bylo to pro mě šílené, já jsem byla úplně vystresovaná ze všeho, ani se mi do školy nechtělo, jak jsem byla z toho vynervačená. Nevěděla jsem, co mám dělat.“

Kvůli čemu to bylo? Bylo to kvůli tvým známám?

„Já vlastně ani nevím důvod, já jsem se to nikdy nedozvěděla proč, asi jsem se jim prostě jenom nelíbila.“

Můžeš popsat, jak se to posmívání projevovalo?

„Tak slovně no, prostě ... já už si to moc nepamatuju, ale vím, že se mi posmívali, tak různě mě nazývali, já nevím už jak. Ale jednou moje dřív kámoška, teďka už se spolu nebavíme, třeba vymyslela takový papír, na ten se měli všichni podepsat a kdo se mnou kámoší a kdo ne a vlastně ona tak všechny převážně vedla proti mně. A tak 2 se tam podepsali nebo 1, ale to bylo dřív, teď už je to lepší.“

Jak se v takových situacích bráníš? (popř. Jak jsi se v takových situacích bránil?)

„Já nevím, jak bych se měla bránit, já jsem taková tichá, takže já jsem si to, dřív jsem si to tak brala k srdci jakože, ale spíš neřešila jsem to moc, jakože bolelo mě to, teď bych to řešila určitě.“

Jak ti v takových situacích pomáhají (pomáhali) učitelé, rodiče?

„Rodiče mě v tom podporovali, že to zvládnou určitě, že je to v pohodě a taky se mnou soucítily a učitelé, učitelka se snažila pomoci, ale co ta by v té situaci udělat mohla.“

Jak jsi dosáhla toho, že se chování tvých spolužáků vůči tobě změnilo?

„Nevím asi jsem se já nějak změnila, že jsem asi byla víc taková, že jsem snažila víc uvolnit.“

Byl někdo z tvých spolužáků někdy vyčleňován z kolektivu právě kvůli svému prospěchu? Pokud ano, jak se to projevovalo?

„Myslím, že ne, nezdá se mi.“

Zachovala jsi se někdy ty sama ke svým spolužákům nadřazeně nebo jsi se jim vysmívala a z jakého důvodu?

„Určitě ne, já je mám ráda i tak, přes všechno.“

Je mezi tvými školními výkony a výkony tvých spolužáků výrazný rozdíl a v čem?

„Já myslím, že není, my jsme na tom tak stejně.“

Jak si myslíš, že se cítí tví spolužáci v okamžiku, kdy dáváš najevo svou převahu ve školních výkonech?

„Já nedávám najevo převahu. Já beru všechny takové, jací jsou.“

Co máš podle svého názoru navíc oproti svým spolužákům a co mají naopak navíc oni oproti tobě?

„Já mám na mnoho věcí rozdílné názory, takže v tom jsem rozdílná oproti nim. My třeba doma máme zahrádku, takže jim do školy nosím různé věci a v tom jsem úplně jinší, rozdílná ke všem co máme ve třídě.“

ROZHOVOR S RESPONDENTEM Č. 6

Datum konání rozhovoru: 11. března 2014

Pohlaví: muž

Ročník ZŠ: 7. ročník

Co si představuješ pod pojmem dobrý kolektiv?

„Kamarádské vztahy, žádné bonzování, dobrá parta.“

Myslíš si, že je tvoje třída dobrý kolektiv?

„No asi až na pár výjimek, možná, si myslím. Možná je to tak, že jsou tam rozdělené skupiny, jedná, která se baví spolu, nevím asi jo. ... myslím, že jsme.“

S kolika svými spolužáky si ve třídě rozumíš a považuješ je za kamarády?

„S většinou si myslím.“

S čím jsi ve své třídě spokojený?

„S téma co se s nima bavím, samozřejmě s kamarádama a ... asi s téma co se bavím a s téma co se baví se mnou.“

S čím jsi ve své třídě nespokojený?

„S téma co myslí o sobě, jací jsou páni a nikdo pak je nemá rád a pak se nám diví, že se s nima nebavíme, protože jsou nějací.“

Jaké máš vztahy se svými spolužáky?

„Jak jsem říkal, s většinou dobré, s některýma se mám rád, ale s většinou si rozumím, ale s některýma, kteří mi nesedí a já nesedím jim, tak s téma si nerozumím.“

Posmíval se ti někdy někdo z tvých spolužáků? Pokud ano, můžeš mi říct, co jsi v takové situaci prožíval?

„Nevím, jestli přímo posmíval, ale my si děláme ještě s dvěma kamarádama takové naschvály, kterým se pak ale zasmějeme, ale někdy to vypadá jakože se fakt na sebe naštveme třeba, ale to si děláme naschvál, ale pak se tomu druhý den zasmějeme.“

Kvůli čemu to bylo? Bylo to kvůli tvým známám?

„To ne.“

Můžeš popsat, jak se to posmívání projevovalo?

„Třeba jednou to bylo kvůli tomu, že jsem s někým chodil a pak jsem se na ni naštvál a kvůli tomu a takové kraviny a tak. Spíš blbosti, jako moc vážně ne.“

Jak se v takových situacích bráníš? (popř. Jak jsi se v takových situacích bránil?)

„Snažím se to převést do vtipné formy, abychom se tomu zasmáli.“

Jak ti v takových situacích pomáhají (pomáhali) učitelé, rodiče?

„Já se na ně neobracím, já si to řeším sám.“

Byl někdo z tvých spolužáků někdy vyčleňován z kolektivu právě kvůli svému prospěchu? Pokud ano, jak se to projevovalo?

„Určitě ne.... myslím si, že ne.“

Zachoval jsi se někdy ty sám ke svým spolužákům nadřazeně nebo jsi se jim vysmíval a z jakého důvodu?

„Vědomě určitě ne, to asi ne, myslím, že ne.“

Je mezi tvými školními výkony a výkony tvých spolužáků výrazný rozdíl a v čem?

„Jde o to v jakých předmětech, v některých mi nejde třeba něco, ale nějaký úplně výrazný zas ne.“

Jak si myslíš, že se cítí tví spolužáci v okamžiku, kdy dáváš najevo svou převahu ve školních výkonech?

„Nevím, jestli třeba závidí možná nebo je jim líto, že jim to třeba tolik nejde, že by to chtěli umět, ale že jim to prostě nejde třeba.“

Co máš podle svého názoru navíc oproti svým spolužákům a co mají naopak navíc oni oproti tobě?

„Já si myslím, že mám navíc to, že mi stačí to hodina, že se nemusím učit doma, že poslouchám a dobře si to zapamatuju. Naopak já se neumím učit, já jsem se nikdy neuměl učit až do šesté třídy. Až teďka když jsem se musel začít učit někdy, tak já jsem se neuměl učit, já jsem byl zvyklý na to, že jsem poslouchal a naučil jsem se to a teď nejsem schopný se učit, mi to nejde.“

ROZHOVOR S RESPONDENTEM Č. 7

Datum konání rozhovoru: 11. března 2014

Pohlaví: muž

Ročník ZŠ: 7. ročník

Co si představuješ pod pojmem dobrý kolektiv?

„Představuju si prostě nějakou třídu, která spolu vychází, nenadává si a prostě když má někdo nějaký problém, tak si navzájem pomůžou a prostě aby nikdo nebyl nikdy sám, aby prostě drželi spolu.“

Myslíš si, že je tvoje třída dobrý kolektiv?

„Myslím, že ano, že tam máme hodně lidí, kteří se navzájem spolu hodně kamarádí, ale prostě vždycky když má někdo nějaký problém, tak si pomůžou.“

S kolika svými spolužáky si ve třídě rozumíš a považuješ je za kamarády?

„Tak já asi se všema, nemám nikoho takového, s kým bych se nebavil.“

S čím jsi ve své třídě spokojený?

„Tak jsem spokojený s tím, že to je dobrý kolektiv, je tam sranda, prostě s tím kolektivem jsem spokojený.“

S čím jsi ve své třídě nespokojený?

„Já vlastně jsem spokojený v té třídě.“

Jaké máš vztahy se svými spolužáky?

„Myslím si, že mám dobré s nimi vztahy, i z jiných tříd ne jen z té naší.“

Posmíval se ti někdy někdo z tvých spolužáků? Pokud ano, můžeš mi říct, co jsi v takové situaci prožíval?

„No tak my když se někomu posmíváme, tak to myslíme ze srandy a nemyslíme to nikdy vážně, prostě že vždycky se to myslí ze srandy a tak to chápeme, že je to ze srandy.“

A tobě se někdy takhle někdo posmíval? Vážně?

„Vážně se mi ještě nikdo neposmíval.“

Byl někdo z tvých spolužáků někdy vyčleňován z kolektivu právě kvůli svému prospěchu? Pokud ano, jak se to projevovalo?

„Z nás nikdy nikdo nebyl vyčleňovaný, u nás se to bere tak, že prostě někdo je chytrý, někdo hloupý.“

Zachoval jsi se někdy ty sám ke svým spolužákům nadřazeně nebo si se jim vysmíval a z jakého důvodu?

„Tak jak jsem říkal, my si tak, když třeba jeden spolužák dostane čtverku, tak řeknem třeba „jé ty máš čtverku“, ale nemyslíme to vážně a když prostě má s tím nějaký problém, tak snažíme se mu nějak pomoci.“

Je mezi tvými školními výkony a výkony tvých spolužáků výrazný rozdíl a v čem?

„Tak jako ano, protože my jsme každý dobrý na něco, protože třeba někdo je u nás hodně dobrý na matematiku, ale třeba já jsem zase hodně dobrý na angličtinu a ostatní ne, protože já už se tu angličtinu učím dlouho, tak ostatní jsou trochu pozadu třeba.“

Jak si myslíš, že se cítí tví spolužáci v okamžiku, kdy dáváš najevo svou převahu ve školních výkonech?

„Tak oni to neberou nijak jakože těžce, jim je to vlastně jedno, nevadí jim to, jakože to tolerují prostě.“

Co máš podle svého názoru navíc oproti svým spolužákům a co mají naopak navíc oni oproti tobě?

„Tak podle toho kteří. Já si myslím, že mám navíc to, že jsem trochu chytřejší než oni, ale oni zase mají v tom, že někdo umí udělat větší srandu třeba, má víc kamarádů a tak.“

**PŘÍLOHA IV: PODROBNÉ VÝSLEDKY SOCIOMETRICKÉHO
ŠETŘENÍ – 7. TŘÍDA**

7	VLIV				OBLIBA				ANTIPATIE				PRESTIŽ			
	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ
1	0	1	7	8	14	13	9	36	5	0	4	9	3	0	5	8
2	13	14	8	35	20	15	9	44	3	4	0	7	11	11	19	41
3	10	7	7	24	17	12	10	39	4	2	3	9	11	7	16	34
4	19	13	8	40	19	15	13	47	0	0	0	0	22	20	14	56
5	17	13	8	38	20	14	10	44	1	2	2	5	19	16	15	50
6	1	1	4	6	8	6	10	24	11	5	2	18	1	0	5	6
7	9	8	10	27	19	16	10	45	1	0	0	1	2	0	18	20
8	4	7	7	18	19	19	15	53	2	0	3	5	11	7	17	35
9	14	11	11	36	17	17	15	49	3	0	10	13	22	20	13	55
10	2	3	4	9	14	10	4	28	6	3	2	11	2	0	7	9
11	0	0	2	2	8	5	8	21	11	5	5	21	2	0	4	6
12	2	3	3	8	16	13	11	40	4	0	6	10	14	14	5	33
13	2	4	9	15	17	16	13	46	3	2	4	9	5	2	9	16
14	0	3	3	6	11	12	7	30	5	0	8	13	3	1	11	15
15	6	0	5	11	13	8	11	32	7	3	3	13	5	1	8	14
16	2	3	4	9	15	11	12	38	4	1	0	5	11	6	6	23
17	1	0	3	4	15	10	9	34	3	0	2	5	7	4	3	14
18	3	0	7	10	14	11	9	34	7	0	2	9	5	0	6	11
19	7	1	1	9	13	9	9	31	7	1	0	8	6	1	3	10
20	11	4	7	22	19	15	11	45	0	0	0	0	15	7	11	33
21	4	1	3	8	18	14	11	43	3	0	1	4	4	2	12	18
22	2	4	5	11	15	13	10	38	3	1	3	7	10	6	10	26
23	5	6	7	18	17	15	11	43	4	2	0	6	6	1	11	18
24	7	7	7	21	20	15	14	49	0	1	1	2	6	1	11	18
25	0	1	1	2	7	7	3	17	12	0	2	14	2	0	3	5
26	13	4	5	22	17	15	7	39	2	0	0	2	5	1	14	20
27	11	3	6	20	14	13	12	39	5	2	0	7	16	15	8	39

	ŠIKANOVANÝ				SLABÝ				V. AGRESIVNÍ				FYZ. AGRESIVNÍ			
	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ
1	0	10	0	10	10	10	11	31	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	1	0	3	2	1	0	3	3	2	4	9	3	0	0	3
3	0	0	0	0	3	1	0	4	1	1	0	2	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
5	0	0	1	1	1	1	0	2	1	3	1	5	1	0	0	1
6	1	0	0	1	4	12	0	16	9	3	1	13	4	1	4	9
7	0	0	0	0	0	17	3	20	0	0	0	0	0	1	0	1
8	0	0	1	1	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
10	2	0	0	2	3	4	1	8	2	2	3	7	2	1	0	3
11	5	12	1	18	5	13	3	21	8	6	4	18	3	1	3	7
12	0	0	1	1	5	0	2	7	0	0	1	1	0	0	0	0
13	1	2	0	3	4	3	0	7	1	0	0	1	1	0	0	1
14	0	0	0	0	7	2	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0
15	1	3	0	4	5	7	1	13	3	2	0	5	0	0	0	0
16	0	0	0	0	1	0	1	2	0	1	0	1	0	0	0	0
17	1	2	0	3	6	0	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0
18	1	0	1	2	4	5	1	10	0	1	2	3	0	0	0	0
19	1	2	0	3	3	3	0	6	0	0	0	0	0	1	0	1
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	1	2	0	3	3	2	2	7	0	0	0	0	0	0	0	0
22	1	1	0	2	2	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	1	1	1	0	0	1
24	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
25	2	3	1	6	11	7	1	19	0	0	0	0	0	1	0	1
26	0	0	0	0	1	1	0	2	1	0	5	6	0	0	0	0
27	1	0	0	1	1	0	1	2	1	3	3	7	0	1	0	1

**PŘÍLOHA P V: PODROBNÉ VÝSLEDKY SOCIOMETRICKÉHO
ŠETŘENÍ – 8. TŘÍDA**

8	VLIV				OBLIBA				ANTIPATIE				PRESTIŽ			
	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ
1	1	2	3	6	4	4	4	12	16	4	0	20	5	9	1	15
2	3	1	1	5	5	4	1	10	5	0	0	5	2	4	3	9
3	1	5	2	8	6	5	3	14	1	0	4	5	1	2	7	10
4	22	16	9	47	13	12	13	38	1	2	0	3	24	24	8	56
5	0	0	0	0	0	2	0	2	1	4	11	16	0	1	0	1
6	6	1	0	7	7	5	1	13	1	2	0	3	1	1	17	19
7	0	0	0	0	2	2	5	9	4	0	1	5	5	10	2	17
8	0	1	1	2	6	4	1	11	3	1	0	4	0	0	2	2
9	3	2	9	14	9	7	7	23	2	1	0	3	2	0	11	13
10	1	1	1	3	2	3	3	8	4	3	5	12	1	0	3	4
11	0	0	0	0	2	3	1	6	3	0	3	6	8	8	0	16
12	0	0	0	0	1	2	2	5	1	2	6	9	0	0	0	0
13	0	0	0	0	5	4	0	9	2	0	1	3	0	0	2	2
14	1	0	0	1	3	3	2	8	1	2	1	4	1	0	2	3
15	0	1	1	2	3	4	2	9	5	2	0	7	0	0	5	5
16	2	1	2	5	13	9	4	26	1	3	0	4	0	3	2	5
17	23	11	6	40	17	14	11	42	5	5	0	10	15	15	1	31
18	0	0	1	1	4	5	3	12	1	0	0	1	0	0	0	0
19	0	1	0	1	6	4	4	14	6	1	4	11	0	0	1	1
20	7	5	2	14	11	9	6	26	3	7	0	10	0	5	16	21
21	0	0	0	0	5	5	2	12	2	2	1	5	0	0	0	0
22	0	0	0	0	1	2	4	7	4	0	0	4	1	1	0	2
23	0	2	1	3	4	3	3	10	4	3	1	8	3	1	0	4
24	0	0	0	0	4	5	3	12	3	1	0	4	0	0	0	0
25	0	2	2	4	4	3	1	8	15	10	1	26	2	0	0	2
26	0	0	0	0	1	3	2	6	9	3	2	14	0	0	0	0
27	2	0	0	2	9	2	1	12	1	1	1	3	1	5	1	7
28	1	2	1	4	8	3	1	12	5	2	0	7	6	6	1	13

	ŠIKANOVANÝ				SLABÝ				V. AGRESIVNÍ				FYZ. AGRESIVNÍ			
	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ
1	4	1	0	5	4	0	1	5	1	3	2	6	0	2	2	4
2	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	2	11	0	3	1	4
3	0	0	0	0	2	0	1	3	2	2	2	6	1	3	0	4
4	0	0	0	0	0	0	7	7	0	2	1	3	0	0	0	0
5	19	3	16	38	5	4	1	10	7	2	5	14	4	1	5	10
6	0	0	0	0	1	0	0	1	6	14	14	34	8	5	14	27
7	2	7	2	11	10	0	6	16	0	1	1	2	0	0	0	0
8	0	0	0	0	1	7	1	9	3	2	1	6	1	2	1	4
9	0	0	0	0	0	0	1	1	4	3	3	10	1	2	3	6
10	1	2	1	4	5	8	1	14	13	2	3	18	3	1	0	4
11	2	10	1	13	6	0	5	11	0	0	0	0	0	0	0	0
12	8	4	1	13	3	0	1	4	2	1	2	5	1	0	3	4
13	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	2	20	0	4	24
14	1	0	1	2	1	11	0	12	1	0	0	1	1	1	2	4
15	0	0	0	0	2	21	1	24	5	3	2	10	0	1	0	1
16	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	2	3	1	1	0	2
17	0	0	0	0	0	0	4	4	14	4	4	9	0	1	0	1
18	0	0	1	1	2	5	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0
19	1	0	1	2	6	0	2	8	0	0	4	4	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	1	0	1	1	7	15	23	0	2	0	2
21	0	0	1	1	0	2	0	2	0	1	1	2	0	0	0	0
22	1	4	0	5	7	0	3	10	0	0	0	0	0	0	0	0
23	1	0	0	1	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
25	2	2	1	5	2	2	1	5	3	1	3	7	1	0	0	1
26	3	1	3	7	2	8	1	11	1	0	3	4	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	5	0	1	0	1