Obsah

I Úvod 5
II Teoretická část 8
1 Specifické výchovně – vzdělávací potřeby 8
1.1 Specifické vývojové poruchy 9
1.2 LMD – lehká mozková dysfunkce 9
1.3 ADD (attention deficit disorder) a ADHD (attention deficit hyperaktivity disorder) 11
1.4 Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie 11
2 Význam školní třídy pro žáka 12
2.1 Školní třída jako součást socializace 13
2.2 Školní třída jako místo k uspokojení potřeb dítěte 13
3 Sociální klima školní třídy 14
3.1 Pojmy prostředí, atmosféra, klima 14
3.2 Historie zkoumání školního klimatu 15
3.3 Přístupy ke zkoumání klimatu 16
4 Školní třída jako sociální skupina 18
4.1 Podskupiny 19
4.2 Hodnoty 19
4.3 Normy 20
4.4 Role 21
4.5 Pozice 21
5 Nezávislí činitelé ovlivňující stav a vývoj školní třídy 24
5.1 Početnost třídy 24
5.2 Stabilní školní dispozice žáků 25
5.3 Rodinné prostředí žáků 26
5.4 Věk žáků 27
III Empirická část 29
6 Cíl výzkumu a formulace výzkumné otázky 29
7 Výzkumný soubor 30
8 Použitá metoda 30
9 Sběr dat 31
9.1 Specifika sběru dat v tomto typu třídy 33
10 Způsob zpracování dat 34
11 Výsledky a interpretace dat 35
11.1 Pozice jednotlivých žáků 35
11.2 Celkové hodnocení třídy 42
12 Shrnutí a diskuze výsledků 43
IV Závěr 44
V Literatura 45
VI Přílohy 47

I Úvod

Téma specifických poruch učení a chování je v dnešní době aktuální a čím dál častěji diskutované, nicméně není zas až tolik nové. Éra zkoumaní dyslexie totiž začala již před více než 100 lety a také český vědec A. Heveroch (1904)1 se řadí mezi první, kteří o tomto problému pojednávají. Nicméně je asi pravdou, že v posledních letech je dětí diagnostikovaných nějakou specifickou poruchou učení či chování stále více. Odpovědí na otázku čím to je způsobeno, existuje patrně více. Jedním z důvodů může být ten, že se stále zlepšuje medicínská péče o novorozence. Děti, které by dříve neměly žádnou šanci na přežití, dnes díky stále modernějším přístrojům a vyvíjející se vědě přežijí, což jde někdy ruku v ruce s komplikacemi v pozdějším věku. Odchylky v průběhu těhotenství a porodu se syndromem LMD jsou dnes statisticky prokázané (např. Černá,1994). Stejně tak se počet dětí s nějakou specifickou poruchou učení či chování může zvyšovat s lepším podchycením těchto poruch. Dnes se o tomto tématu diskutuje poměrně dost a názvy jako dyslexie nebo hyperaktivita jsou poměrně známé i pro laickou veřejnost, a proto se rodiče neostýchají přijít s dětmi do pedagogicko-psychologických poraden či jiných pracovišť a nechat své děti projít příslušnou diagnostikou. Pro příklad v roce 1992 takto bylo podchyceno 5000 dětí o rok později to již bylo dvakrát více (dle Šturmy in Říčan, Krejčířová a kol, 2006). Lepší podchycení dětí se specifickými vývojovými poruchami přináší své klady jako více peněz pro školu či ulehčení pro dítě a rodinu, ale také své zápory. Mezi ně určitě patří zneužívaní těchto diagnóz. Kolik rodičů přichází na tyto pracoviště a žádají pro své dítě diagnózu, která by je zbavila tíživé situace, kdy dítě ve škole neprospívá tak, jak by si oni představovali. A přitom zhruba 15% z celé dětské populace (dle Matějčka, 1996) jsou prostě méně nadané děti a za své těžkosti nemohou, stejně jako žádná ze specifických vývojových poruch. Nicméně pro mnoho rodičů je snazší přijmout fakt, že jejich dítě trpí některou ze specifických poruch než je prostě méně inteligentní. Další nevýhodou může být také schovávání se za nálepku některé z poruch. Myslím si, že nejsou výjimkou situace, kdy se dítě prostě nesnaží, protože svoji diagnózu zná a může se na ni s klidem vymluvit. *„Já za to nemůžu, já jsem přeci dyslektik.“* Jistě, diagnostikování poruchy častěji vede k sejmutí zodpovědnosti za neúspěch z dítěte, které za

[1]A. Heveroch: O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti. Publikováno v Pedagogických Rozhledech 1904, seš.9.

to prostě nemůže, stejně tak se ale může stejně stát jakousi ochranou dítěte před povinnostmi, které ze školní docházky vyplývají.

Pokud se ale vrátím zpátky k faktu, že dětí s nějakou poruchou učení či chování přibývá, potom samozřejmě vyvstává otázka, jaký přístup k těmto dětem zvolit. Je jisté že potřebují speciální přístup v rodině, při trávení svého volného času a hlavně ve škole, kde se jejich problémy většinou projeví nejvíce. V dnešní době existuje řada možností, jak dítě ve škole vzdělávat a vychovávat. Je možnost vyžadovat speciální přístup od učitelky, požádat o asistentku pro dítě, některé ze škol také mají speciální doučovací hodiny pro žáky s poruchami učení, děti s těžkými kombinovanými formami specifických vývojových poruch je možno na delší dobu hospitalizovat na dětských psychiatrických odděleních, kde se jim dostává komplexní péče. Dnešním trendem je však také zřizování speciálních tříd pro děti se specifickými vývojovými poruchami. Jsou to třídy, kde je ze zákona omezený počet žáků (do 15) s kombinovanými poruchami učení a chování, a pedagog je vzdělán na práci s těmito žáky. Kumulace dětí do takových tříd je však diskutabilní a stále se srovnávají výhody a nevýhody oproti integraci dětí do běžných tříd. A právě v takové třídě budu provádět svůj výzkum. Bude mě zajímat, jaké jsou vztahy ve třídě, kde jsou všechny děti nějak vybočující z průměru.

S problematikou poruch učení a chování se v rámci zpracovávání této práce nesetkávám poprvé. Díky programu Pět P se již nějakou dobu intenzivně vídám s dnes již 11letým chlapcem. Pavel je hyperaktivní, navíc dyslektik a dyskalkulik, takže konkrétní představu o tom, jak se dítě s podobnou diagnózou projevuje, mám. Čímž však nechci tvrdit, že by všechny děti s poruchami učení a chování byly stejné. Spíš jde o to, že nějakým způsobem vybočují z průměru, takže mohou nastat problémy na řadě míst, zvláště pak při jejich školní docházce. Nejde jen o dosažené výkony a známky, ačkoliv jsou důležité, ale také o to, jak se ve třídě budou cítit a jak uspějí v kolektivu. Pro mého mladšího kamaráda není čas strávený ve škole úplně snadný a dokonce mu bylo doporučeno nenavštěvovat školní družinu, neboť další pobyt ve skupině, kde je potřeba dodržovat nějaká pravidla, by pro něj byl náročný. Většinu doby spolu trávíme jen ve dvou, nicméně když jsme byli někde, kde se vyskytovaly ještě další děti, často to skončilo roztržkou či pláčem některého s dětí. Skutečnost, jak takové dítě obstojí ve školním kolektivu, pro mě byla celkem zajímavá otázka. Později jsem měla možnost o tom mluvit s jedním třídním učitelem ze základní školy v Praze, který v 6.třídě učí žáky se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami. Jeho zkušenosti z této třídy byly celkem zajímavé, ale vztahy dětí v kolektivu se mu opravdu nezdály právě nejlepší. Proto

vznikl nápad prozkoumat, jaké je v této třídě klima, jak se tyto děti vnímají navzájem, jaké jsou ve třídě vztahy.

Tato práce obsahuje dvě hlavní části, teoretickou a empirickou. V té první se zabývám teoretickými východisky pro část praktickou, je zde kapitola o poruchách učení a chování, následuje kapitola o významu školní třídy pro žáka, dále se věnuji pojmu sociálního klimatu školní třídy, struktuře školní třídy a činiteli, které mohou ovlivňovat její stav a vývoj. Na základě této teorie si v praktické části stanovím cíl výzkumu a výzkumné otázky, popíši výzkumný soubor, použitou metodu a způsob práce s ní, a výsledky, které získám.

II Teoretická část

1 Specifické výchovně – vzdělávací potřeby

Jak již bylo řečeno, dětí se specifickými potřebami neustále přibývá. Také neustále přibývá termínů, kterými jsou potíže těchto dětí označovány. Tato skutečnost je způsobena několika důvody. Jedním z nich je vývoj psychologické disciplíny. S postupem vědy a výzkumu byly hledány nové a přesnější pojmy a termíny. Příkladem může být používání výrazů jako LDE (lehká dětská encefalopatie), LMD (lehká mozková dysfunkce) a ADHD (syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou). Do roku 1962 byl více užíván pojem LDE, který označoval drobné trvalé poruchy mozku vzniklé před dobou dospělosti, při nichž však nebyla výrazněji postižena motorika či rozumové schopnosti. Šlo spíše o poruchy vnímání, jednání a myšlení. Nicméně v roce 1962 se v Oxfordu konala konference věnovaní terminologickým problémům. Zde bylo doporučeno používat spíše LMD, neboť prokázat faktické organické poškození mozku nebylo a není vždy úplně možné. V novější literatuře se však někdy setkáváme spíše s označením ADD (syndrom deficitu pozornosti) či ADHD s upozorněním, že jde o nové pojmenování LMD.

Vliv na terminologii má však také úhel pohledu, z jakého se na poruchu díváme. Například LMD je název, který klade důraz na oslabené funkce, které tuto poruchu podmiňují. Je zde jasně vyjádřena souvislost potíží s dysfunkcí centrální nervové soustavy, na druhou stranu název ADHD zdůrazňuje příznaky a obtíže, které tuto poruchu doprovází. Popisuje chování, které je bezprostředně pozorovatelné (Mertin, 1997).

Kromě nejasností kolem terminologie těchto poruch je také nutno připomenout, že každé dítě je jiné a dvě děti s tou samou poruchou se mohou chovat jinak. Navíc zřídkakdy se objeví porucha pouze v jedné oblasti, často dochází ke kombinacím různých příznaků a obtíží, neboť mozek funguje jako systém (Šturma in Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Diagnostika poruchy by spíše než k zařazení do „škatulky“ (label) měla vést k přístupu vysoce individualizovanému a k rozvíjení dítěte tam, kde k tomu má předpoklady.

V následující části představím, s ohledem na rozsah práce, nejčastější poruchy učení a chování, které školní výkonnost a postavení dítěte ve třídě ovlivňují nejvíce.

1.1 Specifické vývojové poruchy

Specifické vývojové poruchy můžeme chápat jako nadřazený pojem pro specifické poruchy učení a specifické poruchy chování.

Do specifických poruch učení patří dyslexie (specifická porucha čtení), dysgrafie (specifická porucha psaní), dysortografie (specifická porucha pravopisu) a dyskalkulie (specifická porucha matematických schopností) a méně obvyklé dysmúzie (porucha hudebních schopností) a dyspinxie (porucha kreslířských schopností). Ne každá porucha učení může být považována za specifickou, která se vyznačuje oslabením ve schopnostech potřebných pro získání této dovednosti a při intelektu potřebným pro zvládnutí základní školy. Za specifickou poruchu nepovažujeme tu, která je způsobena prostým snížením matematických schopností, schopností čtení nebo psaní, která je způsobena nepodnětným rodinným prostředím nebo nesprávnou výukou (Zelinková, 2003).

Za dítě se specifickými poruchami chování můžeme označit to, jehož IQ je opět v mezích normy a vykazuje oslabení ve funkcích a vlastnostech zakotvených v centrálním nervovém systému, postihující hlavně pozornost, reaktibilitu, sebekontrolu a další. Odpovídá vymezení LMD, ADD anebo ADHD (Šturma in Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Právě specifické vývojové poruchy, tedy kombinace specifických poruch učení a chování, většinou vedou k zařazení dítěte do speciální třídy. Je to však velmi individuální a ne všechny děti s těmito poruchami navštěvují tyto třídy. U některých z nich to není potřeba a mohou být zařazeny v běžné třídě. To jsou většinou děti, které trpí lečí formou dané poruchy, případně ji mohou nějak kompenzovat, např. velmi vysokou inteligencí. Potom jsou ovšem dětí, které trpí těžšími a kombinovanými poruchami, a proto potřebují velmi speciální a individuální péči ve třídě, která je tomu přizpůsobena. A právě v takové třídě bude proveden můj výzkum. Bude mě zajímat, jaké vztahy mají mezi sebou děti, které jsou nějakým způsobem odlišné od běžných školních dětí a kterým by zařazení do klasické třídy neprospělo.

1.2 LMD – lehká mozková dysfunkce

Syndrom lehké mozkové dysfunkce postihuje děti, které jinak vykazují průměrnou či nadprůměrnou inteligenci, nicméně se u nich objevují poruchy učení a chování a to v rozsahu od mírných až po těžké, a které jsou spojeny s dysfunkcí centrální nervové soustavy.

LMD se může projevovat mnoha způsoby a někdy může být obtížné ji rozeznat např. od poruch způsobených nevhodným výchovným stylem, nepříznivou atmosférou v rodině apod. Navíc velkým problémem syndromu lehkých mozkových dysfunkcí je variabilita a někdy až protikladnost jednotlivých příznaků a projevů. U dětí s LMD můžeme pozorovat poruchy motoriky. Ty zahrnují hyperaktivitu, kdy děti nevydrží u jedné činnosti, neustále pobíhají, s něčím si hrají, ale také hypoaktivitu, kdy jsou děti velice pomalé, těžkopádné nebo utlumené. Tyto děti mají také často problémy s motorikou, jsou neobratné, nešikovné. Hyperaktivita i hypoaktivita jsou pro děti ve školním kolektivu problémem. Hyperaktivní děti nevydrží sedět na jednom místě, neustále pobíhají, vrtí sebou, ostatní děti to ruší, působí nevychovaným dojmem oproti tomu hypoaktivní děti mohou být považovány za líné, pomalé, nudné, všechno jim dlouho trvá, což často okolí rozčiluje. Každopádně přítomnost takových dětí v kolektivu je velmi náročná a může mezi dětmi vyvolávat nepříjemné situace.

Další poruchy, které se mohou projevit u dětí s LMD, jsou emočního rázu. Často se vyskytuje náladovost a impulzivita. Ta se projevuje tak, že děti reagují na podněty zcela bezprostředně, překotně, zbrkle. Většinou nedomýšlejí možná rizika a důsledky, nejdřív jednají a potom myslí. Což jim přináší problémy jak ve školní výkonnosti, tak v kontaktu s ostatními. Tyto děti nedokáží vyslechnout druhého do konce, skáčí mu do řeči, kvůli afektivním výbuchům mohou být někdy až slovně či fyzicky agresivní.

Děti s LMD také často trpí poruchou koncentrace a pozornosti. Tyto děti nejsou schopny zaměřit pozornost výběrově na podstatné podněty, nejsou schopny utlumit podněty, které v tu danou chvíli nejsou podstatné. Proto jsou zahlceny všemi podněty, které jsou kolem nich a nejsou schopny si z nich vybrat. Na druhou stranu mohou ulpívat na jedné věci, od které se nedokážou odtrhnout. Na těchto poruchách je možné vidět již zmíněnou protikladnost jednotlivých projevů.

Poruchy řeči, vnímání a myšlení jsou další, kterými děti diagnostikované LMD trpí. Jsou to poruchy, které mají souvislost se vznikem specifických poruch učení jako jsou dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie nebo dysortografie, o kterých bude více projednáno v další části textu (Žáčková, Jucovičová, 2001).

1.3 ADD (attention deficit disorder) a ADHD (attention deficit hyperaktivity disorder)

ADD je termín označující poruchu pozornosti, která je charakteristická potíži se zaměřením pozornosti a těkavostí. Pokud je v tomto případě přítomen také neklid, potom používáme pojmu ADHD. Porucha pozornosti může nabývat mnoha různých forem. Může jít o problémy s ovládáním pozornosti, rozlišením mezi podněty a vybráním toho, který je podstatný, udržením pozornosti u dané činnosti, či nedostatečnou záměrnou pozorností. Pokud se k tomu přidá hyperaktivita, potom dítě trpí nadbytkem pohybové aktivity a velkou živostí, která je však neadekvátní jeho věku. Pohyby dítěte však vykazují značnou neuspořádanost, nemotornost a chaotičnost. Tato porucha má tedy za následek problémy s kázní i prospěchem. ADHD svojí povahou odpovídá hyperkinetickým poruchám F90 podle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN 10 (Elliot, Place, 2002).

1.4 Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie

Definice vývojové dyslexie podle Z. Matějčka a J. Langmeiera zní: *„ specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, z nichž se skládá komplexní schopnost pro učení čtení v daní jazykové struktuře a za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“* (in Šturma in Říčan, Krejčířová, 2006, s.159). Nicméně dyslexie stejně jako předchozí poruchy nevypadá u všech dětí stejně, jelikož její původ může být různý. Dyslexie může být na bázi sluchové či zrakové percepce, jinak zase vypadá dyslexie u hyperaktivního či hypoaktivního dítěte.

Dyslexie, dysortografie a dysgrafie spolu úzce souvisí a většinou se vyskytují společně. Analogicky, jak je definována dyslexie, je možno definovat také dysgrafii jako specifickou poruchu psaní a dysortografii jako specifickou poruchu pravopisu, stejně jako dyskalkulii jako specifickou poruchu matematických schopností.

Tyto děti mají problémy naučit se číst, psát či počítat při tradiční formě výuky nicméně při individuálním přístupu mají možnost udělat velké pokroky. Každopádně učitelé v běžných třídách s 20 až 30 žáky nemají možnost věnovat se těmto dětem individuálně a leckdy s tím

ani nemají zkušenosti. Proto tito žáci bývají zařazováni do speciálních tříd, kde je učitel speciálně vyškolen na práci s dětmi s poruchami učení a kde se jim z důvodu nižšího počtu žáků může věnovat individuálně.
Děti s poruchami učení navíc mohou v běžné třídě působit jako hloupé, líné nebo nespolupracující, což je následně může u jejich spolužáků znevýhodňovat.

2 Význam školní třídy pro žáka

V této kapitole se budu zamýšlet nad významem školní třídy pro žáka. Jedná se o široké téma, které není možné v rozsahu práce pojmout vyčerpávajícím způsobem. Výzkumná část této práce se zaměřuje na 6. třídu na základní škole, na vztahy dětí v ní a na klima, které v této třídě vzniká. Proto bych ráda, ukázala, jak je školní třída pro žáka důležitá a proč má tedy vůbec cenu se touto otázkou zabývat.

Matějček (1996) uvádí, že má z poradenské služby zkušenost s dvěma velkými okruhy, které školáky trápí. První z nich se týká školního prospěchu a druhý je společenská situace dítěte ve škole, tj. jeho postavení v dětském kolektivu, jeho vztahů ke spolužákům apod. Ten první je většinou brzy podchycen jak učiteli tak rodiči a ti se ho snaží co nejrychleji řešit. Na druhou stranu tomu druhému problému již taková pozornost věnována není, ačkoliv by si to zasluhoval. *„ Škola totiž není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, ale je i místem společenského života. A už tím, že v ní tráví několik velice produktivních hodin denně (dá se to srovnat s pracovní dobou dospělých na jejich pracovištích) ve společnosti nadřízených (učitelů), spolupracovníků i konkurentů (spolužáků), nutně společensky vyspívá, roste, zraje.*“ (Matějček, 1996, s.62).
Každopádně působení školy resp. školní třídy je velice důležité, neboť nejen že na dítě působí několik významných hodin denně, ale také proto, že ovlivňuje dítě v období, kdy se dětská osobnost, mnohé psychické vlastnosti a psychosociální kompetence teprve formují nebo začínají formovat (Vágnerová, 2001).

2.1 Školní třída jako součást socializace

„Termínem socializace osobnosti označujeme proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, který na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.“ (Helus, 2001, s.70). Každopádně jde o získání takových vlastností a kompetencí, které jsou považovány za důležité. Sociální vlivy přichází z malých sociálních skupin, jejichž je dítě už od narození součástí. V dětském věku je to především rodina, škola a vrstevnická skupina. Rodina má ze začátku největší vliv, po vstupu do první třídy se velká část tohoto vlivu přesouvá na školu a v období přechodu na druhý stupeň získávají na významu spolužáci a vrstevnická skupina. 6. třída, ve které budu dělat svůj výzkum, je právě období, kdy vrstevnická skupina začíná nabývat důležitosti. Pro děti je třída místem, kde si uspokojují své sociální potřeby a podle které se formují jejich postoje a jednání. Navíc v dnešní době řada rodičů přestává mít dostatek času na své děti a velkou část zodpovědnosti za jejich výchovu přesouvá právě na školu. Což je také jeden z důvodů, proč považuji školní třídu jako sociální skupinu a sociální klima v ní, za velice důležité.

2.2 Školní třída jako místo k uspokojení potřeb dítěte

Školní třídu můžeme považovat za prostředí, v němž dítě uspokojuje řadu svých psychických i sociálních potřeb.

Kamarádi ze třídy mohou sloužit jako zdroj citové jistoty a bezpečí. Jsou to ti, kteří jsou kolem dítěte a poskytují mu sociální oporu, když se vyskytnou problémy a jsou solidární. Někdy může stačit pouhá přítomnost ostatních dětí. Stejně tak však mohou spolužáci sloužit jako zdroj nejistoty a vytvářet pocit nebezpečí. Šikanované dítě může tyto pocity zažívat ovšem stejně jako dítě, které je ze školního kolektivu izolováno (Vágnerová, 2001).

Další možnost jak mohou být pro dítě spolužáci přínosní je to, že se od nich učí zcela jinou formou než od učitelů a z knih („peer-tutoring“). Protože jsou vrstevníci přibližně na stejné vývojové úrovni, mohou si předávat poznatky tak, že jim porozumí lépe než při interakci s dospělými. Děti se také od svých vrstevníků často učí nápodobou. Tato skutečnost začíná nabývat na významu právě v období dospívání, kdy imitace třídní „hvězdy“ může zlepšit postavení žáka v neformální struktuře třídy, stejně jako ho izolovat, pokud tyto požadavky třídy nesplňuje (Vágnerová, 2001).

Dítě má také potřebu seberealizace a sebeprosazení, které si může uskutečnit právě ve skupině spolužáků, kteří jsou zhruba na stejné úrovni. Dítě si ve třídě může ověřit vlastní výkon, porovnat ho s ostatními, zažít si pocit úspěchu a neúspěchu. Tento fakt je také důvodem pro zřizování specializovaných tříd. V normálních třídách si totiž děti se specifickými poruchami učení a chování zažívají většinou jen neúspěch a tím v sobě budují pocit méněcennosti, zatímco když přijdou do třídy určené pro tyto děti, potom při porovnání s ostatními dopadnou o mnoho lépe.

3 Sociální klima školní třídy

Školní třída je z hlediska vzniku formální sociální skupinou, i když postupně nabývá některé prvky neformální sociální skupiny. Žáci bývají do tříd rozdělováni podle určitých znaků, někdy náhodně (např. podle abecedního seznamu), jindy jde o rozdělení záměrné (podle matematických schopností, specifických poruch učení a chování apod.). Každopádně spojením vybraných žáků, několika i desítek individualit vzniká skupina, která není jen součtem jednotlivců, ale je naprosto unikátní. Čím to je, že nenajdeme žádné dvě skupiny stejné? Průcha (2002, s.333) říká: *„Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi nehmatatelného, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“* Tento jev potom ovlivňuje chování i učení žáka, neboť ty nejsou pouze individuální záležitostí. Proto je také tak důležité klima školní třídy znát. Navíc u třídy žáků s poruchami učení a chování je to ještě citlivější. Jsou to děti, které nějakým způsobem vybočují z průměru, takže také kvalita klimatu školní třídy může být naprosto specifická.

3.1 Pojmy prostředí, atmosféra, klima

Pro popis a rozbor sociálně psychologických jevů ve škole a třídě se používá řada nejrůznějších pojmů. Nicméně terminologie není úplně jasná a Bacík, Kalous, Svoboda et al uvádí, že v odborné literatuře našli až 50 termínů, popisujících tyto jevy. V české literatuře[2] se v souvislosti se školní třídou vyskytují nejčastěji 3 z nich a to sociální prostředí, atmosféra a

[2] např. Bacík, Kalous, Svoboda et al,1995; Mareš, Křivohlavý, 1995; Mareš, Čáp, 2001 atd

sociální klima. Tyto pojmy umožňují jevy rozlišit podle rozsahu, měnlivosti, délky trvání a obecnosti.

Termín „prostředí“ je z nich úplně nejobecnější a zahrnuje v sobě jevy nejen sociálně-psychologické. Prostředí bere v úvahu také místo, kde se žáci učí, a jeho charakteristiky jako hlučnost, architekturu (Např. řešení třídy a rozestavení nábytku. U nás se diskutuje nad klasicky sestavenými lavicemi či tzv. U- tvarem, který umožní lepší komunikaci učitele s dětmi. Při klasickém rozestavení lavic do 3 řad učitel věnuje největší pozornost prostředním lavicím a na přední a zadní řady pozornosti ubývá.), hygienické aspekty jako jsou osvětlení, vytápění a další.

Druhý termín „atmosféra“ má mnohem užší rozsah. Atmosféra je výrazně proměnlivá a má krátké trvání. Obvykle se mění s různými situacemi, které atmosféru ve třídě podmiňují. Atmosféra ve třídě se může změnit s oznámením, že se bude psát písemka z matematiky nebo s ohlášením onemocnění učitele. Bývá také jiná při různých předmětech. Bude se lišit u hodiny tělocviku nebo fyziky.

Oproti atmosféře je termín „sociální klima“ jevem dlouhodobým, typickým pro danou třídu po několik měsíců či let. Mareš a Křivohlavý (1995, s.147) považují za obsah klimatu: *„…ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se ve třídě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát.“*

Tvůrci klimatu jsou žáci celé třídy, skupinky dětí, jednotliví žáci, všichni učitelé, kteří s danou třídou pracují, stejně jako učitelé jednotlivci. Všichni aktéři zmíněné klima také různě vnímají. Jednu třídu může žák vnímat pozitivně, zatímco učitel tam „nerad chodí“. Stejně jako žák může „zbožňovat“ svou třídu na základní škole, po přechodu na školu střední je však nešťastný a do školy navzdory dobrému prospěchu chodí nerad. Stejně tak učitelé nevnímají dvě třídy stejně. Učitel může mít třídu, kam chodí rád a potom třídu, kam chodí nerad. Někde se mu bude učit dobře, jinde vůbec ne, a přitom to nebude velkými rozdíly v intelektové vybavenosti žáků. Bude to kvůli tomu něčemu, co se dá nazvat jako fluidum, ovzduší, duch třídy nebo právě klima. Klima školní třídy je navíc ovlivňováno jevy širšími jako je sociální klima dané školy či sociální klima učitelského sboru.

3.2 Historie zkoumání školního klimatu

Odborníci, kteří začali se zkoumáním klimatu školní třídy, byli sociální psychologové. Jako první začala Dorothy Thomas v roce 1929, když se zaměřila na chování dětí v mateřské škole

a to na chování ke věcem, k sobě i k dětem navzájem. Další významný vliv na studium školního klimatu měla práce Lewina, Lippitta a Whitea (1939) a Lippitta (1940). Ti zkoumali vliv tří stylů vedení (demokratický, autokratický a liberální) na skupiny 10-11letých chlapců. Zejména na to, jak učitelův styl ovlivňuje chování žáků, interakce ve skupině, agresivitu a produktivitu dané skupiny. Podobným tématem se koncem 40. let zabýval také Anderson, když zkoumal vliv učitele na chování žáků a na jejich chování k sobě navzájem. Jako první však pojem „sociálně-emocionální klima“ použil americký pedagogický psycholog Withall ve své práci z roku 1949. Zabýval se hlavně interakcí učitel – žáci a žáci-žáci ve vyučování a zjistil, že různí učitelé vytváří v té samé třídě různé klima, které nazval sociálně-emocionální, a také definoval 7 kategorií, kterými se toto klima dá popsat. V 50. letech se poté odstartovala éra zkoumání interakce učitel-žáci, kdy k nejznámějším patří výzkumy např. N.A. Flanderse nebo D.M. Medleye a H.E.Mizela a dalších. (Bacík, Kalous, Svoboda et al, 1995 a Chávez 1984)

3.3 Přístupy ke zkoumání klimatu

Přístupů ke zkoumání klimatu je více, rozhodně neexistuje jediný osvědčený a používaný. Pokud k tomu budeme přistupovat z historického hlediska, můžeme zachytit 3 přístupy ke zkoumání klimatu.

„Základem prvního směru bylo standardizované pozorování hodiny, kódování a vyhodnocování jejího průběhu. ….Společné pro všechny tyto přístupy byly tři předpoklady: klima třídy by měl posuzovat vnější, nezávislý pozorovatel, měl by vycházet z pozorování průběhu vybraného vzorku vyučovacích hodin, měl by se opírat o jevy, které jsou snadno pozorovatelné, měřitelné, hodnotitelné, nevyžadují příliš dedukce. ….Základem druhého směru jsou nepřímé metody – dotazníky a posuzovací škály. Uvedený přístup se opírá o jiné tři předpoklady než směr předchozí: klima třídy by měli posuzovat sami jeho aktéři, sami jeho spolutvůrci (tj. žáci, učitelé), měli by vycházet ze svých pocitů, zážitků, postojů, zkušeností odvozených ze všech situací, které se ve třídě odehrály (a to nejen ve vyučovací hodině), měli by při hodnocení klimatu vycházet z jevů, které nejsou přístupné přímému pozorování a měření, vyžadují od posuzovatele osobní zkušenost a značnou míru dedukce….V nedávné době se u nás objevil ještě třetí směr zkoumání klimatu školní třídy. Vychází z metod školní etnografie a poskytuje další, jinými metodami těžko získatelné údaje o klimatu třídy a školy (Klusák, Škaloudová 1992, Klusák 1994). Základem je nestandardizované pozorování, především zúčastněné pozorování. Badatel dlouhodobě pobývá v dané škole, zúčastňuje se jejího života, seznamuje s jeho zvláštnostmi „zevnitř“. “ (Bacík, Kalous, Svoboda et al, 1995, s.127-128).

Já se ve svém výzkumu budu držet směru druhého, neboť mě zajímá, jak svoji třídu vnímají žáci osobně. Použiji tedy dotazník, který se bude ptát na jejich názor a bude vyžadovat jejich vyjádření.

V současné době však existuje širší řada přístupů a možností, jak klima školní třídy zkoumat. Nejnázorněji je pravděpodobně představili Mareš a Křivohlavý (1995), které většina pozdější literatury na toto téma cituje. Ve svém rozdělení kladou důraz nejen na to, jak ke zkoumání dochází, ale také kdo je objektem studia a které interakce jsou pro badatele důležité.
Při *interakčním přístupu* je objektem studia školní třída a učitel. Při výzkumu je pozornost zaměřena právě na interakce mezi nimi během vyučovací hodiny a výsledkem bývá zjištění učitelova působení na výkonnost celé třídy, jednotlivých žáků a jejich postoje. Ačkoliv při *pedagogicko-psychologickém přístupu* je objektem zkoumání také školní třída a učitel, badatele hlavně zajímá spolupráce ve třídě a kooperativní učení v malých skupinkách a jaký vliv mají na výkonnost a postoje jednotlivých žáků, stejně jako celé třídy. *Organizačně-sociologický přístup* se také zaměřuje na školní třídu a na učitele, ale zase trochu z jiného hlediska. K třídě přistupuje jako k organizační jednotce a k učiteli jako k jejími řídícímu pracovníkovi. Zkoumá, jak prostor pro komunikaci mezi žáky a delegování pedagogické autority na žáky ovlivňuje výkonnost třídy jako celku. *Školně-etnografický přístup* kromě školní třídy a učitele věnuje pozornost také přirozenému životu celé školy. Badatel v tomto případě vstupuje do prostředí třídy a školy, kde pobývá značnou dobu a pozoruje, co se tam odehrává. *Vývojově-psychologický přístup* se oproti tomu zabývá hlavně postavou žáka, třída je v tomto případě brána jako místo, v němž se má žákova osobnost rozvíjet. Nejrozšířenějším je dnes přístup *sociálně-psychologický a environmentalistický*. Objektem studia tohoto přístupu je školní třída chápaná jako prostředí pro učení, žáci této třídy a učitelé, kteří jsou s touto třídou v kontaktu. Předmětem zkoumání je potom kvalita tohoto klimatu i jeho preferovaná podoba.

Přístup, ze kterého budu vycházet ve své práci se nazývá *sociometrický.* Objektem studia tohoto přístupu je školní třída jako sociální skupina, učitele nevnímá jako zásadního činitele ovlivňujícího klima přímo. Důležitá je především třída jako sociální skupina, její struktura, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Tento přístup jsem si vybrala proto, že jsem se rozhodla ve výzkumné části práce vybranou třídu zkoumat z pohledu sociálně psychologického. Chci zjistit strukturu třídy, pozice a role, které jednotliví žáci zaujímají, vztahy, které jsou ve třídě utvořeny. Z tohoto důvodu záměrně opominu postavu učitele, který stojí mimo tuto sociální skupinu.

Následující kapitoly se proto věnují školní třídě jako sociální skupině, její formální i neformální struktuře, podskupinami, které ve třídě vznikají, normami a hodnotami třídy, rolemi a pozicemi žáků a také činiteli, kteří vývoj třídy ovlivňují.

4 Školní třída jako sociální skupina[3]

Z hlediska sociální psychologie můžeme školní třídu považovat za malou sociální skupinu. Tvoří ji menší počet lidí (3-20, avšak je možné považovat za malou skupinu i 40 členů, pokud vykazují další charakteristiky malé soc. skupiny), kteří se navzájem znají, vzájemně spolu komunikují, pociťují že k sobě navzájem patří, sledují společné cíle, jsou prostorově a časově oddělení od ostatních, řídí se skupinovými normami a zaujímají nejrůznější pozice a role. Oproti tomu stojí velká skupina, jejíž členy spojuje spíše nějaká demografická charakteristika (mohou to být např. všichni žáci). Pokud ale budeme přemýšlet o žácích konkrétní školní třídy, potom je budeme považovat za malou sociální skupinu, jejíž znaky také budou vykazovat (Hrabal, 1992, Výrost, Slaměník, 1998).

Školní třída jako malá sociální skupina vzniká původně formálně, žáci jsou seskupeni podle určitých znaků, které jsou přímo určeny vytvářející institucí. V tomto případě to může být podle věku, bydliště, školních výsledků, diagnostikovaných poruch a dalších..

Ačkoliv je skupina vytvořena formálně, může se v ní vytvářet také neformální struktura, která má svoje vlastní cíle, hodnoty, normy, role. Zde může dojít k situaci, kdy je neformální skupina ve shodě s formální, v konfliktu či neutrální vůči ní. Příkladem může být hlavní formální cíl školní třídy a to výchova a vzdělávání, žáci však mohou považovat za nejdůležitější vidět se a pobavit se s kamarády (Hrabal, 1992).

Jak již bylo zmíněno, školní třída má pro žáka nesmírný význam (viz kapitola č. 2), a proto je pro učitele podstatné znát nejen formální strukturu, ale také neformální. Potom může na žáka mnohem lépe působit, vybrat vhodné výchovně – vzdělávací metody a techniky, které jsou ve speciálním třídách velice důležité. Pro dobrou znalost třídy je dobré se zaměřit na její neformální podskupiny, hodnoty, normy, role a pozice.

[3] S tímto pojetím školní třídy jako malé sociální skupiny se můžeme setkat v řadě publikací např. Hrabal,1992, Nakonečný,1994, Výrost, .Slaměník,1997.

4.1 Podskupiny

Podskupiny ve třídě mohou vzniknout dvěma způsoby. První je formální vytvoření, kdy např. učitel rozdělí žáky do 3 skupin, ve kterých budou pracovat na výzkumném projektu. Žáci také mohou být rozdělení do dvou skupin podle jazyku, který si vybrali. Potom ve třídě vznikají skupiny „němčinářů“ a „angličtinářů“, které kromě těchto dvou předmětů dodržují skupiny i při biologických fyzikálních praktických cvičeních.

Ve školní třídě však kromě formálních podskupin a vztahů vznikají také neformální vztahy a podskupiny, které již nejsou produktem výběru podle předem určených kritérií, ale vznikají díky fyzické či názorové blízkosti, vzájemným sympatiím, společným zájmům, fyzické atraktivitě členů či vůdce atp. Neformální skupiny vznikají proto, že každý z nás potřebuje nějaký blízký vztah a ačkoliv každý má jinou kapacitu k udržování blízkých přátelských vztahů, úzce se kamarádit se 30 žáky ve třídě je prakticky nemožné. Neformální skupiny mohou být vzájemně propojené či naprosto nespolupracující-izolované tzv. kliky. Podskupiny se během vývoje třídy mohou také měnit. Ze začátku školní docházky jsou třídy rozděleny hlavně na chlapecké a dívčí podskupiny, nicméně se vstupem na 2.stupeň se vztahy začínají měnit a roste zájem o spolužáky druhého pohlaví. Velkou roli v tomto případě navíc hraje fyzická atraktivita a prestiž jednotlivce. Ke konci školní docházky se navíc podskupiny začínají tvořit také na základě podle očekávaného sociálního postavení. Seskupují se děti, které předpokládají, že budou pokračovat na stejné či podobné škole. Vliv tady hraje míra inteligence a zájmy (např. Hrabal, 1992, Vágnerová, 2001).

Tyto podskupiny velice ovlivňují celkové klima školní třídy a tím pádem také možnost vhodného výchovného působení pro učitele. Znalost těchto podskupin může učiteli velmi pomoci, zvláště ve třídě, kde jsou děti vyžadující speciální péči.

4.2 Hodnoty

Každá třída si vytváří soubor hodnot, který jsou pro ni důležité a které její členové přijímají. Hodnoty budou v každé skupině různé a skupina si je bude určovat sama, stejně jako jejich hierarchii. V některých skupinách bude nejdůležitější práce a učení, v jiných půjde hlavně o zábavu a kamarádství. Problémem může být, pokud si neformální struktura určí jako nejdůležitější jiné hodnoty než tak jak je nastavila zřizujících instituce či pokud se dítě bude

vyskytovat ve skupinách, kde jedna a tatáž hodnota bude mít jiné postavení v hierarchii. Pokud v rodině bude vzdělání na prvním místě a bude velmi důležité, zatímco třída si za hlavní hodnou určí zábavu a vzdělávání nebude považovat za důležité. Potom se dítě dostane do rozporuplné situace, bude se muset mezi těmito dvěma skupinami rozhodnout a v jedné ze skupin bude mít pravděpodobně velmi obtížnou pozici (Hrabal, 1992).

Pokud pro něj budou důležitější hodnoty přinesené z rodiny a bude se učit a získávat dobré známky, ve třídě získá pověst třídního „šprta“, se kterým se nikdo nebude bavit. Tento fakt velmi ovlivní jeho postavení ve třídě, které se sociometrickým testem dá dobře zjistit a vhodnou intervencí také změnit.

4.3 Normy

„Skupinové normy jsou pravidla chování, která specifikují takové činnosti členů, které jsou v určitých situacích vhodné či nevhodné.“ (Krech, 1981 dle Hrabal, 1992, s.13). Ve škole jsou to normy stanovené školou a žák se jimi řídí. Například vstane, když vejde učitel do třídy, neopisuje během písemky a o přestávce nekouří na záchodech. Dodržování těchto norem je kontrolováno pomocí odměn a sankcí. Pokud žák normy dodržuje, může být pochválen, dostat dobrou známku, naopak nedodržování norem se trestá, poznámkou, ředitelskou důtkou, špatným hodnocením. Na začátku školní docházky jsou normy, které jsou dány školou, učitelem či jinými dospělými pro děti velmi důležité a děti je respektují. Nicméně ve středním školním věku si třída začne vytvářet také svoje vlastní normy, v závislosti na neformálních strukturách třídy a na normy stanovené zvenku se již nedívají zcela nekriticky. Často se také stává, že normy stanovené třídou jsou pro děti subjektivně důležitější než normy školy, svoji roli zde hraje potřeba identifikovat se se svojí vrstevnickou skupinou. Dostávají se do rozporu normy institucionální a normy stanovené skupinou (Vágnerová, 2001).

Normy, které si třída vytváří jsou velmi důležité a je zde značný tlak na jejich dodržování od všech členů. Tak jak jsou normy stanovené formální institucí odměňovány a sankciovány, taková je i situace s normami ustanovenými třídou. Ve školních třídách je většinou „povinností“ napovídat během písemek či ústního zkoušení a kdo tam neudělá, může být třídou odsunut na okraj třídy a všem ostatním členům je zapovězeno se s ním bavit a půjčovat mu sešity. Konformita a solidarita je považována za velmi důležitou. Pokud se nějaké dítě nechce přizpůsobit daným normám, hrozí mu odmítnutí, zavržení a izolace.

4.4 Role

„Role je souborem specifického, skupinou očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince. Role je zároveň i souborem věcně interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny, vyplývajícím z úkolů daných rolí.“ (Hrabal, 1992, s. 14).

Jeden člověk může během dne sehrát řadu různých rolí jako roli syna, cestujícího v metru, zákazníka v obchodě, školáka nebo spolužáka. Role školáka je pro dítě velmi důležitá, neboť potvrzuje dítě a jeho přijatelnou vývojovou úroveň. Poukazuje na to, že dítě má na to, aby chodilo do školy. Nicméně pro dětský kolektiv ve třídě má pravděpodobně ještě větší význam role spolužáka (Vágnerová, 2001).

Role spolužáka je velmi podstatná a její zvládnutí je součástí celkové školní zdatnosti. Dítě se musí umět adaptovat na třídu, dosáhnout v ní určité pozice, ocenění a přijetí. Pokud to dítě zvládne a adaptuje se, je třídou přijímáno. Zvládnutí role spolužáka je projevem sociální úspěšnosti ve škole, jejímž prostřednictvím dítě rozvíjí svou sociální inteligenci. Pokud se dítě naučí tuto roli zvládnout, je velmi pravděpodobné, že v pozdějším životě uspěje i v nějaké další podobné roli. Naopak nezvládnutí této role může negativně ovlivnit jeho působení ve třídě i v dalších sociálních skupinách a mezilidských vztazích (Vágnerová, 2001). Poznat, zda-li dítě svoji roli spolužáka zvládlo, je možné právě díky nejrůznějším sociometrickým metodám, které odkrývají vztahy mezi žáky ve třídě. Následně je možné s výsledky pracovat a pomoci neúspěšnému žákovi, aby se ve třídě adaptovat a došlo k jeho přijetí ostatními dětmi.

4.5 Pozice

Každý člověk zaujímá nějaké místo ve struktuře sociálních vztahů, které se nazývá sociální pozice. Tyto pozice můžeme považovat za souhrn práv a povinností, které skupina, instituce nebo společnost jedinci určila. Sociální role potom vyznačuje souhrn určitých úkolů a očekávaných způsobů chování člověka, který v určité sociální pozici nachází (viz kapitola č. 4.4). K termínu sociální pozice se váže ještě jeden pojem a to je sociální status, který vyjadřuje společenskou hodnotu pozice, její prestiž (Kulka, 1983).

Pozice opět mohou být různé jak ve formální tak v neformální struktuře. Ve formální struktuře bude tyto pozice určovat učitel a to pravděpodobně na základě prospěchu a kázně.

Se vznikem neformálních struktur se však vytváří také pozice, které žák zaujímá ve třídě vzhledem k vlivu, jaký má, tj. podle podílu na řízení skupiny, k oblibě, tedy míře popularity a sympatií a ke kompetenci, která souvisí se školní výkonností. Jakou pozici dítě ve třídě zaujme záleží na mnoha faktorech. Záleží na třídě jako celku, její struktuře a dynamice, žácích, kteří se v třídě sejdou, žákových individuálních charakteristikách a dispozicích a na situačních faktorech. I děti jsou totiž náchylné ke značkování (labelling), takže často spolužákovi přisoudí vlastnost, kterou vůbec nemá, nicméně vlastnost, díky které ve třídě zaujme určitou pozici (Hrabal, 1992).

Pozice žáků se zjišťují různými sociometrickými metodami, na jejichž základě je možné sestavit sociogram, který zobrazuje pozice a vztahy žáků ve třídě. Různí autoři používají rozdílné názvy pozic, které dítě může ve skupině zaujmout. Například to mohou být pozice hvězdy, pozice dobrého kamaráda, pozice přijatelného spolužáka, pozici outsidera, pozice šedé eminence, pozici šaška, pozici obětního beránka a další.

Podle Hrabala jsou pro poznání pozic žáků ve třídě důležité tři kategorie, které bychom při zkoumání třídy neměli opomenout, a to kompetenci, vliv a oblibu.

4.5.1 Kompetence

Jednou z komponent, která ukazuje celkovou pozici žáka ve třídě je jeho kompetence, kterou Hrabal chápe jako (převážně) školní-výkonnost, a to zvláště školní. Tato kategorie se dá zjistit poměrně snadno a to pomocí školního prospěchu, známek. Ze začátku školní docházky je tato kategorie pro postavení ve třídě velice důležitá. Učitelé své žáky většinou hodnostní podle prospěchu a děti v nižších třídách přebírají jejich názor. Zjednodušeně proto hodnotí proto své spolužáky slovy jako „je hodný a má dobré známky.“ Postavení žáka ve formální skupině podle hodnocení učitele se odráží také do jeho postavení v neformální struktuře. Ve středním školním věku se však od názoru učitele začínají oddalovat a pozice v neformální struktuře se začíná měnit od té formální. Pozice žáka ve třídě začíná být čím dál častěji závislá na jeho reálných výkonech a na dispozicích, které mu tyto výkonu umožňují. Vysoce se hodnotí rozhled a speciální znalosti na rozdíl od nadměrné píle a aktivity, která může znamenat snížení pozice žáka ve třídě (Hrabal, 1992). Matějček (1996) navíc upozorňuje na důležitost sportu a tělocviku v době středního školního věku. Tento věk je totiž dobou soutěží, kdy velkou důležitost mají pohybové dovednosti a sportovní výkony. Pokud dítě při tělocviku

neuspěje , může se snadno stát terčem posměšků a ústrků, a může to zhoršit jeho pozici v neformální struktuře třídy.

4.5.2 Vliv

Vliv v Hrabalově (1992) pojetí vyjadřuje to, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků, stejně jako chod celé třídy. Vliv je z velké části závislý na zdatnosti žáka a to v oblastech, které třída uznala jako důležité. Jde o ty oblasti resp. hodnoty, které neformální struktura třídy považuje za podstatné a stojí na vrcholu v jejich hierarchii. Může jít o dobré známky či naopak špatné, moderní způsob života anebo perfektní výkony v nějaké sportovní aktivitě. Žák může získat velký vliv proto, že toto splňuje, a tak se může stát vzorem pro ostatní, děti se s ním chtějí identifikovat. Ti žáci, kteří nemohou napodobit jeho jednání alespoň mohou prožívat jeho úspěchy zprostředkovaně a být pyšní na „naši třídu“, brát jeho úspěchy za vlastní. S vlivem také úzce souvisí moc, z vedoucí pozice svým způsobem vyplývá. Žák s největší mocí má právo vést třídu, rozhodovat za ni, hodnotit ji, čímž zpětně jeho moc ještě více roste. Na velikosti vlivu žáka ve třídě také závisí fakt, nakolik vůbec žák chce a může ostatní ovlivňovat a nějak regulovat. Jsou žáci, kteří by chtěli být vlivní, ale nemají na to dostatečné intelektové, sportovní či jiné schopnosti, které jsou pro třídu důležité. Naopak jsou děti, které by pro to měli schopnosti měli, ale nemají onu vládychtivost a ambicióznost (Hrabal, 1992).

4.5.3 Obliba

Oblibu bychom pak podle Hrabala (1992) jednoznačně mohli definovat jako popularitu, sympatičnost, přitažlivost. Žákům se dá vysvětlit slovy jako „kdo je kamarád, koho mám rád“ nebo „s kým nejraději trávím svůj čas“, neboť v chování se obliba často projevuje tendencí navazovat a udržovat s dotyčným kontakt. Naopak nesympatickému spolužákovi se ostatní vyhýbají a případně se snaží se s ním nedostat do konfliktu. Nejvíce sympatické jsou většinou děti radostné a veselé, naopak neoblíbené bývají děti depresivní, agresivní a také uzavřené, které nevyhledávají intenzivnější kontakt s ostatními. Důležitá také bývá určitá míra empatie a z toho vyplývající chuť pomoci a podpořit druhé. V období dospívají začíná hrát velkou roli také sexuální přitažlivost. Atraktivním žákům jsou ostatní schopni odpustit i některé charakterové nedostatky, naopak nepřitažlivým žákům jsou přisuzovány nepříliš lichotivé

charakteristiky jako divná/ý, zvláštní, jiná/ý apod. Každopádně za sympatické máme tendenci považovat ty, o kterým si myslíme, že za sympatické považují nás. Sympatie také přichází ruku v ruce se zvýšeným kontaktem s danou osobou, ve školní třídě se stávají kamarády ti, kteří spolu sedí v jedné lavici či ti, kteří spolu musí kooperovat na nějakém dlouhodobém projektu (Hrabal, 1992).

5 Nezávislí činitelé ovlivňující stav a vývoj školní třídy [4]

„Stav i vývoj školní třídy jako malé sociální skupiny ovlivňuje kromě interpersonálních vztahů, obsahu učiva a institucionálních podmínek i řada nezávislých proměnných.“ (Výrost, Slaměník, 1998, s.280). Jsou to proměnné, které jsou do jisté míry nezávislé na skupinové dynamice a učiteli, ale při diagnostice třídy na ně musíme brát zřetel. Jistě bude rozdíl mezi 12ti člennou školní třídou žáků s poruchami učení a chování a třídou 20ti nadprůměrně nadaných dětí. Stejně jako bude rozdíl mezi třídou na prvním stupni a třídou žáků v období adolescence.

V následujících kapitolách představím ty činitele, které mohou stav a vývoj třídy ovlivnit nejzřetelněji. Zaměřím se na to, které proměnné mohou ovlivňovat mnou zkoumanou třídu a jak.

5.1 Početnost třídy

Na třídu má velký vliv fakt, kolik žáků ji navštěvuje. Za malou třídu můžeme považovat tu, kde počet žáků nepřesahuje 15 či 16. Tyto malé třídy mají své výhody, ale také určité nevýhody a těm se právě budu věnovat, jelikož můj výzkum bude proveden právě ve třídě, která počtem žáků odpovídá malé skupině. Třídy s menším počtem dětí se tvoří většinou kvůli výhodě lepšího kontaktu s učitelem pro děti, které individuální kontakt a péči potřebují. Může jít právě o děti se specifickými vývojovými poruchami. Tam je tato výhoda nesporná a většina takových tříd je nižšího počtu. Naopak děti vyžadující individuální péči ve třídách s velkým počtem dětí ji obvykle nemohou dostat, což jim potom přináší problémy s výukou, kázní a vztahy ve třídě. Výhodou malých skupin bývá také častá větší vnitřní soudržnost dětí

[4] S tímto pojetím se setkáme v řadě publikací např. Hrabal, 1992, Výrost, Slaměník,1998.

a vysoká úroveň vzájemné obliby, což zajišťuje větší spokojenost dětí ve třídě (nemusí však nutně nastat). Naopak nevýhodou malých skupin je fakt, že se ve třídách s nízkým počtem dětí snižuje možnost výběru kamaráda, pro opravdu blízké přátelství. Dítě má menší možnost „padnout si s někým do oka“ a vytvořit si blízký vztah. Díky malému počtu žáků jsou navíc děti ochuzeny o možnost bohatších interakcí a možnost učení se od spolužáků, kterých není tolik jako v normální třídě.

Otázky výhod a nevýhod malých školních tříd je neustále tu, ale zatím pro děti se speciálními potřebami vyhrávají výhody malých tříd a zde hlavně možnost individuálního přístupu ze strany učitele.

5.2 Stabilní školní dispozice žáků

Za stabilní školní dispozice můžeme považovat více veličin. Ať je to velice důležitá úroveň rozumových schopností, dále porucha chování či učení, pohlaví či jakási historie žáka.

Úroveň rozumových schopností je podstatná z toho důvodu, že vytváří předpoklady pro zvládnutí školních nároků u nás vyjádřených především množstvím získaných informací. Pokud má žák kapacitu na to, aby si zapamatoval všechny informace, které jsou pro učitele podstatné, dostává se do mnohem lepší pozice než jeho méně „chytřejší“ spolužák, neboť jsou mu jiné nedostatky snadněji prominuté. A tak je tomu také v případech, kdy žák trpí nějakou poruchou chování či učení. Pokud má k tomu dostatečně vysokou inteligenci, aby školní požadavky zvládl bez větších problémů, uspěje u učitelů lépe

Tyto charakteristiky jsou důležité hlavně tehdy, pokud nějak vybočují z průměru, neboť mají na konstituování a další vývoj třídy velký vliv. Zároveň přináší zvýšené nároky na učitele a jeho působení na třídu. *„K centrálním charakteristikám, s nimiž žáci do třídy vstupují, patří úroveň potencionální školní zdatnosti, tj. komplex předpokladů pro plnění požadavků školy ve vyučování. Intenzivně působí na výkony i na sociální rozvoj především schopnosti, zvláště rozumové v tom případě, že se výrazně vymykají z průměru oběma směry.“* (Hrabal,1992, s.38). Myslím si, že za tyto děti můžeme považovat i ty se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami. Samozřejmě že každé dítě je individualita a tím pádem třídu ovlivňuje svým jedinečným způsobem, nicméně jsou tu děti, které se podle jistých kritérií vymykají z průměru (dyslektici, dysgrafii, děti s ADHD) a na třídu mají specifický vliv. Právě na tento problém se zaměřím ve svém výzkumu, jelikož mě zajímá, jaká je třída a jaké jsou vztahy ve třídě dětí, které se průměru vymykají.

Kromě toho se v našem školství neustále diskutuje, jak relativně stabilní školní dispozice třídu a jednotlivce ovlivňují. Zda-li jsou lepší třídy, ve kterých jsou děti se stejnými předpoklady (děti výrazně nadprůměrné či výrazně podprůměrné) či zda-li je lepší budovat třídy odlišně zdatných žáků. Tento problém stále není vyřešen a v různých školských soustavách dávají přednost jinému typu, jsou známé jisté výhody jednoho i druhé systému. Výhodou speciálních tříd pro děti se specifickými výchovnými problémy může být získání lepší pozice ve třídě dětí s podobnými problémy a také zlepšení prospěchu vzhledem k upraveným požadavkům na dítě. Na druhou stranu jsou tyto děti ochuzovány o podněty a vzor „normálních“ dětí, které by je v mnoha směrech mohly obohatit. Také se mohou dostat do nepříjemné pozice dítěte „ z té zvláštní“ třídy (Hrabal, 1992).

5.3 Rodinné prostředí žáků

Je jasné že rodina, tedy prostředí ve kterém se dítě pohybuje nejčastěji, má na něj největší vliv. Tento vliv má společně s individuálními charakteristikami dítěte značnou váhu na postavení dítěte ve školní třídě. Nicméně pokud odhlédneme od dispozic žáka a zůstaneme u rodiny, tak ta dítě ovlivňuje dvěma směry. Svými sociologickými a sociálně-psychologickými charakteristikami. Za sociologickou charakteristiku můžeme v tomto případě považovat sociální vrstvu, ze které dítě pochází, a vzdělání a zaměstnání rodičů. Pokud dítě pochází ze sociálně slabé rodiny, kde rodiče nemají dobré vzdělání ani zaměstnání a školu nepovažují za důležitou, potom bude pro dítě obtížné obstát ve výkonnostně zaměřené třídě a získat v ní dobrou pozici. Sociálně-psychologickou charakteristikou se myslí např. její struktura, atmosféra, výchovný styl, počet dětí a postavení dítěte v sourozenecké řadě (Hrabal, 1992). Např. rozvod může být pro dítě velkou zátěží a z chytrého a vzorného žáka se stává rváč se špatnými známkami a zhoršujícími se vztahy ve třídě. Pro vhodnou práci s dětmi je důležité znát jejich rodinné prostředí, což může pomoci lépe je pochopit a tím pádem lépe na ně působit. Obzvlášť důležité to může být u dětí se specifickými výchovně-vzdělávacími potřebami, neboť ty často pocházejí z problémových rodin anebo naopak určité obtíže do rodin přinášejí.

5.4 Věk žáků

Třída prochází ve svém vývoji řadou změn a jedním z důvodů, proč se tak děje, je dospívání dětí, k nimž se váže řada změn a které potom ovlivňují celou třídu a její klima.
Každé věkové období přináší určitá specifika, já se nicméně budu věnovat těm, které přicházejí s příchodem na druhý stupeň, jelikož předmětem mého zkoumání bude 6.třída.
Právě s příchodem na druhý stupeň se začíná měnit neformální struktura¨z hlediska podskupin. Na začátku školní docházky dochází k tomu, že se podskupiny a dyády rozdělují hlavně podle pohlaví a skupinky dívek a chlapců spolu moc nekooperují, spíše by se dalo říci, že žijí vedle sebe. Nicméně na začátku adolescence se vztahy začínají měnit a přestávají se oddělovat. Dochází k častějším vzájemným kontaktům a velice důležitou roli zde začíná hrát atraktivita. Často se stává, že třídou začíná být nějaký žák odmítán z důvodu fyzické neatraktivity či nějakého handicapu.
Navíc začíná mít velký vliv pozice hvězdy, která má největší prestiž a kterou ostatní uznávají. Jinak dospívající obecně začínají měnit sociální hodnocení ostatních, tj. způsob uvažování o jiných lidech a děje se to proto, že dochází k celkové změně myšlení. Sociální hodnocení se stává diferencovanější a tudíž přesnější. Dospívající se nevyjadřují tak, že by ohodnotili někoho jako pouze špatného. Již dokáží rozlišit to, že v něčem může být špatný a v něčem jiném zase dobrý. V tomto období začínají být dospívající také zvýšeně kritičtí na své okolí, což může být zdrojem konfliktů. Mohou být ve škole kritičtí ke svým spolužákům, učitelům, ale také k formálním normám, hodnotám a ideálům. Z tohoto důvodu také začínají na významnosti nabývat normy, hodnoty a ideály neformální, které se mohou stát i subjektivně důležitějšími než ty formální a žáci ve třídě je musí dodržovat, jinak se vystavují nebezpečí izolace a zavržení třídou. Proto je to také období výrazné na napodobování modelů a vzorů ze třídy. Modelem žádoucího chování bývají nejčastěji ti žáci s největší prestiží a předmětem jejich napodobování potom oblečení, mluva, postoj k učiteli či vybraným spolužákům apod. Z tohoto důvodu je zde velká možnost zavržení žáka, který se nepřizpůsobí (Vágnerová, 2001).

Tímto bych zakončila teoretickou část. Začala kapitolou o specifických výchovně vzdělávacích potřebách, kde jsem se zabývala terminologií a vysvětlením, co jednotlivé názvy

poruch znamenají, jak se mohou projevovat a jaké potíže z nich vyplývají. V druhé kapitole jsem navázala vysvětlením, proč se tímto tématem zabývám právě v rámci školní třídy, proč je školní třída tolik důležitá a proč by se mělo vztahům ve třídě věnovat dostatek pozornosti. Ve škole totiž nejde pouze o známky, ale také o jiné zkušenosti, které si s sebou děti odnášejí do dalšího života. Další kapitola na toto téma navázala již konkrétním pojmem sociálního klima školní třídy. Opět jsem zmínila terminologii, krátce historii zkoumání klimatu a také přístupy, které je možno ke zkoumání klimatu použít. Vysvětlila jsem, proč jsem si vybrala jeden z nich, a proč z něj budu vycházet v praktické části této práce. Ve čtvrté kapitole Školní třída jako sociální skupina jsou popsány jednotlivé komponenty třídy, které je dobré při zkoumání třídy brát v úvahu. Poslední kapitola je o činitelích, které mohou školní třídu ovlivnit. V každé kapitole jsem se snažila reagovat na to, jakou souvislost to může mít s mnou zkoumanou třídou žáků se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami a z tohoto důvodu také z celým výzkumem.

III Empirická část

6 Cíl výzkumu a formulace výzkumné otázky

Výzkumná část práce byla koncipována jako kvalitativní výzkum, za nějž ho můžeme považovat z několika důvodů. Strauss a Corbinová (1999) považují za kvalitativní výzkumy ty, které se týkají života lidí, příběhů, chování, chodu organizací nebo společenských hnutích a vzájemných vztahů, což je oblast, která bude v této práci zkoumána. Tyto objekty jsou navíc zkoumány podle možností v celé své šíři a všech možných rozměrech.

Cílem kvalitativního výzkumu není ověřování hypotéz jako u kvantitativního výzkumu, ale získání vhledu, porozumění a orientace ve vybrané oblasti (Ferjenčík, 2000). Což je také hlavní myšlenkou této práce, která je zaměřena na zjišťování sociálního klimatu školní třídy žáků se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami. Podle sociometrického přístupu k jeho zkoumání to znamená výzkum neformální struktury školní třídy, pozic a rolí, které žáci v této struktuře zaujímají a také sociálních vztahů mezi nimi. Výzkumná otázka tedy je, jaké je sociální klima školní třídy žáků se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami a výsledkem této práce bude zjištění celkového sociálního klimatu, resp. neformální struktury školní třídy, vztahů mezi žáky, pozic, které jednotliví žáci zaujímají, jejich oblibou mezi ostatními žáky a vlivem, jaký mají na ostatní.

Ačkoliv jsou při kvalitativním výzkumu nejběžněji používané metody zúčastněné pozorování, nestandardizovaný rozhovor a analýza osobních dokumentů, ve své práci použiji jako hlavní metodu standardizovaný dotazník, ze kterého kromě číselných dat získám také osobní výpovědi dotazovaných. Přesto však mohu zachovat ideje kvalitativního výzkumu, neboť Disman (Disman, 2000, s.298) tvrdí že: *„Rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem v technikách sběru informací nejsou podstatné. Podstatný rozdíl je však v kontextu, v jakém jsou používány, a ve strategii jejich aplikace.“* Z dotazníku totiž nezískáme pouze data numerická, ale také osobní výpovědi respondentů, které budou považovány za velmi podstatné a budou obohaceny o informace získané z nestandardizovaného rozhovoru s třídním učitelem..

7 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor představuje školní třída žáků se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami. Tato třída funguje v rámci běžné základní školy v Praze. Tato škola má jednu speciální třídu na každém stupni. S ohledem na platnou legislativu má tato třída, integrující žáky s poruchami učení a chování, snížený počet žáků a to na 13. Ve třídě je 9 chlapců a 4 dívky. Věk dotazovaných žáků se pohybuje mezi 11-12 lety (jedná se o 6. postupný ročník). Z hlediska diagnostikovaných poruch učení a chování je ve třídě 6 dyslektiků, 13 dysgrafiků, 13 dysortografiků, 2 dyskalkulici, 11 dětí s poruchou koncentrace pozornosti (ADD) a 2 děti s poruchou koncentrace pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD). Z toho vyplývá, že u každého dítěte jde vždy o kombinaci alespoň 2 poruch učení s přidruženou poruchou chování. Tento soubor tedy odpovídá jedné z tezí teoretické části, tj. že do speciálních tříd jsou zařazovány spíše děti s těžšími a kombinovanými poruchami. Všechny uváděné diagnózy dětí jsou z odborných pracovišť (pedagogicko-psychologických poraden).

8 Použitá metoda

K výzkumu jsem použila dotazníkovou metodu SORAD, což je zkrácený název Sociometrického ratingového dotazníku Vladimíra Hrabala, který byl poprvé vydán v roce 1976 a od té doby je průběžně inovován. Tuto metodu běžně používají školní i poradenští psychologové, v případech, kdy je nutné zjistit sociální strukturu školní třídy a její klima ze sociometrického hlediska. Tento dotazník slouží jako nástroj ke zjišťování vztahů a interakcí v malých sociálních skupinách, stejně jako se z něj dají zjistit některé individuální sociálně-psychologické charakteristiky žáků. V dostupné literatuře je dotazník díky své rozšířenosti solidně popsán (např. Hrabal, 1989).

Dotazník SORAD je zkonstruován tak, že se všech žáků ve třídě táže na míru vlivu a obliby (sympatií) ostatních žáků (žák nehodnotí sám sebe). Tato část testu využívá ratingu, tj. škálování, a to Likertova typu. Žáci hodnotí oblibu a sympatie na 5 bodové stupnici. U škály sympatií znamená hodnocení 1 „velmi sympatický“, 2 „sympatický“, 3 „ani sympatický ani nesympatický“, 4 „spíše nesympatický“ a 5 „nesympatický“. U škály vlivu číslice znamenají

1 „nejvlivnější žák“, 2 „patří mezi několik nejvlivnějších“, 3 „má průměrný vliv, jako většina žáků“, 4 „má slabý vliv“ a 5 „nemá žádný nebo téměř žádný vliv“. K této hodnotící části je ještě připojena část, kde děti své spolužáky charakterizují verbálně a upřesňují, proč je jim ten daný žák sympatický či nesympatický, proč jej považují za vlivného atp.

Výsledky číselných hodnocení jsou vyjádřeny kvantitativně, díky nim získáme indexy vlivu a obliby. O pojmech vlivu a obliby již bylo více pojednáno v kapitole 4 Školní třída jako sociální skupina. Kombinací indexů vlivu a obliby můžeme také získat přehled o celkovém postavení žáka ve třídě.

Z kvantitativních dat můžeme získat i celkové indexy školní třídy, které ukazují míru vnitřní soudržnosti z třídního indexu sympatií můžeme také vyčíst celkovou úroveň emocionální atmosféry ve třídě.

Kvantitativní data navíc doplňují výsledky slovního hodnocení, které byly zpracovány kvalitativně. Pokud dáme dohromady všechna slovní hodnocení, která žák dostal, můžeme tak získat celkový pohled třídy na žáka. Navíc získáme podrobnější informace o jednostranných nebo vzájemných dyadických vztazích, stejně jako o hodnotách a normách, které třída vyznává (Slavíková, Homolová, Doležal, 2005).

Metodou, která doplní informace získané z dotazníku SORAD, bude nestrukturovaný rozhovor s třídním učitelem. Ten podá další informace o žácích ve třídě, u některých obohacený o pohled do domácího prostředí, který může mít značný vliv (viz kapitola 5.3 Rodinné prostředí žáků).

9 Sběr dat

Vlastní sběr dat proběhl v dopoledních hodinách (8:55 - 9:40) a nahrazoval výuku předmětu občanská výchova.

Pro sběr dat mi třídní učitel domluvil celou vyučovací hodinu (45 minut). Tato vyučovací hodina byla druhá v pořadí, což bylo z hlediska výzkumu výhodné, neboť podle výzkumů je tato doba pro výkon žáků nejlepší (např. L. Ďurič, 1960).

Do třídy jsem přišla společně s třídním učitelem, který mě představil jako studentku psychologie. Po celou dobu ve třídě zůstal, avšak do situace ve tříd nezasahoval verbálně, ani neverbálně. Seděl za katedrou a opravoval sešity. Já jsem se dětem ještě jednou představila a vysvětlila jsem jim, že sbírám data pro svoji diplomovou práci „do školy“ a že se tímto

dotazníkem zjišťují vztahy mezi nimi ve třídě. V reakci na to, zda-li jsem si vybrala jejich třídu proto, že „jsou dyslektici“, jsem reagovala tak, že jsem si je vybrala kvůli tomu, že „je jich tam méně“. Část třídy potom navíc chtěla vědět, zda-li budou moci znát výsledky, avšak 2 nebo 3 děti měli obavu, kdo všechno se výsledky dozví. Ujistila jsem je o tom, že výsledky budou naprosto anonymní. Dále jsem jim vysvětlila, že dotazník rozhodně není na známky, z čehož měly obavy a také že rozhodně nemá cenu opisovat, protože každý kamarádíme nebo nekamarádíme s někým jiným a je to zcela přirozené.

Dotazníky vyplnilo pouze 8 žáků ze 13. Malý počet dětí ve třídě mohl způsobit fakt, že to bylo pár dnů před odjezdem na školu v přírodě. Třídní učitel mě upozornil na to, že řada rodičů své děti z vyučování omluvila s ujištěním, že na školu v přírodě ale opravdu pojedou. Možným důvodem mohla být obava rodičů, aby děti před odjezdem neonemocněly.

V příručce SORADU je přesně popsána metoda zadávání dotazníku, kterou jsem si však přizpůsobila dle potřeb a možností dané třídy. Děti jsem nechtěla zatěžovat vyplňováním rubrik jako škola, třída, datum a jména, takže jsem je na svém formuláři naprosto vynechala. Navíc jsem se nechtěla zdržovat vytvářením seznamu dětí až ve třídě, proto jsem jmenný seznam v náhodném pořadí na základě údajů ze školy vytvořila předem. Dětem jsem řekla, že seznam vytvořil na mou žádost třídní učitel a že naschvál není podle abecedy. Po vyplnění a odevzdání dotazníku potom seznam jmen odstřihneme a mě zůstanou pouze výsledky bez jmen, zatímco třídní učitel bude mít seznam, ale ne výsledky. Takto jsem dětem vysvětlila zachování anonymity. Seznam byl mj. vytvořen předem, protože jsem předpokládala, že děti s dysgrafií a dysortografií by potřebovaly mnohem více času na vytvoření seznamu a nebyl by dostatek času na vlastní vyplnění dotazníku.

Potom již následovaly pokyny k samotnému vyplňování. Nejdříve jsem zadala úkol proškrtnout na dotazníku své jméno (děti se v SORADU svým hodnocením vyjadřují k ostatním ve třídě, ne sobě) a zkontrolovala, zda-li to všichni splnily. Což bylo dobře, neboť pár dětí mě neposlouchalo a tím pádem nevěděly, co mají dělat. Již po pár minutách instrukcí děti ztrácely pozornost. Dále jsme si vysvětlovali pojmy vliv a obliba, přičemž jsem použila vysvětlení tak, jak se uvádí v příručce k SORADU a zároveň jsem napsala tabuli, co znamenají známky 1-5 (škála verbálně) u vlivu i obliby konkrétního hodnoceného žáka ve třídě. Dále jsem se dětí ptala na nějaké konkrétní situace, které by mohly vliv a oblibu charakterizovat. Díky tomu jsem se mohla ujistit, že děti tyto pojmy pochopily správně. Stejně však bylo potřeba mnoho věcí dovysvětlovat (např. znovu způsob známkování, příklady vlivu a obliby atp.), protože řada dětí mě v určitých fázích vysvětlování

neposlouchala. Deficit pozornosti byl u dětí patrný. Následně jsem je ještě poprosila, aby napsaly, proč je jim daný žák sympatický nebo nesympatický. V tomto opět pomohly již zmíněné příklady (např. kamarádím s ním, protože spolu rádi hrajeme fotbal, je hodná, protože mi vždy půjčí sešit, nemám ho rád, protože mi vyhazuje svačinu z okna apod..).
Celá tato procedura a vyplňování dotazníku trvaly celou vyučovací hodinu a jeden žák dopisoval poslední slova ještě o přestávce. Celou dobu jsem chodila podél lavic (lavice byly v U-tvaru) a případně se doptávala na slova, které děti v dotazníku použily, žádala vysvětlení nebo znovu říkala, co vliv a obliba znamená. Po vyplnění dotazníku jsme společně odstřihli seznam, děti ho roztrhaly a hodily do koše. Pár dětí za odměnu mohlo ještě roztrhat dotazníky, které byly navíc. Mohly se tak ubezpečit, že opravdu bude zachována anonymita.

Informace o žácích od třídního učitele jsem získala prostřednictvím nestrukturovaného rozhovoru v kabinetě, kde jsem učitele požádala, aby mi řekl něco o žácích v jeho třídě, jak je vnímá a jak vnímá vztahy daného žáka s ostatními. Sdělené informace jsem si průběžně zapisovala.

9.1 Specifika sběru dat v tomto typu třídy

Tento dotazník se nezdá být příliš obtížný, protože se obě veličiny (vliv a obliba) hodnotí známkami, jak je děti znají ze školy. Přesto bylo velmi obtížné data v této třídě získat. Děti nemohly pochopit pojem vliv, stále to zaměňovaly se sympatiemi a kamarádstvím. Už vůbec nemohly pochopit, že vliv může být také záporný, ale přesto se hodnotí vysokou známkou, např. jedničkou či dvojkou. Dalším problémem bylo slovní hodnocení sympatií. Této části dotazníku již bylo potřeba věnovat větší množství času a pozornosti. Všechny děti ze třídy však trpí poruchou pozornosti, dvě z nich navíc spojené s hyperaktivitou, což může být jeden z důvodů, proč někteří žáci chtěli vyplňování „vzdát“ již ve fázi, kdy se stále nevyjádřili ke všem spolužákům. Jelikož se mi však pár dětí svěřilo, že je pro ně velmi obtížné charakterizovat spolužáky, domnívám se také, že vyplňování dotazníku mohly předčasně zanechat z důvodu frustrující skutečnosti, že jim to „prostě nejde.“ V této situaci jsem je po chvíli odpočinku požádala, zda-li by dotazník mohly dokončit. Každopádně sběr dat ve třídě, kde jsou děti s poruchou pozornosti, nebyl právě snadný. Ačkoliv vyplňovaly pouze 12 kolonek, přesto to bylo dost dlouhé pro děti, které udrží pozornost sotva pár minut. Dalším úskalím bylo převedení myšlenek do grafické podoby. Všechny děti jsou totiž dysgrafici, což

byl další důvod časové náročnosti administrování SORADu v této třídě. Psaní jim šlo velmi pomalu a někdy bylo navíc obtížné získaná data přečíst (viz ukázka vyplněného dotazníku v příloze č. 5).

10 Způsob zpracování dat

Zpracovat data získaná z dotazníku SORAD je možno dvěma způsoby. Prvním způsobem je ruční zpracování, vytváření sociometrické matice a vypočítání sociometrických indexů vlivu a sympatií, index celkového hodnocení jedince i třídy. Druhým a mnohem snazším způsobem je zpracování dat pomocí počítačového programu vytvořeného speciálně pro dotazník SORAD (Slavíková, Homolková, Doležal, 2005). Z tohoto důvodu také není nutné data nijak kódovat, zadávají se do programu tak, jak byla získána. V manuálu k tomuto programu jsou přesně popsány kroky, které je nutné provést. Nejprve je nutné vytvořit seznam žáků dané třídy a poté přenést data z psané podoby do elektronické. Po uložení je možné získat výsledky, které potřebujeme. Program nabídne numerické vyhodnocení vlivu, sympatií (také náklonnosti a ovlivnitelnosti, což jsou nové veličiny přidané do SORADu později a kterými se zabývat nebudu), celkové hodnocení a také výsledky v grafické podobě. U některých veličin jako hodnocení sympatií a vlivu všemi žáky program navíc nabídne percentil, který značí úspěšnost žáka v porovnání s normami pro 5.- 6. ročník základní školy.

Velmi důležitá jsou však slovní hodnocení dítěte ostatními žáky, které mají kvalitativní charakter. Program dá dohromady informace od všech, kteří se k danému žákovi vyjádřili, takže získáme ucelené informace o každém zvlášť. Slovní hodnocení nejsou gramaticky správná, jelikož jsou to přesné výpovědi žáků. Ke slovnímu hodnocení od spolužáků jsou navíc přidány informace od třídního učitele, které někdy přináší nový vhled na danou situaci. Ve výsledcích jsou seřazeni podle toho, jaké místo získali v celkovém hodnocení.

11 Výsledky a interpretace dat

11.1 Pozice jednotlivých žáků

Následující text podává informace o pozici každého žáka ve třídě. Děti jsou seřazeny podle celkového pozice ve třídě, jsou zde také doplněny informace o jejich vlivu a oblibě. Každý žák je slovně ohodnocen ostatními spolužáky, kteří dotazník vyplňovali. Je zde také doplňující informace získaná od třídního učitele. Tato verbální hodnocení jednotlivých žáků mohou ukázat důvody celkové pozice žáků ve třídě, stejně jako důvody míru jejich vlivu a obliby. Jména byla pozměněna.

1) Tomáš

Učitel: Tomáš žije pouze s matkou, takže je v určitých ohledech velmi dívčí. Je citlivý a empatický. Učí se celkem dobře, ale musí věnovat celkem dost času domácí přípravě

Zbyněk*: Nikdy na nikoho netlačí není agresivní žáci ho respektují!*

Standa: *Protože se známe od školky a je hodnej*

Jana: *skvělej kamoš povídamesi*

Roman: *mluví pravdu milej hodnej kamarád*

Monika: *Tomáš je super kámoš. Nevím, proč je tak super kámoš, ale je to tak. Tomáš je supr a bez něj by tahle třída nebyla ono.*

Marek: *ujde ale je moc namišlenej ale dobrej kamarád*

Dana: *Je to můj nej kámoš protože nic neprozradí a je v poho!protože vimejšlí dobrý napady*

Spolužáci hodnotí Tomáše velmi dobře, až na Marka, který udává, že je namyšlený. Uznává však, že i přesto je to jeho dobrý kamarád. Tomáš je podle ostatních hodnocený jako nejsympatičtější žák třídy, vysoko ho hodnotí jak chlapci, tak dívky. Tomáš také platí za nejvlivnějšího žáka ve třídě.

2) Roman

Učitel: Žije pouze s matkou, která se stará ještě o jeho 3 mladší sourozence, se kterými on musí pomáhat. Je velmi hyperaktivní, výrazně si říká o pozornost. Ale je veselý, často rozesměje celou třídu. Přátelí se s Petrem, oba si na ostatní občas „dovolují“, ale Romana děti respektují více než Petra.

Zbyněk*: arogantní, ale nenutí moc ostatní, aby prosadil jeho názor*

Tomáš: *Má rád fotbal, já moc ne, ale někdy si taky zakopu*

Standa: *provokuje a takovej třídní šašek*

Jana: *je dobrej trochuza kámoše*

Monika: *Je supr, je hodný, no prostě je s ním sranda. Půjčuje mi sešity!*

Marek: *Je to dobrej kámoš ale trapnej protože je namyšlenej*

Dana: *náš třídní šašek! dá se snim hodně dobře povídat-. Je s nim legrace. Umí být i někdy vážný*

Ačkoliv již nezaznívají pouze pozitivní hodnocení, z hlediska sympatií je na tom u chlapců nejlépe, u dívek však zaujímá z chlapců až čtvrtou pozici. Děti na něm nejčastěji oceňují jeho smysl pro humor. Z hlediska vlivu je však u dívek i chlapců na druhém místě.

3) Zbyněk

Učitel: do 3.třídy nechodil do školy, vzdělával se v rámci domácího vyučování. Je poměrně sociálně zdatný, ale přichází do období puberty, objevuje se častý vzdor. Ačkoliv mu jde učení celkem dobře, vyhýbá se situacím, kdy je možnost neúspěchu.

Tomáš: *Je samá legrace a bez něj je tu smutno, kamarádím s ním*

Standa*: Opčas si začína provokovat, jinak dobrý*

Jana: *Někdy je snim sranda*

Roman: *jezdíme spolu autobusem vžicky se mně zastane je s nim sranda*

Monika: *Trojku sem dala,protože se spolu bavíme. Ale protože je fanoušek Pardubic a já Slavie, tak jsou mezi náma konflikty a proto má 3.I když jsou mezi náma konflikty, tak je supr, protože se mě zastává!*

Marek: *Je to dobrej kámoš protože je srandovní ale někdy to přežene*

Dana: *Je chytrej a dá se snim dobře mluvit*

Spolužáci na něm opět oceňují smysl pro humor, vícekrát však také zaznívá, že občas ostatní děti provokuje. Z hlediska sympatií je podle chlapců na třetím místě, stejně jako z hlediska vlivu. Dívky ho však hodnotí až jako osmého nejsympatičtějšího žáka ve třídě a pátého nejvlivnějšího.

4) Lenka

Učitel: Snadno se naštve, chodí žalovat na ostatní, ale je spontánní a veselá, působí v kolektivu dominantně.

Zbyněk: *dobrá kamarádka, nezradí a nevykecá žádné vjecy kamarádky*

Tomáš: *Pořád se mnou chce chodit, ale já si myslím, že mám ještě dost času*

Standa*: je taková nafoukaná a skoro se sníkím nebaví*

Jana: *skvělá kámoška že sni chodim ven*

Roman*: někdy je zákeřná ale jesní sranda.zlá něco jí řeknu a uš*

Monika: *Supr holka, vždy mě vytáhne z průseru!*

Marek: *No je to dobrá kámoška ale není příjemná*

Dana: *Je moje nej kámoška děláme spolu skoro vše. Je bláznivá ale super, beru jí jako ségru*.

Děvčata hodnotí Lenku velmi pozitivně, je jim sympatická a podle nich má také vliv na dění ve třídě (2. mezi dívkami a celkově čtvrtá), pro chlapce je druhou nejoblíbenější dívkou a celkově až sedmým nejoblíbenějším žákem ve třídě. Nicméně z hlediska vlivu je pro ně první mezi dívkami (páté v rámci celé třídy).

5) Dana

Učitel: Poměrně složité rodinné prostředí, otčím ji chce do své péče. Je ale veselá a pohodová, nemá žádné výraznější problémy.

Zbyněk: *chodila snad z kažym ze třídy, tajné: možná lezba, táhne za jeden provaz z Lenkou*

Tomáš: *Je to moje nejlepší kamarádka, je na mě hodná*

Standa: *ujde, je hodná*

Jana: *dobrá kamarádka*

Roman: *je to hezká holka mám jí rád a vychází s kamarádama výborně*

Monika: *Je supr, je s ní sranda*

Marek: *Je to kámoška ale moc někdy se na mě nasere kvuli kravině*

Z hlediska sympatií je Dana třetí nejsympatičtější žák a vůbec nejsympatičtější dívka ve třídě. Vyznívá to tak i ze slovního hodnocení dětí, kteří ji mají za hodnou a dobrou, nicméně ne nijak výrazně vlivnou dívku (je celkově šestá v pořadí a druhá mezi dívkami).

6) Aleš

Učitel: Je hypoaktivní, moc se neprosazuje. Ale na děti působí celkem dobře, s ostatními vychází.

Zbyněk: *hodně odsuzuje a pomlouvá i své nejlepší kamarády*

Tomáš*: Naše kamarádství se rozpadlo*

Standa: *lže a nikdy nechodí včas*

Jana: *skvělej kámoš*

Roman: *je to kámoš hrajem spolu fotbal*

Monika: *Je docela dobre, ale někdy mě sere, protože provokuje!*

Marek*: Je to supr kamoš protože si rozumime skoro vždy*

Dana: *Je pohodovej a bláznivej!*

Aleše část dětí hodnotí velmi pozitivně, Zbyněk, Tomáš a Standa ho však evidentně nemají rádi. Lze to také vidět na hodnocení sympatií chlapci, kteří ho považují až za šestého nejoblíbenějšího chlapce ve třídě, zatímco děvčata již za třetího hned po Romanovi a Tomášovi. Z hlediska vlivu zaujímá celkově čtvrtou pozici.

7) Marek

Učitel: Do třídy přišel teprve v listopadu 2005, takže je to nový žák. Stalo se to kvůli rozvodu jeho rodičů a stěhování s tím spojené. Je vzdorovitý, hlučný, učení a škole se moc nevěnuje.

Zbyněk: *dobrý kamarád, nezradí*

Tomáš: *Na holky má vliv a já s ní kamarádim*

Standa: *je docela dobrý kámoš*

Jana: *ujde je trochu divnej*

Roman*: je to dobrý vtipkař*

Monika: *Marek je srandovní, proto ho mám ráda.*

Z hlediska sympatií stojí Marek uprostřed třídy, stejně jako z hlediska vlivu. Je to žák, který není nijak zvlášť výrazný. Je možné, že o svoji pozici ve třídě teprve bojuje. Děti na něm ale oceňují smysl pro humor a to, že je dobrý kamarád.

8) Petr

Učitel: Petr vystupuje ve třídě jako velký „machr“. Dovoluje si na ostatní, pere se a už za to získal v minulosti třídní důtku.

Zbyněk*: kamarád je dobrý ale musí být v klidu*

Tomáš: *Nemám ho rád*

Standa: *furt prudí a buzeruje*

Jana: *někdy snim si povídám*

Roman: *je muj nej hodně se zasmějem podrží mně zastává se mě*

Monika: *Je dobrej kámoš, protože je vtipnej. Sice jsme se pořád hádali, ale díky Romanovi se kamarádíme!*

Marek: *Je to s prominutim debil protože není kamarádský a pošťuchuje*

Dana: *náš sparťaň je pohodě*

Je to opět žák, který není z hlediska pozice zvlášť výrazný. Dívky ho hodnotí o trochu lépe jak z hlediska sympatií, tak vlivu, než chlapci. Podle nich je Petr třetí nejneoblíbenější a nejméně vlivný ze všech chlapců. Ze slovního hodnocení se zdá, že Petr ostatní pošťuchuje a provokuje, což se jim moc nelíbí. Kamarádí s ním však Roman a díky němu také Monika.

9) Standa

Učitel: Standa je poměrně nevýrazný, moc nemluví, nezapojuje se ani během vyučování a ani moc během přestávek. Děti za ním spíše přijdou sami. Nicméně znalostně vyčnívá nad ostatní, hlavně v češtině a matematice.

Zbyněk: *nikoho moc nemlátí, nemá moc kamarádů až na mě!*

Tomáš: *Je můj nejlepší kamarád, je na mne hodný*

Jana: *nekdy je divnej*

Roman: *neví s kym je dobrý kamarád*

Monika: *Je to hrůza.Pořád prudí (otravuje)*

Marek*: Je to prima kámoš protože si vždy de zahrát fotbal*

Dana: *baví se víc s klukama s holkama moc né a mě to vyhovuje*

Standa je opět v nijak výrazné pozici jak z hlediska celkového vlivu, tak z hlediska celkové obliby. Nicméně v chlapecké skupině je společně s Tomášem považován za nejoblíbenějšího chlapce. Ze slovních výpovědí je buď hodnocen neutrálně nebo kladně. Dívky se o něm vyjadřují neutrálně až záporně.

10) Monika

Učitel: Má velmi složité rodinné prostředí. Kvůli neschopnosti rodičů žila nějakou dobu v dětském domově, nyní se o ní velmi pečlivě starají babička s dědou. Znalostně je na tom velmi dobře, ale vynucuje si pozornost nepřijatelnými způsoby např. trucováním, mívá záchvaty vzteku i kvůli maličkostem.

Zbyněk: *poškodil jí děcký domov agresivitou, jinak by byla dobrá*

Tomáš: *Hodně se vzteká a vybyjí si zlost na celé třídě*

Standa: *furt se steká a hazí ponás židlle a lže a krade, bojím se docela*

Jana*: skvělá kámoška že sni chodim ven*

Roman: *je strašně vzteklá když je vzteklá tak nikoho mlátí*

Marek: *není to kámoška protože když se nasere tak je jak postižená*

Dana: *Je výbuchová hodně a nikdy sprostá ale mám jí ráda jako kámošku*

Ačkoliv ji chlapci neohodnotili jako příliš sympatickou a nepřiřkli jí téměř žádný vliv, děvčata jí podle všeho mají ráda a dokonce ji považují nejen za nejvlivnější dívku ve třídě, ale dokonce za nejvlivnějšího žáka třídy vůbec. To je patrně největší rozpor v celém výzkumu, kdy Monika od chlapců získala za vliv průměrnou známku 4 a od dívek 1. Mohlo by to být způsobeno mírou její agresivity, kterou by děvčata mohla považovat za vlivnou, ačkoliv pro chlapce by známkou vlivu nebyla. Každopádně chlapci se u ní vyjadřují poměrně dost negativně, vadí jim její agresivita a výbušnost, dívky ji však mají rády a kamarádí s ní.

11) Jana

Učitel: Oproti třídě jsou její poruchy extrémní, ale rodiče se hodně snaží a věnují Janě doma hodně času. Dobrá domácí příprava, Jana věnuje učení velké úsilí, chce se zlepšit. Nicméně u chlapců je velmi neoblíbená, nechtějí vedle ní sedět v lavici.

Zbyněk: *na povrch nevipadá ale lehce zranitelná, podobný případ jako František ale horší, provokuje*

Tomáš: *Je rozmazlená a líná*

Standa: *furt nam něco bere a schovává*

Roman: *někdy provokuje je líná a strašně se módí*

Monika: *Je supr, ale nevím proč.Asi je vtipná.*

Marek: *Je to trapná holka s blbou povahou*

Dana: *Je super kámoška má dobrý nápady*

Jana má ve třídě podobnou pozici jako Monika, nicméně z hlediska vlivu dopadla o mnoho hůř. Nejen že ji za vlivnou nepovažují chlapci, ale dokonce ani děvčata. Z hlediska obliby je na tom u chlapců také špatně, neboť je třetí od konce v rámci celé třídy a dostala průměrné hodnocení 3,8. U dívek je však oblíbená celkem dost, neboť dostala průměrné hodnocení 1,5 a také podle slovního hodnocení se zdá, že ji mají spolužačky rády. Chlapcům vadí hlavně její lenost a to, že je provokuje.

12) Kryštof

Učitel: Kryštof je adoptovaný jedináček, jeho maminka je učitelka. Je hodně rozmazlený co se týče získávání pozornosti a prostoru kolem sebe. Stojí trochu mimo třídu, provokuje slabší spolužáky.

Zbyněk: *arogantní (řvoun) odsuzuje žáky ve škole a prosazuje se*

Tomáš: *Je rozmazlený a se svými věcmi zachází strašně*

Standa: *furt lže a provokuje*

Jana: *je mi nesimpatický*

Roman: *všechny provokuje*

Monika: *Děs běs stále prudí (nadává a otravuje)*

Marek: *Neni to kamarád protože lže a neni vtipnej*

Dana*: nemám ho ráda pořád má ňáký pomluvi a buzeruje mě!*

Kryštof je hodnocen jako úplně nejméně sympatický žák ve třídě, ačkoliv chlapci na něj nebyli tak přísní jako dívky a nedali mu tak špatné „známky". Svoji celkovou pozici si však zlepšil oproti poslednímu Františkovi mírně větším vlivem. Podle slovního hodnocení se nezdá, že by měl ve třídě nějaké kamarády, negativně ho hodnotí jak děvčata, tak chlapci. Není jim sympatický, provokuje je, pomlouvá, nadává a otravuje je.

13) František

Učitel: Na předchozí škole byl šikanován, proto přešel. Je velmi citliví, „uzlíček nervů". .

Zbyněk: *je lehce zranitelný(určitě by z něj nebyl dobrý vůdce)spíš se podřizuje svých nejlepších kamarádů)někdy i když stím moc nesouhlasí)*

Tomáš: *Nekamarádím sním, protože kamarádí s někým koho nemám rád*

Standa: *provokuje, lže, a furt se chce prát a pak brečí*

Jana: *prudí je hroznej a smrdí*

Roman: *je dobrý ale neví co chce po kamarádech*

Monika: *Hrůza, je to debil, protože pořád provokuje učitele svým chováním a to mě deptá!*

Marek: *Neni to kamarad protože smrdi a je protivnej*

Dana: *nemam ho moc ráda, má tryčko třeba týden to mi hodně vadí protože páchne!!!*

František dopadl v celkovém hodnocení velmi špatně. V celkovém hodnocení sympatií je na předposlední pozici před Kryštofem, nicméně je hodnocen jako úplně nejméně vlivný žák ve třídě jak chlapci, tak dívkami. Podle slovního hodnocení dětem vadí hlavně jeho fyzický vzhled. Nicméně podle výpovědi Zbyňka a Tomáše se zdá, že nějaké kamarády ve třídě má.

Pokud bychom shrnuli výsledky žáků této třídy, potom můžeme Tomáše a Romana považovat za „sociometrické hvězdy" třídy. Oba mají vysokou celkovou míru vlivu i obliby naopak za žáky stojící na okraji třídy Kryštofa a Františka, kteří mají ve třídě opravdu těžkou pozici.

Nejsou považováni ani za sympatické ani za vlivné. Z grafického znázornění sympatií navíc vyplývá, že k nim nesměřují sympatie vůbec od nikoho, oba dva stojí na okraji (příloha č. 4).
Ačkoliv podle indexů vlivu, obliby a celkového hodnocení nedopadla nejlépe ani Monika, její postavení ve třídě je trochu jiné a to z důvodu blízkých vztahů, které má s ostatními dívkami ve třídě. Dívky se vůbec hodnotily velmi vysoko jak z hlediska sympatií, tak z hlediska vlivu a navzájem udržují blízké dyadické vztahy.

11.2 Celkové hodnocení třídy

Celkové hodnocení třídy dopadlo poměrně dobře. Třídní index sympatií naznačuje úroveň emocionální atmosféry ve třídě. Ve zkoumané třídě dosáhl výsledku 2,469, přičemž percentil průměrných sympatií je 30 (podle orientačních norem pro 5.-6.třídy základní školy), což znamená že jen ve 30% třídách je lepší emocionální atmosféra než v této třídě.
Třídní index vlivu je zase ukazatelem míry vnitřní koheze a vnitřní strukturovanosti třídy, a dosáhl čísla 2,823. Percentil průměrného vlivu je 40, takže jen 40% tříd můžeme považovat za více soudržné.
Ačkoliv dotazník vyplnilo pouze 8 dětí ze 13, můžeme ve struktuře vztahů objevit hned 5 dyadických vztahů, což není úplně málo. 3 z nich jsou mezi dívkami, které udržují blízké vztahy. Pouze Lenka se nevyjádřila, avšak sympatie k ní směřují od všech děvčat. Velké sympatie a soudržnost zde mohou být díky malému počtu dívek ve třídě. Dívky rády udržují blízké vztahy, v dyádách či malých skupinkách, a v této třídě v podstatě nemají moc velkou možnost volby. Navzájem se charakterizují slovy jako „dobrá kámoška“, „nej kámoška“, „mám ji ráda“. Ačkoliv chlapci Janě a Monice nevyjadřují příliš velké sympatie a uvádí konkrétní důvody jako „je vzteklá“, „hází po nás židle“, „ je líná“, děvčata, i když některou z negativních charakteristik připustí, stejně ale uvedou, že je „dobrá kámoška“.
Oproti tomu chlapci se více zaměřují na přátelské vztahy založené na společné aktivitě. Nejčastěji zaznívá slovo „fotbal“, „jdeme si zakopat“ apod. Hodnotí se ale také charakteristikami jako „je hodný“ nebo „ je dobrej kámoš“.
Ačkoliv je dívčí skupinka velmi soudržná, není od té chlapecké úplně oddělená. Ve slovních charakteristikách se kladně hodnotí i dívky a chlapci navzájem, opět používají „je to dobrej kámoš“, „je to dobrá kamarádka“. Charakteristiky vyjadřující sexuální přitažlivost se zatím objevily pouze výjimečně a to u Dany. Ta podle vyjádření chlapců již „chodila se všemi ze třídy“ a „ je to hezká holka“ a také Lenka by „chtěla chodit“ s Tomášem.

Celkově jsou za důležité charakteristiky považovány vlastnosti jako být „dobrý“, „hodný“, „vtipný“ a „milý“, naopak nepopulární je být „líný“, „vzteklý“, „prudit“, „nadávat“, „buzerovat“ a „být namyšlený“.

12 Shrnutí a diskuze výsledků

Tento výzkum se zabýval zodpověděním otázky jaké je sociální klima školní třídy žáků se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami. Cílem bylo zjistit jaké jsou vztahy mezi dětmi, jaké pozice zaujímají jednotliví žáci, kdo z nich je hvězda třídy a kdo naopak stojí na okraji. Všechny tyto otázky byly do určité míry zodpovězeny. Ačkoliv jsou v této třídě děti, které díky svým poruchám vybočují z průměru, vztahy mezi nimi nejsou vůbec špatné a celkové klima školní třídy patří mezi 30% nejlepších v porovnání s běžnými třídami stejně starých dětí. Je možné, že jedním z důvodů tohoto výsledku je malý počet žáků ve třídě. V. Košťálová et al. (1994) zkoumala sociální klima u žáků 1. a 2. stupně základních škol a nejvýraznější determinantou ovlivňující klima školní třídy byla právě velikost třídy. Výsledky ukázaly, že v menších třídách bylo klima výrazně příznivější než ve třídách s velkým počtem dětí (Mareš, Křivohlavý, 1995). Nicméně ani ve slovní hodnoceních nezaznívá výrazně nic, co by mohlo znamenat znevýhodnění žákova postavení vzhledem k jeho poruše učení či chování. Pouze u Moniky byla poznámka, že ji „dětský domov poškodil agresivitou“, což je však zmínka spíše k vlivu domácího prostředí, které však není zanedbatelné (kapitola č. 5.3). Byly také zjištěny celkové pozice jednotlivých žáků, stejně jako jejich pozice z hlediska obliby a vlivu (viz příloha č. 1,2,3). Díky výsledkům z dotazníku SORAD bylo také možno nahlédnout do jednotlivých přátelských vztahů mezi dětmi (viz příloha č. 4). Nic kromě velmi soudržné dívčí skupinky nenaznačovalo, že nejde o úplně běžnou třídu. Tato vnitřní koheze u dívek však spíše než poruchami učení či chování může být způsobena malým počtem dívek ve třídě, což ale může být důsledek vytvoření třídy tohoto typu (ze zákona je stanoven počet žáků v tomto typu třídy do 15).

Přesto měl tento výzkum řadu nedostatků. Předně je to ten, že se dotazování nezúčastnili všichni žáci této třídy. Z tohoto důvodu nemáme kompletní informace, a tak některá data mohou být zkreslena. Ve výsledcích jsou například dva žáci –Kryštof a František, kteří stojí naprosto mimo třídu. Je však možné, že mají kamarády v žácích, kteří dotazník nevyplnili. Možná by proto nestáli úplně mimo třídu a jejich celkové hodnocení by nebylo tak špatné.

Stejně jako by jistě bylo zajímavé znát jejich názor na třídu a na vztahy v ní. Pokud by tedy vyplnili dotazník úplně všichni, teprve potom bychom získali informace o všech vztazích ve třídě, grafické znázornění vztahů by vypadalo jinak a jistě bychom napočítali mnohem více dyadických vztahů (viz příloha č. 4).

Kromě informací z dotazníku SORAD by navíc jistě bylo prospěšné získat informace o vztazích ve třídě ze slovních výpovědí žáků. O specifiku sběru dat dotazníkovou formou v této třídě již bylo napsáno v kapitole č. 9.1. Rozhovory s dětmi by jistě přinesly spoustu nových a užitečných informací, které by mohly přinést jiný úhel pohledu na tuto třídu. Rozhovory s dětmi byly plánované jako jedna z metod tohoto výzkumu, avšak z důvodu odjezdu dětí na školu v přírodě bylo nutné tyto rozhovory zrušit.

IV Závěr

Cílem této práce bylo zjištění sociálního klimatu ve školní třídě žáků se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami, 6.postupného ročníků na základní škole v Praze. Ačkoliv se třídnímu učiteli vztahy mezi dětmi nezdály moc dobré, výsledky ukázaly, že sociální klima v této třídě není vůbec špatné a dokonce že patří mezi 30% nejlepších ve srovnání se stejnými ročníky avšak běžných tříd. Nicméně je pravda, že dva žáci v této třídě stojí mimo kolektiv a vhodná intervence by mohla pomoci zlepšit jejich pozici v této třídě. Je však stejně možné, že občasné negativní vnímání tříd žáků s dys-poruchami jak učiteli tak rodiči, je svým způsobem „label“ a že třídy z hlediska vztahů fungují stejně jako každé jiné a nejsou o nic horší. Jistě by bylo přínosné uskutečnit podobné výzkumy ještě v dalších podobných třídách a zjistit, zda-li je situace podobná či zda tato třída byla výjimkou. Výsledky by mohly vnést jasnější světlo do problematiky speciálních tříd pro děti s poruchami učení a chování a k diskuzi o tom, zda-li neexistují nějaké lepší možné způsoby výchovy a vzdělávání dětí se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami.

V Literatura

Bacík, F., Kalous, J., Svoboda, J. et al. (1995). *Úvod do teorie a praxe školského managementu II.* Praha: Univerzita Karlova.

Čáp, J. (1983). *„Psychologie pro učitele.“* Praha: SPN.

Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Černá, M. a kol. (1994). *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Univerzita Karlova.

Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost.* Praha: Nakladatelství Karolinum.

Elliott, J., Place, M. (2002). *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

Gorman, J.Ch. (2001). *Emotional Disorders and Learning Disabilities In the Elementary Classroom.* USA: Corwin Press.

Helus, Z. (2001). *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova.

Hrabal, V. (1992). Sociální psychologie pro učitele. Praha: Univerzita Karlova.

Hrabal, V. (1989). *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka.* Praha: SPN.

Chávez Chávez, R. (1984). *The Use of High-Inference Measures To Study Classroom Climates: A Review.* Review of Educational Research. Vol. 54. No2 (Summer), s. 237-261.

Kucharská, A., (Ed.) (1997). *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál.

Kulka, J. (1983). *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: SPN.

Macek, P. (1999). *Adolescence.* Praha: Portál.

Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova Univerzita.

Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.

Mertin, V. (1997). *LDE, LMD nebo ADD/ADHD?* In A. Kucharská (Eds.), Specifické poruchy učení a chování (s. 22-24). Praha: Portál.

Nakonečný, M. (2004). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Portál: Praha.

Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.

Slavíková, I., Homolová, K., Doležal, P. (2005). *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala,st.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství.

Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

Train, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Výrost, J., Slaměník, I., (Ed.) (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál.

Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Žáčková, H., Jucovičová, D. (2001). *Metody práce s dětmi s LMD-především pro rodiče a vychovatele*. Praha: D&H.

VI Přílohy

Příloha č. 1: Celkové hodnocení získané od všech žáků

Příloha č. 2: Seznam žáků seřazených podle sympatií, Sympatie dívek hodnocené dívkami, Sympatie chlapců hodnocené chlapci

Příloha č. 3: Seznam žáků seřazených podle vlivu, Vliv dívek hodnocený dívkami, Vliv chlapců hodnocený chlapci

Příloha č. 4: Graf znázorňující sympatie

Příloha č. 5: Ukázka vyplněného dotazníku