

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Institut mezioborových studií Brno

**Sociální klima třídy a vzájemná komunikace mezi
učitelem a žákem na střední škole**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Vypracovala:
Michaela Smrčková

Brno 2005

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Sociální klima třídy a vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem na střední škole“ vypracovala samostatně, k práci jsem použila literaturu a prameny uvedené v seznamu.

V Brně dne 25. března 2005

Michaela Smrčková

Poděkování

Děkuji PaedDr. Libuši Mazánkové za její čas, nápady, rady a cenné připomínky a zejména za její odborný a zároveň lidský přístup. Děkuji Ing. Pavle Stejskalové, ředitelce Střední odborné školy a Středního odborného učiliště obchodního, Brno, Cejl 61, která mi byla nejen oporou při snaze vytvořit co nejlepší sociální klima třídy, ale zároveň mi umožnila zavedení nových alternativních metod a přístupů do vyučování.

V neposlední řadě děkuji všem studentům třídy VL1.A za jejich pomoc, úsilí, a nesmírnou trpělivost se mnou a mými dotazníky.

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická část	8
1.1 Východiska individuální psychologie a kooperativní výchovy	8
1.2 Kooperativní výchova, kooperativní učení	10
1.3 Kooperativní vyučování v historické perspektivě	13
1.4 Sociální klima ve škole a ve třídě	16
1.4.1 Síť sociálních vztahů	18
1.4.2 Třída jako sociální skupina	19
1.4.3 Nejčastěji používané přístupy ke studiu sociálního klimatu	20
1.4.4 Přístupy sledování sociálního klimatu použité v této práci	21
1.5 Třídní učitel jako faktor utvářející sociální klima třídy	21
1.6 Sociální klima ve třídě na počátku školního roku	22
2 Intervence dle zásad individuální psychologie	25
2.1 Společný výlet	25
2.2 Třídnické hodiny	26
2.3 Tvorba třídního kodexu	26
2.4 Sluníčka	27
2.5 Skupinové vyučování	27
3 Vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem	29
3.1 Výuka z hlediska pedagogické interakce a komunikace	29
3.2 Slovní pedagogická komunikace ve výuce	30
3.2.1 Mimoslovní — neverbální — komunikace ve výuce	31
3.3 Pedagogická komunikace činem ve výuce	32
3.4 Pravidla pedagogické komunikace ve výuce	32
3.5 Hlavní komunikační struktury ve výuce	34
3.6 Výuka z hlediska pedagogické součinnosti	35
3.7 Výuka z hlediska spektra lidského vztahu učitel—žák	36
3.7.1 Hledisko cílů výuky	36
3.7.2 Hledisko obsahu výuky	36
3.7.3 Hledisko metod a forem výuky	37

4 Výzkumná část	39
4.1 Předpoklady a hypotézy	39
4.2 Metody sběru dat	39
4.2.1 Zúčastněné pozorování	40
4.2.2 Výpovědi studentů	40
4.2.3 Sociometrický dotazník	40
4.2.4 Dotazník sociálního klimatu školní třídy	41
4.3 Výsledky sociometrického dotazníku	42
4.4 Situace před závěrem výzkumu	43
4.4.1 Zhodnocení výsledků škálového dotazníku „sociální klima třídy“	43
4.5 Vyhodnocení výsledků výzkumu	44
Závěr	46
Resumé	48
Anotace	49
Seznam použité literatury	50

Úvod

V současné vývojové etapě našeho školství se ve všech jeho rovinách převažuje dimenze humanistického a demokratického pojetí výchovy a vzdělávání. Vnitřní proměna školy zasahuje celé spektrum činností: především pojetí cílů i obsahu vyučování, změny ve stylu výuky, mění se vztah učitele a studenta, a to se promítá do kvality pedagogické komunikace a do atmosféry při vyučování. Zavádějí se nové způsoby organizace vyučování a ověřují se nové formy a strategie výuky, které vedou k posílení role žáka a jeho osobnosti. Vzniká celá řada alternativních proudů, které se snaží využívat metody, jež v České republice dosud nepatřily k tradičním vyučovacím metodám. Některé s větším, jiné s menším úspěchem, všechny však s ohromným nadšením pro věc. Hlavní směr ale zůstává stále, dalo by se říci, v dobách Marie Terezie, a to jak metodami výuky, tak také svým pohledem na vztah učitel—student. Učitelé jsou v tomto pojetí těmi jedinými garanty pravdy, které je třeba ctít a poslouchat a se kterými není vhodné o ničem diskutovat, neboť student je tu od toho, aby naslouchal a vstřebával vědomosti a ne aby kladl otázky a pátral. Záleží pak na klimatu dané školy, na pedagogickém sboru, na řediteli dané školy, jaké vytváří pozadí výchovně vzdělávacímu procesu.

Jedním ze směrů, který se tento přístup ve školství snaží změnit, je kooperativní výchova, která velmi silně ovlivňuje pozici učitele ve vyučovacím procesu. Jeho základní postoj je dán tím, že akceptuje studenty a pomáhá v rozvoji jejich osobnosti. Tím podporuje aktivní pozici studenta ve vyučování, student se učí prostřednictvím vlastního jednání a ve vyučování je vytvářen prostor pro rozvíjení a zhodnocování vlastních zkušeností studentů. Dává jim příležitost k aktivním činnostem, kdy se spojuje činnost a poznání, konání a myšlení, rozvíjí se vytrvalost, úsilí překonávat překážky a podporuje se rozvíjení sebedůvěry.

Na základě těchto demokratických přístupů jsem založila myšlenku vybudovat ve třídě příznivé sociální klima třídy, kde se studenti učí přijímat odpovědnost sami za sebe a vyučování orientovat tak, aby každý student pokud možno prožíval více úspěchů než neúspěchů a zároveň si uvědomil, jak pomocí vzájemné komunikace nejen učitel, ale i on sám, může tyto vztahy ovlivnit.

Cílem této práce je formou případové studie popsat vývoj v jedné třídě prvního ročníku střední odborné školy v průběhu necelého školního roku. Z pozice třídního učitele jsem se zde snažila zachytit změny, které v klimatu třídy nastaly a zamyslet se nad okolnostmi a možnými příčinami těchto změn.

Protože hlavní těžiště kooperativního vyučování spočívá v postupném zvládnutí sebehodnocení, stanovila jsem tuto hypotézu: předpokládám, že se bude zlepšovat komunikace mezi učitelem a žákem, zvýší se počet studentů, kteří jsou spokojeni v hodinách, jejich angažo-

vanost při výuce a jejich orientace na úkoly. Předpokládám, že by se výrazně měly ovlivnit i vztahy mezi studenty a celkové klima třídy, pokud studenti ocení učitelovu radu, pomoc a podporu, jestliže cítí, že se o ně učitel osobně zajímá.

Cílem této práce ale není a ani nemůže být dokázat na základě jedné jediné studie, jak mocným nástrojem v rukou učitele jsou metody kooperativní výchovy, neboť do vývoje třídního kolektivu vstupuje příliš mnoho faktorů, z nichž část známe, ale velká část toho, co se děje pod povrchem, nám, ať chceme či nechceme, stále zůstává skryta. Často se například zarádujeme, jak se nám podařilo po dlouhém úsilí třídu trošičku zklidnit a lépe se nám v ní učí a radujeme se, jak naše metody byly účinné, ale možná zapracoval jen proces zrání, který je v adolescenci tak důležitý a mění nám studenty den ze dne, prakticky přímo před očima. Nechci tedy předpokládat, že veškeré změny k lepšímu klimatu mé třídy jsou způsobeny jen uplatňováním metod kooperativní výchovy. Přesto doufám, že tato má studie pomůže například začínajícím učitelům najít zdroj metod a návodů pro ulehčení jejich práce.

Jistě by bylo pro nás všechny užitečné informovat učitele, rodiče i širokou veřejnost o možných alternativách běžné praxe. Tato práce by mohla být jednou z těchto dílčích informací a pokud se tak stane, bude to pro mě velkou radostí a zadostiučiněním.

1 Teoretická část

1.1 Východiska individuální psychologie a kooperativní výchovy

Individuální psychologie je psychologickou školou založenou Alfredem Adlerem (1870—1937). Jde o psychologickou teorii, která se odchýlila od psychoanalýzy, směru v tehdejší době velice oblíbeného a rozšířeného, a to svým důrazem na sociální aspekt, aspekt začlenění člověka do společnosti.

Základní principy, z nichž Adler v individuální psychologii vychází

- Usilování o nadřazenost — každý člověk usiluje o překonání pocitů méněcennosti vytvářených a upevněných v dětství a o dosažení nadřazenosti.
- Sociální důraz — usilování o nadřazenost prospívá jedinci jedině tehdy, je-li sociálně zaměřeno. Sebestředné usilování o nadřazenost Adler považoval za zdroj deviací v chování a charakterových selhání. Zdravé projevy směřování k nadřazenosti se dle Adlera projevují činy, které prospívají všem lidem.
- Člověk je sociální bytost. Základní potřebou člověka je potřeba náležitosti, a to jak u dítěte, tak u dospělého. Individuální psychologie se tímto pojetím může řadit k teoriím pole. I zdánlivé bytí mimo skupinu je formou interakce s druhými a manifestací našeho postoje ke skupině. Většina lidských problémů má charakter problémů sociálních a problémů interakce s druhými, vyplývá tedy z neuspokojení této základní potřeby náležitosti. I většina školních případů nevhodného chování žáků je prvotně způsobena pocíťovaným neuspokojením této potřeby.
- Veškeré jednání člověka je účelové, zaměřené na nějaký cíl, i když tento cíl nemusí být vždy v našem vědomí. I když to často vypadá, že nám děti dělají něco naschvál, většinou jejich cílem není nás rozladit, ponížit či naštvat, alespoň ne jejich hlavním cílem. Hlavní cíl nevhodného chování je třeba vždy hledat ve snaze uspokojit potřebu náležitosti, i když je často tato snaha vedena různě klikatými nepochopitelnými cestičkami.
- Osobní determinace. Každý jsme strůjcem svého vlastního štěstí. Je důležité si uvědomit a učit tomu také nám svěřené děti, že nejsme obětí okolností, ale sami máme v každé situaci možnost volby a rozhodnutí, můžeme tedy svou budoucnost změnit a ovlivnit. S každou provedenou volbou přichází také jisté důsledky s touto volbou spojené a měli

bychom sebe i děti naučit si tyto důsledky uvědomit a zvážit již v procesu rozhodování a brát je při svých volbách v úvahu. Tím dětí učíme nést zodpovědnost za svá rozhodnutí.

- Člověk je celistvá, holistická bytost. Tímto názorem se individuální psychologie liší od názorů například psychoanalytiky S. Freuda, který člověka viděl jako stálý boj jeho jednotlivých částí. Individuální psychologie chápe člověka jako konzistentní celek, který prochází životem a život si strukturuje na základě jistých schémat vytvořených v raném dětství, tzv. životního stylu. Životní styl se dá definovat jako nacvičený a dítětem rozvíjený individuální způsob zvládání životních úkonů. Jeho výrazem je vědomí sebe samotného, sebehodnocení a hodnocení druhých, jedinečný způsob, jak řešit sociální situace a dosáhnout očekávaných cílů. (Wegner, 1995) Jednota člověka je dána směřováním k určitému, ne vždy nutně vědomému, cíli, který je podstatnou součástí našeho životního stylu. Individuální životní styl jedince ztvárňuje nejvíce a nejdříve jeho rodinné prostředí. Sám Adler svou koncepci nazval holistickou psychologií.
- Člověk jako subjekt. Jsme to my, kdo dává smysl svému životu, skutečnost není to objektivní, co se nám děje, ale to, jak na nastalou skutečnost sami reagujeme, např. pomocí schémat svého životního stylu, pociťujeme a vnímáme. Měli bychom si vždy uvědomovat, že stejná skutečnost může pro dva různé lidi znamenat něco jiného a nevkládat do svých bližních předem svá očekávání.
- Sourozenecké pořadí — Adler pokládal pořadí narození sourozenců v rodině za ukazatel jejich budoucích postojů a vzorců chování. Typické znaky osobnosti dětí jsou podle něj předem dány jejich rodinnou konstelací.

Cílem vývoje osobnosti je dle Adlera sociální cit, tedy schopnost „vidět očima druhého, slyšet očima druhého, cítit srdcem druhého“. (Dreikurová, 1993, Corsini, 1984)

Individuální psychologie a z ní vycházející kooperativní výchova je jednou z mála psychologických škol, jejíž metody a techniky jsou přímo využitelné pro výchovu dětí ať v rodině, či ve škole. Nabízí ucelenou praktickou „kuchařku“ plnou návodů jak ve třídě, rodině či jiném kolektivu vybudovat atmosféru důvěry a vzájemného respektu, která je jednou ze základních podmínek k tomu, abychom jako kantoři obstáli v úkolu, který je na nás kladen, tedy děti něčemu naučit. Mnohé děti přicházejí do školy s nedostatkem odvahy a důvěry ve vlastní síly, mají pocit, že školu nezvládnou nebo tento pocit získají během školní docházky. Ve třídách se více či méně často objevují žáci s poruchami učení, chování, koncentrace, děti neurotické i agresivní. Individuální psychologie se snaží pomoci zvládat tyto pocity nízké či chybějící sebedůvěry, dát dítěti možnost smysluplně se začlenit do školního kolektivu, aby mohlo svým dílem přispívat ke společné práci. Individuální psychologie klade na první místo výchovu a sociální interakce ve školní třídě jako sociální skupině a tvrdí, že samotná výuka,

tedy memorování faktů bez výchovy, nevede k žádným efektivním výsledkům. Přitom je smutnou skutečností, že plány učiva nepočítají s žádnými třídními hodinami ani podobnou aktivitou, a učitelé, snažící se svoji třídu nejen vzdělávat, ale i vést a řešit její problémy, musí toto činit na úkor času vypůjčeného z jiných vyučovacích hodin. Úkol vychovávat děti tedy ponechávají programově plně na rodině, což je instituce v současné době prožívající hlubokou krizi a často tuto svoji funkci vůbec neplní.

1.2 Kooperativní výchova, kooperativní učení

Kooperativní učení přináší výhody jak pro děti, tak pro učitele. U dětí se projeví v úrovni začlenění do procesů učení, v kvalitě myšlenkových operací, v rozsahu a úrovni řeči, v kvalitě dokončené práce, vyšší míře samostatnosti a nezávislosti na vzorech, vyšším sebevědomím a sebedůvěře. Pokud si žáci na tento způsob zvyknou, učitel si uvolní ruce pro činnosti, které z časových důvodů do výuky nezařazoval tak, jak by bylo potřeba. Věnuje se plněji diagnostice učební činnosti, hodnocení procesu i výsledkům učení dětí, což se pak zpětně promítne do plánování a realizace účinných postupů. Učitel, který ovládá kooperativní výuku, rozvíjí svou profesionalitu na základě uspokojení z výsledků, jichž žáci dosahují, z pokroku v rozvoji poznávacích procesů i sociálních dovedností. Další a podstatný efekt kooperativního učení spočívá ve vybudování dobrého vztahu mezi učitelem a žáky. (Kasíková, 1998)

Pro současnou školskou politiku je charakteristické usilovné hledání nových cest k zintenzivnění procesní i obsahové stránky výuky. Pozornost se zaměřuje na nové vyučovací metody, na hledání účinných organizačních forem. Při řešení tohoto problému je nutné uplatňovat systémový přístup, který respektuje souvislost jevů. Proto nelze opomenout ani organizační formy vyučování.

Připomeňme si neúspěchy některých začínajících kantorů, kteří se snaží postavit společnou práci jen na osobních vztazích a neudrží si autoritu. Špatný je i opačný přístup, který buduje společnou činnost výhradně na neosobním, chladném, až tvrdém vztahu k žákům. Žáci se stávají objektem výchovy, „prostředkem“ k plnění osnov, k zajištění výchovných akcí. Jakmile vnější tlak mizí, vyvstává zřetelněji formální ráz dosahovaných výsledků. (Mareš, Křivohlavý, 1989)

Učitel by měl žáky ve škole motivovat ke spolupráci, která je základem toho, aby byl naplněn záměr vyučování — předat žákům nové vědomosti a poznatky. Učitel pro podněcení aktivity může využít různé metody a organizační formy výuky.

Než začneme vypočítávat pro a proti kooperativnímu přístupu ve školství, měli bychom si nejprve říci, co vlastně pod pojme kooperativní výuka či kooperativní přístup rozumíme.

Můžeme přitom vyjít z pojetí Mortona Deutsche, žáka Kurta Lewina, který možné situace, ve kterých se nacházejí lidské systémy, rozlišil do tří základních typů:

1. Kooperativní sociální situace — situace, ve které jsou cíle jedinců tak propojené, že existuje pozitivní vztah mezi jejich dosažením. Jedinec může svého cíle dosáhnout jen tehdy, když jiní účastníci situace mohou dosáhnout svého cíle, usiluje o výsledek, který je prospěšný pro všechny, s nimiž je v kooperativním spojení.
2. Kompetitivní sociální situace — cíle jedinců jsou spojeny tak, že existuje negativní vztah mezi jejich dosažením. Jedinec může svého cíle dosáhnout jen tehdy, když ostatní svých cílů nedosáhnou.
3. Individualistické sociální situace — neexistuje vztah mezi zacílením jednotlivých účastníků situace a to, zda jedinec dosáhne svého cíle, není nijak ovlivněno tím, zda ostatní účastníci situace dosáhnou svých cílů, či nikoli.

Stejně tak můžeme rozlišit tři základní typy vyučování:

1. Kooperativní vyučování — je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Klíčovými pojmy jsou zde sdílení, spolupráce, podpora.
2. Kompetitivní vyučování — konfrontace, soutěž, boj. Žáci jsou ve vzájemné negativní závislosti, úspěch jednoho je spojen s neúspěchem druhého. Toto je styl vyučování, který stále ve školství převažuje. Žáci jsou mezi sebou porovnáváni, výsledek jednoho je konfrontován s výsledkem druhého, není kladen důraz na individuální pokrok, ale na finální stav bez ohledu na žákova specifika.
3. Individualistické vyučování — postrádá jakoukoli závislost žáků, žáci plní nezávisle úkoly, dosahují vlastních cílů, vlastním tempem. Individuální je i hodnocení žáků, nejsou srovnáváni s výsledky ostatních. Tento způsob vyučování je i pro žáky mírně stresující, nevyužívá ale potenciálu celé skupiny, žáci se nedělí o své poznatky, nekonfrontují své vědomosti či možná řešení a neobohacují se tak vzájemně o možné nové přístupy.

Školy by měly být místem, kde se děti a dospívající postupně připravují na převzetí role dospělého ve světě budoucnosti, měly by tedy svým žákům poskytnout nutné vědomostní zázemí. Ale nejen to. Člověk je tvor společenský a jeho život se odehrává v nejrůznějších skupinách, jejichž členové musí jistým způsobem spolupracovat a škola by právě z těchto důvodů měla zvýraznit kooperativní aspekt — naučit děti pracovat v týmu, naučit je kvalitněji komunikovat, tedy vybavit své žáky dovednostmi potřebnými pro život ve spolupracující skupině. Škola dneška je zaměřena mnohem více na kompetici než na kooperaci. Kooperace a kompetice jsou dva základní doplňující se principy, které jsou člověku jako přírodnímu tvorů přirozené a vlastní, jsou podstatou člověka. V přírodě platí: nejprve se postarej o sebe. Přežijí jen ti nejsilnější, ti se rozmnoží a posílí tak skupinu, skupina jako celek je pak schopnější přežít,

obstarat si potravu, ochránit své členy atd. Člověk tedy ve spolupráci i v soupeření navazuje na hluboké biologické kořeny. Otázkou tedy není ani tak zde soupeřit, ale spíše volba času vhodného pro soupeření — je čas soupeřit a je čas pomáhat? Ve škole by veškeré soupeření mělo skončit přijímacími zkouškami, kdy na školu byli vybráni ti nejvhodnější, nejschopnější, dále by měla nastoupit etapa spolupráce, kdy vybraní jedinci společně co nejlépe a nejefektivněji zúročí čas, který je jim pro vzdělávání vyměřen, aby pak případně v dalších přijímacích zkouškách soupeřili s jedinci z jiných školních skupin o přijetí na jinou školu, poskytující vyšší stupeň vzdělání.

Nyní tedy víme, proč je důležité snažit se ve škole o co největší míru kooperace. Jak to ale udělat? Mělo by nám jít o to, abychom podmínky ve škole co nejvíce přizpůsobili přirozeným podmínkám. Často je škola pro žáka příliš specifické sociální prostředí se zvláštními vztahy určujícími chování, prostředí diametrálně odlišné od jejich života mimo školní budovu. Žáci pak často dávají přednost stejně specifickým pravidlům chování ve škole před učením se vzdělávacím obsahům, učení látce, je to pro ně jistá forma sebezáchovy. Učení je u nich primárně zaměřeno na přizpůsobení se specifickým školním podmínkám.

Pro přiblížení se přirozeným podmínkám bychom měli:

- Využívat a podporovat zvědavost a zvídavost (snažit se klást důraz na zkoumání, hledání, pátrání po smyslech věcí, jevů, vztahů).
- Obohacovat, rozšiřovat a doplňovat koncepty, se kterými děti již do školy přicházejí. Tedy nepředpokládat, že o problému nic neví, ale zjišťovat, které informace již mají, z nich vycházet a snažit se je organizačně zpracovat v jednotné schéma, do kterého může každý přispět svým dílem.
- Používat a podporovat používání přirozeného jazyka. Povolit v hodině diskutovat o tématu. Sice se tím zvýší hladina hluku ve třídě, ale tato hladina se dá velmi dobře korigovat a hluk snížit ve chvíli, kdy je zapotřebí o něčem debatovat společně, každopádně jde o hluk produktivní, vznikající diskusí o problému a konfrontací různých názorů na problém.
- Přijímat nápady, výzvy a připomínky od žáků, neboť mohou vést k obohacení a rozšíření učebního potenciálu. Jednat s žáky jako s rovnocennými partnery, dávat jim najevo, že jejich příspěvek a názor je pro nás důležitý a cenný.

Měli bychom se snažit řídit se následujícím mottem: Spojíme-li se, žádný úkol pro nás není těžký.

1.3 Kooperativní vyučování v historické perspektivě

Již J. A. Komenský v 17. století i jeho předchůdci věděli, že kooperativní způsob učení je prospěšný jak pro ty, kteří vyučují, tak pro ty, kteří jsou učením. Větší důraz na kooperativní výchovu byl v 18. století kladen v anglicky mluvících zemích, zatímco v Evropě převládly herbartovské teorie masové výuky a individuální učení. Heslem 20. století v Evropě bylo: „Výchova společenská, vyučování individuální“. Tento trend se v Evropě udržel dodnes, dokonce i v období socialistických snah o kolektivní výchovu, které ale vzhledem k podceňování možnosti individuálního přispívání paradoxně vedly místo ke kooperaci k další individualizaci.

I v současné škole je kooperativní přístup spíše světlou výjimkou či metodou používanou pro zpestření výuky než vyžadovanou, podporovanou a rozšířenou. Jedním z důvodů je i to, že na vysokých školách, připravujících budoucí učitele na výkon jejich povolání, není kladen důraz na metody výuky, ale především na obsah. Začínající učitelé se proto necítí být schopnými zavádět kooperativní výchovu.

Tabulka 1: Srovnání možných pozitiv a negativ kooperativních metod

Pozitiva práce ve skupinách	Negativa práce ve skupinách
větší aktivita žáků	žáci nepracují rovnoměrně
zapojí se více žáků, včetně nejpomalejších	chybí systematickost
žák před svými spolužáky snadněji přizná, co neví	zvyšuje se míra hluku
přirozenější vyjadřování	žáci si zpočátku nedovedou organizovat práci
zvyšuje se samostatnost	neprobere se příliš mnoho učiva
žáci jeví větší zájem o zadané úkoly	obtížné hodnocení práce
učitel se může věnovat slabší skupině	náročná příprava
žáci si volí vlastní tempo	mohou vznikat chyby, které se ihned neopraví
ve skupině mohou být konfrontovány různé způsoby řešení	
žáci se učí komunikačním dovednostem	
zvyšuje se sebevědomí žáků	
žáci ztrácí zábrany	
žáci přebírají odpovědnost za své učení, a to včetně případných chyb	

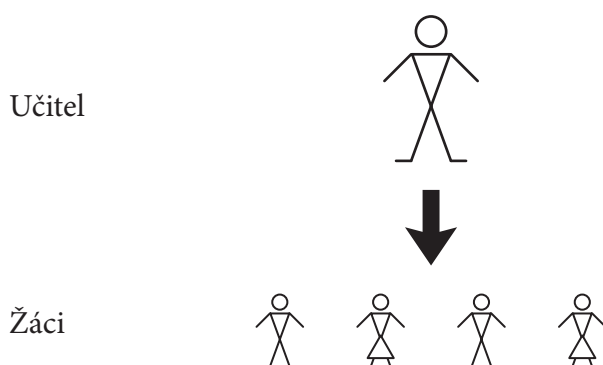
V současné době převládá hromadné slovně názorné vyučování. Učitelé upřednostňují frontální vyučování a individuální práci. Při této koncepci vyučování má učitel dominantní úlohu, používá při výkladu učiva převážně verbální metody a odevzdává žákům hotové poznatky. Od žáků se žádá, aby tiše seděli a poslouchali výklad učitele. Sledují však žáci výklad učitele nebo spíše sled svých myšlenek, které s výukou ani nesouvisí? Poslouchat výklad učitele je méně zajímavé, než kdyby žák sám něco dělal. Objevoval, řešil, byl prostě aktivní. I když učitel při výuce používá demonstrativních metod, úloha žáka se nemění. Demonstracemi se žákovi jen usnadňuje vnímání a vytváření představ. Ve snaze žáky aktivizovat, používá učitel metody rozhovoru. Mění se však metodou rozhovoru úloha žáky ve vyučovací hodině? Obávám se, že ne. Žák opět tiše sedí a poslouchá, jestliže ne učitele, tak odpovědi žáků. V podstatě zůstává pasivní.

Z výše uvedeného vyplývá, že nositelem pedagogického dění ve vyučování je převážně učitel. Konfrontujeme tento stav s požadavky naší společnosti, která žádá, aby budoucí generace byla aktivní, nápaditá, schopná zaujmout vlastní stanoviska.

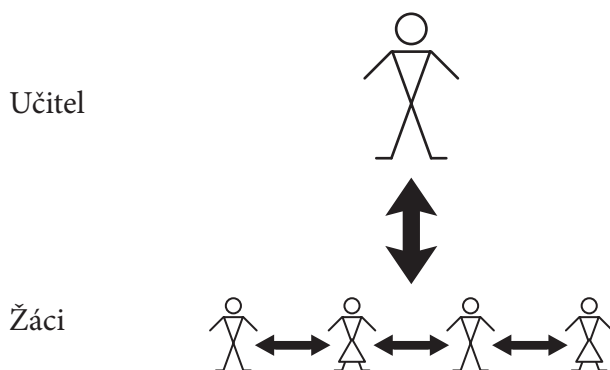
Dalším závažným nedostatkem tradičního vyučování je, že žák je při vyučování uměle izolován od spolužáků. Absolutizuje se vztah učitel—žák. Je snaha zakázat vše, co by mohlo tento vztah narušit. Proto je nežádoucí jakákoliv spolupráce mezi žáky. Učitel bedlivě dbá, aby každý pracoval samostatně, aby si žáci mezi sebou nevyměňovali myšlenky, byť by se vztahovaly k probírané látce.

Tento stav může mít negativní vliv na celkový sociální život třídy. Dokonce může napomáhat vzniku negativních sociálních tendencí u žáků. Tento model je nepřátelským pro kooperaci, nepočítá se skupinou a zatlačuje ji na okraj vzdělávacích prostředků. Škola nepočítá s koncepty, které děti již mají vytvořeny, a staví všechny děti bez rozdílu do stejné startovní pozice s tím, že se ve škole teprve budou dozvídat to, co je objektivně dáno a převedeno do učební látky. Škola tedy nepočítá s tím, že děti již o problému něco vědí (z televize, z rozhovorů dospělých, z konfrontací se spolužáky atd.). Učitel je v tomto modelu garantem pravdy, skupinová činnost je zbytečná, neboť nemá žádný smysl horizontální komunikace mezi těmi, kdo o problému nic nevědí nebo nemají ty správné informace.

Tradiční tranzitivní model školního přenosu informací si můžeme představit takto:



Na rozdíl od výše uvedeného tradičního modelu by **kooperativní vyučování** mělo vypadat takto:



Komunikace a přenos informací by měly probíhat nejen od učitele směrem k žákům, ale i mezi žáky navzájem a dokonce i od žáků směrem k učiteli.

Doporučuje se proto začleňovat do vyučování takové formy práce, které vytvářejí větší prostor pro aktivitu žáků, nejsou brzdou sociální života žáků, ale naopak jej podporují. Takovými formami jsou kooperativní formy vyučování a učení.

Pro kooperativní formy vyučování a učení je charakteristické, že vyučující organizuje proces vyučování a učení prostřednictvím kooperace a sociální interakce, která probíhá mezi učiteli se subjekty.

Kooperativní výuka

- umožňuje samostatně poznávat zákonitosti jevů,
- pomáhá získat praktické zkušenosti,
- učí žáky pracovat pro tým a komunikovat,
- posiluje samostatnost a sebedůvěru.

1.4 Sociální klima ve škole a ve třídě

Tato práce je zaměřena na mapování sociálního klimatu ve třídě, je tedy zapotřebí vymezit jednotlivé pojmy, jejich obsah a vzájemné vztahy mezi nimi.

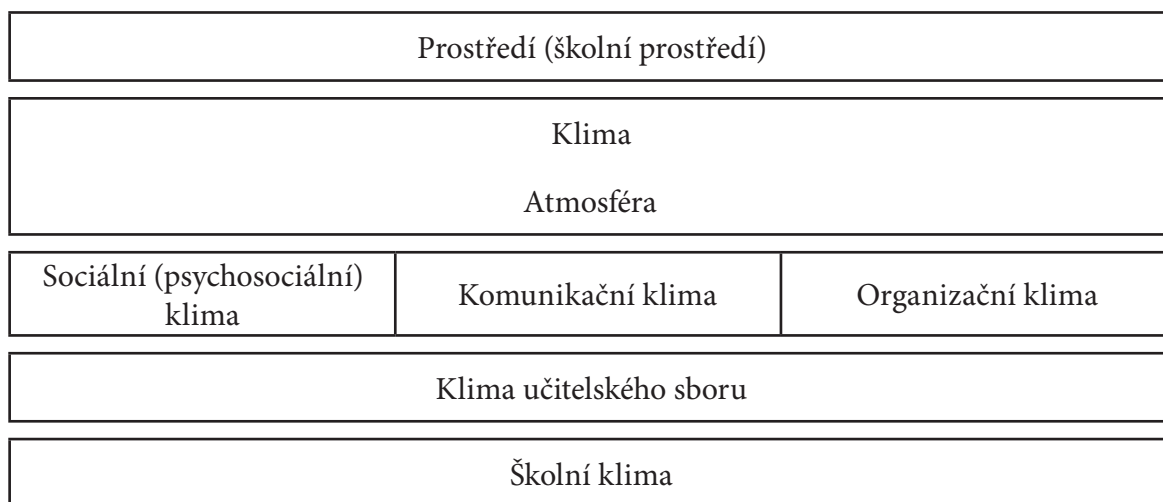
Klima současné školy je velmi závažné téma. Tak to pocítují žáci, učitelé, rodiče, inspektoři i akademičtí pracovníci. Domnívám se, že by bylo vhodné nejprve vymezit problémy, které s klimatem současné školy souvisejí a jimiž se budu zabývat.

Terminologické problémy se týkají nejednotného vymezení a chápání pojmů a vztahů mezi nimi. Často dochází k nelogickému zaměňování pojmů. Časté jsou otázky: Je nutné se neustále zabývat teorií? Chceme a potřebujeme vůbec objasnit jednotlivé pojmy a vztahy mezi nimi?

Domnívám se, že dojít k určitému konsensu v oblasti terminologie klimatu školy je žádoucí. Důvody k tomu jsou jak obecně pedagogické, tak závažnost zkoumaného problému. Navíc neujasnění si terminologie a její nesprávné používání může způsobovat nejen nedorozumění v teoretické oblasti, ale i komplikace při výzkumných šetřeních. Nakonec můžeme zjistit, že zkoumáme a analyzujeme vlastně úplně něco jiného, než jsme původně zamýšleli. Například ve zprávách z některých výzkumů se hovoří o tom, že se sledovalo školní klima, ve skutečnosti však šlo o výzkum kultury školy. Jestliže se chceme zabývat problematikou sociálního klimatu školy, respektive třídy, měli bychom mít jasně definované jednotlivé pojmy.

A s tím souvisí, podle mého názoru, druhý dílčí problém klimatu třídy. Lze jej vyjádřit otázkami: Co je to? Čím je to tvořeno?

Termínů ve sledované oblasti je mnoho. Některé z nejužívanějších pojmů představuji v následujícím schématu, ve kterém jsou naznačeny také vzájemné vztahy mezi nimi. Postupuji od obecných, základních pojmů, k více konkrétním.



Klima třídy
Sociální klima třídy, komunikační klima ve třídě
Vyučovací klima
Klima vyučování, Klima učení se
Komunikační klima ve vyučování

Nyní bych se ráda zamyslela nad obsahem těchto pojmů a vzájemnými vztahy mezi nimi.

Prostředí představuje velkou skupinu faktorů, které jednotlivce v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu a s nimiž je člověk v interakci.

Součástí celkového prostředí je i školní klima, které tvoří tyto dimenze: ekologická (materiální a estetické aspekty školy), společenská (osoby a skupiny osoby mající se školou něco do činění, jejich kvality kompetence), sociální (způsob komunikace a kooperace mezi skupinami a uvnitř skupin osob, které patří do školy), kulturní (hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací a hodnotící postupy, veřejné mínění, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují) (Havlíková a kol., 1994). Takto vymezené prostředí považuji za základnu pro určité klima. Neztotožňuji se s názorem, že školní prostředí se týká pouze ekologické a společenské dimenze, ani s přístupem B. J. Fräsera, který dělá rovnítko mezi prostředím a klimatem (Průcha, 1997).

Podle mého názoru vzniká klima jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.

Představu o sociálním klimatu odvozuji z pojetí sociálního klimatu školy podle J. Mareše (Mareš, Křivohlavý, 1995). Sociální (psychosociální) klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů určitého prostředí na to, co se v prostředí odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát.

Komunikační klima formuluji podle J. Průchy (2000) jako vyjádření toho, jaké způsoby komunikace aktéři v určitém prostředí navozují a udržují. Domnívám se, že sociální a komunikační klima vyplývá především ze společenské, sociální a kulturní dimenze prostředí. Obdobné je to u organizačního klimatu. Proto se může stát, že tyto pojmy spolu nejen souvisejí, různě se prolínají, tvoří vzájemné součásti, ale mnohdy je možné je také ztotožnit.

Důležitým faktorem organizačního klimatu je způsob managementu. Avšak stupeň tvořivého řízení, míra osobní způsobilosti na tvořivém řízení a předpoklady tvořivosti v mezilidských vztazích se považují rovněž za aspekty psychosociálního klimatu.

Pokud přenesu tok svých myšlenek do prostředí školy, je možné konstatovat, že tyto vztahy, procesy a jevy jsou také součástí klimatu učitelského sboru nebo s ním nějak souvisejí či se vzájemně ovlivňují. Školní klima představuje veškeré klima školy (klima učitelského sboru, klima tříd, jednotlivá vyučovací klimata, organizační, komunikační a sociální klima apod.).

Na otázku, co nebo kdo je zdrojem klimatu ve třídě, můžeme nalézt různé odpovědi. Hlavní aktéři jsou však učitelé a žáci.

Tato práce je zaměřená na mapování sociálního klimatu ve třídě. Je tedy zapotřebí nejprve vymezit tento pojem a specifikovat, jaké faktory sociální klima třídy tvoří a mohou jej ovlivňovat. Vycházím z definice doc. Mareše, který sociálním klimatem třídy rozumí následující: „Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno také širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.“ (Mareš, 1998).

Mareš rozlišuje pojmy sociální klima a atmosféra. Pojem atmosféra třídy je v jeho pojetí značně krátkodobým jevem, označujícím aktuální situaci „právě teď a právě tady“. Je velice proměnlivá a její změny jsou odrazem probíhajících interakcí. Pojem sociální klima je naproti tomu označením stabilního „naladění“ třídy, toho, jak obvykle ve třídě probíhají interakce, jaké jsou vztahy mezi žáky, jak žáci ve třídě spolupracují a spolupodílejí se na výuce, jakým způsobem jsou ve třídě řešeny konflikty apod. Proto je nezbytné znát síť sociálních vztahů.

1.4.1 Síť sociálních vztahů

Znát sociální strukturu své třídy je pro třídního učitele profesionální povinností. Pouze pokud bude vědět, kteří žáci tvoří ve třídě sociální elitu a kdo je outsiderem, má možnost účinně ovlivňovat vztahy mezi studenty žádoucím směrem a také jeho vzdělávací úsilí bude mít větší efekt.

Všechno dění ve škole má zpravidla dvě úrovně, či dva rozměry — pedagogický (většinou) a sociální (vždy). Učitel se ve své práci zaměřuje především na pedagogickou stránku svého působení, pokud bere v úvahu sociální aspekty, jedná se nejčastěji o problémy typu zapojení všech žáků do práce, jejich aktivizaci, případně zvládání dění ve třídě. V současné době navíc i ve výchovné práci do popředí vystupuje důraz na individualitu dítěte a sociální souvislosti se zdají méně důležité.

Škola je však zároveň sociálním prostředím, kde se lidé setkávají, komunikují a působí na sebe navzájem. Součástí sociální dění je působení učitele na žáky a naopak žáků na učitele, sociální kontext má hodnocení ve škole. V této práci se však budu věnovat sociální skupině, kterou tvoří žáci třídy. Tato skupina je svébytnou sociální strukturou, která reaguje na pedagogické působení učitele. Podporuje jeho pedagogické záměry, či se naopak staví proti nim. Je pro mě velmi důležité, abych brala v úvahu rovněž zmíněný sociální rozměr i z pedagogických důvodů, jinak se může stát, že má snaha se bude mít účinkem.

1.4.2 Třída jako sociální skupina

Školní třídu zaměřujeme mezi formální skupiny, to znamená, že byla vytvořena pro určitý účel (výchova a vzdělání) v rámci instituce, jíž je škola, která také určuje podle vlastních kritérií, kdo do skupiny ve třídě bude patřit. Jsou určena pravidla chování (normy), jimiž se členové skupiny mají řídit, je určeno, k čemu skupina slouží, tj. jaký má cíl, a jaké jsou hodnoty, na kterých je tento cíl založen (dosahovat co nejvyššího vzdělání, pilně se učit, dodržovat školní řád, plnit školní povinnosti).

Toto platí především na počátku školní docházky, postupně se situace ve třídě mění, mezi dětmi se začínají vytvářet sociální vztahy a z formální skupiny se začíná tvořit skupina neformální. Není to už pouhé seskupení jednotlivců — ve skupině se vytváří složitá struktura sociálních vztahů, sociální hierarchie, jsou sdíleny určité společné hodnoty, chování je řízeno vlastními sociálními normami. Skupina začíná žít svým vnitřním životem, podléhá jím neformálním pravidlům a řízením neformálními autoritami skupiny.

Neformální skupina v rámci školní třídy se vytváří v závislosti na tom, jak žáci dospívají, jejich vztahy jsou trvalejší a stále více založené na vazbě na vrstevnickou skupinu. Poznání vnitřního života třídní sociální skupiny je tedy tím obtížnější čím jsou žáci starší, protože žáci se často uzavírají do sebe a sociální dění uvnitř této skupiny je pro dospělé často nedostupné.

Učitel to většinou připisuje pubertě a změnám, které způsobuje u jednotlivých dětí. Pro žáky v tomto věku se však stává vliv sociální skupiny vrstevníků důležitější než názory a působení dospělých — rodičů, a ve škole především učitelů. Formální a neformální normy se od sebe stále více liší a pro dospělé se chování dětí často stává nesrozumitelným.

Pokud tedy chceme či potřebujeme poznat stav sociální skupiny ve třídě, je zapotřebí používat různých nepřímých technik. Studie sociálního klimatu třídy mohou vycházet z různých přístupů a podle typu přístupu se zaměřit na poněkud jiné proměnné a sledovat jejich závislost.

1.4.3 Nejčastěji používané přístupy ke studiu sociálního klimatu

Sociometrický přístup

Tento přístup se zaměřuje na třídu jako sociální skupinu, pro zkoumání není učitel sledován jako součást skupiny. Testy založené na tomto přístupu posuzují závislost školního výkonu jednotlivců či celé třídy na kohezi, integrovanosti třídy a sympatiích mezi žáky. Jde vlastně o to, abychom nějakým způsobem postihli a kvantifikovali sociální vztahy ve skupině a její sociální hierarchii. Principem metody je vlastně dotazování členů nějaké sociální skupiny na ostatní členy podle určitého klíče. Z odpovědí pak vyvozujeme existující sociální vazby ve skupině.

Interakční přístup

Orientuje se na míru interakcí mezi učitelem a žáky v hodinách. Studuje závislost výkonu třídy či žáků na přímém i nepřímém působení učitele.

Pedagogicko-psychologický přístup

Zajímá se o spolupráci ve třídě, o práce v menších skupinkách, učitel je posuzován jako součást školní třídy. Posuzována je výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, čemu žáci připisují své úspěchy a neúspěchy v závislosti na sociální závislosti a podpoře žáků a na vlastním sebepojetí žáků.

Školně-etnografický přístup

Objektem studia je školní třída, učitelé i celkové klima školy. Diagnostika situace spočívá v zúčastněném pozorování, badatel se účastní školního klimatu po řadu měsíců či roků a zkoumá, jak klima hodnotí a popisují vlastní aktéři klimatu, tedy žáci i učitelé. Badatel nemá předem vytvořené hypotézy a seznam závislých a nezávislých proměnných, ale studuje vývoj klimatu tak jak přichází během jeho pobytu ve škole.

Vývojově-psychologický přístup

Studuje žáka jako osobnost a třídu jako prostředí pro rozvoj žakovy osobnosti. Zabývá se ontogenezí žáka, zejména v období druhého stupně základní školy.

Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Sleduje školní třídu jako prostředí pro učení, žáky a učitele, kteří se v tomto prostředí pohybují. Badatelé se zaměřují na strukturu klimatu a vývoj jeho podoby od aktuálního stavu

k požadovanému či preferovanému (stavu klimatu, po kterém žáci a učitelé touží). K diagnostice stavu používá škály, které vyplňují žáci případně i učitelé, porovnává aktuální stav s požadovaným a snaží se najít možné postupy pro snížení zjištěného nesouladu.

1.4.4 Přístupy sledování sociálního klimatu použité v této práci

Ke studiu sociálního klimatu sledované třídy VL1. A jsem využila ponejvíce dva z těchto jmenovaných přístupů, a to přístup sociálně psychologický a environmentalistický, kdy studenti měli možnost v dotaznících vyjádřit vlastní představu, jak by klima ve třídě mělo vypadat a také jak podle nich vypadá současné situace ve třídě. Také jsem využila přístup školně etnografický, jako třídní učitelka jsem s touto třídou ve velmi častém kontaktu, který se neomezuje jen na vyučování ve smyslu učení se faktům a dovednostem, ale zaměřuje se také na vedení třídy, řešení problémů a konfliktů ve třídě, rozvíjení skupinové komunikace a zejména komunikace mezi učitelem a žákem. V předložené práci je velkou měrou použito zúčastněné pozorování a vlastní pocity, přání a postoje třídního učitele. Vycházím také z osobních rozhovorů se svými studenty, které často přichází se svými problémy, očekáváními i radostmi, ale i z rozhovorů s rodiči a výchovným poradcem.

1.5 Třídní učitel jako faktor utvářející sociální klima třídy

Do školy jsem nastoupila ve školním roce 1994/1995 jako učitelka odborných předmětů. Zpočátku jsem byla plná nadšení a elánu, který ale postupně vyprchával. Práce se studenty byla zároveň úžasná i hrozná, velmi záleželo na aktuálním naladění třídy, na tom, zda je dopoledne či odpoledne, zda je pondělí nebo pátek, zda je třída unavená po tělocviku nebo rozdováděná po prázdninách či volné hodině. Protože patřím mezi učitele spíše autoritativního typu, vždy jsem si sjednala pořádek a se studenty dobře vycházela.

V roce 1999 jsem začala učit na soukromé obchodní škole odborný předmět obchodní korespondence, který byl zároveň i předmětem maturitním. Tam jsem se však ocitla v naprosto jiném ovzduší, než na škole státní. Žáci, respektive jejich rodiče, si školu platili a učitel se musel chovat tak, aby žáci byli spokojeni, ale s jakou úrovní se učitel musel potýkat, vedení školy nezajímalo. Heslo školy bylo „náš zákazník náš pán“. Nevěděla jsem hlavně co si počít, jestliže žáci v hodinách mluví, jsou hluční, nedávají pozor, mluví vulgárně, češou se, malují či jinak „zlobí“. Ze školy jsem však odejít nechtěla, protože práce s dětmi mě vždy bavila a naplňovala. Měla jsem množství informací z obchodní korespondence a těšila se, že je předám svým studentům. Byla jsem přesvědčena, že psaní obchodních dopisů, právních písemností, žádostí o místo apod., je dovednost, která se jim v životě neztratí. Často byla hodina nevhodným chování žáků tak narušena, že se mi nedařilo téměř nic probrat a zaobírala jsem se více intervencemi chování. Má povaha mi sice umožňuje uplatňovat direktivní a autorita-

tivní přístup ke studentům, být na ně přísná, vyžadovat kázeň, klid, ale to přece není náplní hodiny. Vůbec nejsem zastánce psaní poznámek, i když jsem od svých kolegů slýchala, že to jediné funguje a že jediné tak mám šanci si udržet respekt. Začala jsem pochybovat, zda jsem vhodnou osobou ve škole, zda je v pořádku, že nepovažuji za správné používat jediné direktivní metody, které jsou na škole běžně praktikovány, že chci být spíše kamarád studentů než jejich obávaný učitel, který je povýšen nad jejich úroveň. Byla jsem také unavená z neustálého vnitřního pocitu zodpovědnosti za to, jakých výsledků mí žáci dosáhli, za to, zda si donesou či nedonesou pomůcky, učebnice a domácí úkoly apod. Na prázdniny jsem odcházela nejistá, zda chci ve školství vůbec zůstat. V té době se konalo MiniICCASI ve Šlapanicích u Brna, kde jsem se poprvé seznámila s principy a metodami Individuální psychologie. Thoe Joosten velice poutavou a přesvědčivou formou dokázal předat své bohaté a dlouholeté zkušenosti ze školní praxe, vysvětlit nám kantorům, proč jsou děti neposlušné, co máme hledat za jejich nevhodným chováním a jak na ně reagovat, a hlavně, jak rozdělit zodpovědnost mezi sebe a své studenty. Díky tomuto semináři jsem si uvědomila, co jsem dělala špatně, přestala jsem se trápit odpovědností za věci, které nedokáži ovlivnit a které nejsou v mé kompetenci a začala se opět těšit do školy, až budu moci všechny načerpané poznatky prakticky uplatňovat.

1.6 Sociální klima ve třídě na počátku školního roku

V září školního roku 2004/2005 jsem nastoupila opět na státní školu a stala se třídní učitelkou prvního ročníku učebního oboru. Byla jsem si vědoma, že na vytvoření aktivní tvůrčí atmosféry ve třídě je nutné pracovat od začátku školního roku již v prvním ročníku. Žáci přicházejí do školy s určitými představami o tom, co je čeká a co se od nich bude očekávat. Také již vědí, že mezi jednotlivými pedagogy jsou rozdíly v tom, jak vážně berou svoji úlohu ve výuce, jaké chování považují za přijatelné, co vyžadují, oceňují, uznávají, tolerují a zda jsou reakce na jejich chování soustavné či nahodilé.

Začátek školního roku je pro žáky naplněn určitou nejistotou, odhadováním budoucích vztahů, zvažováním svého místa ve školním společenství. Skutečnost, že na začátku nového školního roku věnují žáci pedagogům zvýšenou pozornost, jsem jako třídní učitelka využila k upevnění spolupracujícího chování.

Tato práce popisuje sociální klima a jeho vývoj ve třídě VL1. A, SOŠ a SOU obchodní Celj v Brně. Jedná se o první ročník oboru výroba a prodej lahůdek, což je tříletý učební obor zakončený výučním listem. Třidu navštěvuje 31 studentů ve věku od 15 do 20 let. Věkové rozdíly jsou dány tím, že někteří studenti předtím, než nastoupili do třídy, studovali na stejné škole jiný obor, nejčastěji studijní čtyřletý obor obchodník zakončený maturitou, případně studovali na jiné škole a z nejrůznějších důvodů přestoupili. Z hlediska motivace a zájmu o učební obor také není třída homogenní. Většina studentů se na tento obor přihlásila dob-

rovolně a s přáním věnovat se v budoucnu oboru, který si vybrali. Někteří studenti na školu přišli, protože nebyli přijati na školu, která byla jejich primární volbou a tuto školu si vybrali jako více či méně vhodnou alternativu, případně jim byla doporučena rodičem či výchovným poradcem. S důvodem, proč do školy nastoupili, souvisí i jejich docházka do školy a zapojení do školní činnosti. Například 8 dívek, které chtěly studovat jinou školu a tato škola byla pro ně jen náhradním řešením, vykazují od počátku školního roku stále větší procento absence, a to jak omluvené, tak neomluvené. Vzhledem k tomu, že tři žákyně již dovršily osmnácti let a mohou si absenci omlouvat samy, je pro mě jako pro třídního učitele zcela nekontrolovatelné, zda jejich absence je podložena pravdou či záškoláctvím. V tomto momentě bych chtěla upozornit i na skutečnost, že třídu navštěvují tři děvčata romského původu, z nichž dvě do školy téměř nedochází a jejich absenci omlouvají rodiče, kteří často ani nedokáží zjistit přesné datum absence, takže v omluvném listě se nacházejí data, která vůbec s absencí v daném dni nesouhlasí. Jejich motivace ke školní činnosti je minimální, nenavazují bližší vztahy se svými spolužáky a toto vše se odráží jak na jejich prospěchu, tak na naladění celé třídy. Naopak třetí žákyně romského původu je velmi oblíbená, má stoprocentní docházku, je velmi zdvořilá, ukázněná a vstřícná.

Mé subjektivní pocity ze třídy byly spíše negativní, ve třídě byla v hodinách obvykle vysoká hladina hluku, spolupracovalo vždy jen několik jedinců, zbytek třídy nedával pozor a věnoval se své činnosti. Vysoká absence ve třídě mi neumožňovala poznat všechny studenty, takže po dvou měsících jsem některé vůbec neznala. Třída dosahovala velmi špatných studijních výsledků, protože se výuce a učení příliš nevěnovala. Určitou roli hrála i skutečnost, že celkový průměr žáků, s kterým přišli na školu, byl dosti hrozivý.

Měla jsem pocit, že jim na oboru, který si vybrali, ani moc nezáleží, že si vůbec neuvědomují čeho mohou vyučením dosáhnout a jak mohou být v životě potřební. Začala jsem tedy prvně pracovat na kompaktnosti a vztazích ve skupině. Aby ve třídě vznikla jakási atmosféra „třídního ducha“ a celková interakce mezi členy třídy, bylo důležité pokusit se o následující:

- upřesnit, případně vytvořit pravidla pro naší společnou práci ve třídě,
- vysvětlit, proč jsou pro nás tato pravidla důležitá a dohodnout se na případných důsledcích nedodržování pravidel,
- lépe poznat ostatní studenty ve třídě, dozvědět se o nich nové informace,
- zlepšit komunikaci ve třídě a to nejen mezi studenty navzájem, ale i mezi studenty a učiteli,
- poznat se i mimo školní prostředí, kde se mohou lépe projevit vlastnosti, které jsou ve škole potlačeny a skryty a přehodnotit své „nálepkování“ ostatních,

- tím moci pochopit, v čem a proč jsou ostatní studenti třídy jiní, v čem jsou stejní, naučit se respektovat druhé i s jejich odlišnostmi.

2 Intervence dle zásad individuální psychologie

2.1 Společný výlet

Od začátku školního roku jsem jako třídní učitelka sledovala vzájemné vztahy studentů, role v třídním kolektivu a získávala tak informace o klimatu třídy. Do oblasti vzájemných vztahů jsem však nemohla plně proniknout, neboť se formují i mimo rámec mé práce se třídou. O svých studentech jsem se dozvíдалa zprostředkovaně, takže jsem mohla odhadovat, usuzovat z chování a informací žáků, o některých interakcích jsem se však nedozvěděla vůbec. Proto se pohled žáků a třídního učitele na klima ve třídě může i výrazně lišit. Učitel svá pozorování porovnává se svými vlastními zkušenostmi, životními názory a měřítky hodnot, která se však mohou lišit od zkušeností, názorů žáků. Dochází nutně k odlišnostem při hodnocení situací. To co učitel považuje za špatné, žákům připadá běžné, to, co učitel vysoce hodnotí, může žákům vadit. Obvykle je právě třídní učitel schopen se alespoň částečně vžít do uvažování žáků, neboť jeho pozice mu k tomu dává dostatek příležitostí. Třídní učitel se žáky tráví více času, setkává se s nimi nejen při vyučování, poznává své žáky i v jiných než pouze didaktických situacích, při organizaci života třídy, při mimoškolních akcích, je v kontaktu s rodiči atd.

Abychom se lépe poznali, zorganizovali jsme neformální setkání mimo školu.

Byla jsem touto myšlenkou nadšena. Původně se přihlásila skoro celá třída, nakonec však jelo jen 12 studentek. Nejprve jsem byla zklamaná, ale pak se ukázalo, že to bylo to nejlepší, co se mohlo stát. Byl to totiž počet, ve kterém se daly navázat bližší vztahy a vyzkoušet si mnohé z technik pro zlepšení komunikace a vzájemného poznávání. S organizací výletu mi pomohli také studenti z katedry sociálních studií MU Brno, kteří se se mnou a moji třídou na Vysočinu rozjeli. Připravili jsem program, zahrnující nejrůznější psychologické techniky. Začali jsme seznámením v menší skupině, kde se o sobě dozvěděli spoustu věcí, které předtím nevěděli a ani nemohli vědět. Naučili jsme se, jak dávat pozitivní i negativní zpětnou vazbu, jak si vzájemně říci, co se nám líbí a co nám vadí, tak abychom druhé nezranili, ale umožnili jim případně se zlepšit. Učili jsme se vzájemně si naslouchat a hlavně jsme si společně hráli. Diskuse byly velice otevřené, příjemně mě překvapilo, s jakým odhodláním se všichni pustili do hledání a řešení problémů, které je ve třídě bolí a pálí. Myslím, že takto strávený čas pro ně znamenal velice mnoho, stejně jako pro mě. I pro mě to byla ta nejlepší příležitost, jak jim lépe porozumět a jak navodit atmosféru vzájemné důvěry, kdy je každý platným členem skupiny. Názor každého se cení a o každém názoru se diskutuje a přemýšlí

2.2 Třídnické hodiny

Po výletě se situace ve třídě v mnohém změnila. Skupinka studentů, která se výletu zúčastnila, o něm s nadšením vyprávěla ostatním a byla si po výletě mnohem bližší. Nechtěným důsledkem ale nakonec bylo odcizení od zbylých spolužáků, kteří na výletě nebyli a nedovedli pochopit, proč jsou najednou výletníci tak jiní. Situace dospěla tak daleko, že většina třídy, která se výletu nezúčastnila, se cítila být mimo a třída se rozdělila na dvě skupiny, které spolu skoro nemluvily.

Dohodli jsme se, že bychom těm, kteří na výletě nemohli být, rádi předali to, co se tam dělo a vyzkoušeli i s nimi některé z her vhodných pro skupinovou práci. Asi týden po návratu jsme se po vyučování sešli, abychom si vyjasnili vzniklou situaci a pokusili se dát třídu zase dohromady. Ti co byli na výletě vysvětlili ostatním, proč pro ně byl výlet důležitý, co na něm zažili a co nového se dozvěděli o svých spolužácích a svěřili se také s tím, jak se jim nelíbí, když se ve třídě vytváří uzavřené skupinky, které pomlouvají druhé. Došlo k veliké, až bouřlivé diskuzi, která vedla k pročištění ovzduší a ke snížení napětí ve třídě. Dohodli jsme se, že taková setkání je zapotřebí dělat častěji, abychom měli možnost diskutovat společné problémy, které nás ve třídě trápí. Jednou z prvních věcí, které jsme cítili jako nutnost si ujasnit, bylo vytvoření „pravidel hry“ v naší třídě.

Na těchto společných setkání jsem založila veškerá pozorování, která mi umožnila mnohem lépe poznat řadu studentů, kterým jsem nedůvěřovala a měla k nim určité výhrady a pochybnosti.

2.3 Tvorba třídního kodexu

Na začátku školního roku byli studenti i učitelé samozřejmě seznámeni se školním řádem platným v prostorách školy a svým podpisem stvrdili, že s tímto řádem souhlasí. Přesto byl tento školní řád ve třídě často porušován, protože studenti ani dobře nevěděli, co vlastně podepsali nebo se s jeho pravidly nedokázali ztotožnit. Dohodli jsme se ve třídě, že si vytvoříme svá vlastní pravidla, kterými se naše třída bude řídit a dohodneme se také, co se stane, pokud tato pravidla bude někdo porušovat. Na začátku listopadu jsme tedy jednu třídnickou hodinu věnovali tomu, abychom společně přišli na to, co nám vadí, máme-li být schopni co nejlépe vykonávat svou školní práci. Studenti se velice rychle a bez hádek či dalekosáhlých diskusí dohodli na 6 základních pravidlech, zahrnujících chování jak ve školní budově, tak pravidla přípravy na vyučování. Největším překvapením pro ně nakonec bylo, že si přejí dodržovat přesně ty věci, které se ve třídě běžně porušují. Tedy například být připravený na vyučování, včetně nošení potřebných pomůcek. Netelefonovat v hodině, nenechat si volat do hodiny, neposílat SMS zprávy atd., protože tato činnost ostatní ruší. Nepřekřikovat se,

nemluvit o věcech, které nesouvisí s tématem, pokud hovořit, tak nahlas a ke všem, jinak se míra hluku rapidně zvýší a opět jsou všichni rušeni od práce. Dohodli se také na tom, že ne vždy je dobré a vhodné v hodinách svačit a pít, ale že bude dobré, pokud se svačinky úplně nezakáží, protože času o přestávkách není mnoho a je zapotřebí nejprve uspokojit své základní fyziologické potřeby, aby pak byli schopni koncentrovat se na další práci. Slíbili si také, že co nejvíce omezí své návštěvy lékařů či rodinné důvody a nevolnosti, tedy že se pokusí snížit míru absence, která byla doslova od počátku školního roku hroživá. Také je těžké probranou látku dohnat a mít potřebné známky, které umožní, aby byli klasifikováni. Třídní kodex, který si studenti vytvořili, na druhé straně podepsali a zavázali se svým slibem, že se budou ze všech sil snažit jej dodržovat.

Mohu říci, že alespoň v mých hodinách se velice zlepšila naše spolupráce, můžeme se na kodex, který jsme si vytvořili, vždy odkázat, studenti sami se vzájemně nabádají ke klidu a i jinak jsou schopni se sami řídit. Byla jsem nadšena, když se mě několik kolegů, kteří učí v této třídě, zeptalo: „Co jsi s nimi udělala, dnes se mi tam krásně učilo a byla tam vynikající atmosféra.“

Jediným technickým nedostatkem je, že jsme třídní kodex sice vytvořili, ale třída se několikrát za den stěhuje do jiných odborných učeben, takže třídní kodex nemá své pevné místo, které by měli studenti stále před očima.

2.4 Sluníčka

Na konci kalendářního roku jsem zavedla ve třídě hru „na sluníčka“. Jde o to, že jeden ze studentů je po celý týden sluníčkem třídy a má za úkol šířit dobrou náladu a být nápomocen tam, kde je ho zapotřebí. První týden bylo sluníčko vylosováno, další týden vždy odstupující sluníčko mělo za úkol vybrat sluníčko nové a tajně jej pověřit tímto úkolem. Na konci týdne, tedy poslední páteční hodinu, vždy začínáme tím, že tipujeme, kdo byl po uplynulý týden sluníčkem a co nás k této myšlence vede. Je úžasné sledovat kolik tipů se vždy na tabuli sejde a jak se některá jména často opakují. Sluníčka jsou často maskována tím, jak i ostatní ve třídě pomáhají ostatním, jsou k druhým milí a ohleduplní. Studenti nikdy nepřipustí, aby se na sluníčka v pátek zapomnělo a těší se, jak dopadne právě jejich tip a na koho přijde řada příště.

2.5 Skupinové vyučování

Jak už bylo řečeno, je jednou ze základních metod, používaných v rámci kooperativního vyučování, je práce v menších skupinách, kde žáci mají možnost o problému diskutovat, při-

cházet na různá řešení a týmově překonávat daný problém. Tato metoda se ukazuje jako velice účinná pro zapojení a motivaci většiny studentů, kteří nejsou tolik stresováni a namáháni jako při individuální práci. Proto velice ráda zařazuji hodiny, ve kterých je třída rozdělena podle různých klíčů do menších či větších skupinek a společně pracují na zadaném úkolu. Zpočátku jsem tyto hodiny používala jako zpestření, například při opakování probraného bloku učiva byly skupinky soutěžními týmy, které řešily různé hádanky související s tematikou nebo měly možnost hádanky samy vymýšlet a zadávat je ostatním skupinkám k vyřešení.

3 Vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem

Vztah mezi učitelem a žákem představuje ústřední pojem pedagogické či školní komunikace. Je jím míněn vztah mezi dvěma osobami, které se, třebaže společně, tak přece jen odlišnými formami aktivity věnují pedagogickému procesu. Komunikační klima ve třídě se vytváří při interakci učitelů se žáky a žáků navzájem a vyjadřuje jejich způsoby komunikace ve třídě.

Struktura sociálního a lidského styku mezi učitelem a žákem ve vyučování je velmi složitá a vždy na ni můžeme nahlížet nejméně ze tří rovin a zorných úhlů:

1. z hlediska vzájemných vztahů v pedagogických situacích,
2. z hlediska roviny pedagogické interakce komunikace,
3. z hlediska roviny pedagogické součinnosti a vzájemné činnosti.

Zjednodušeně můžeme formulovat schéma výchozího modelu následovně:

učitel	vzájemné vztahy	žáci
	pedagogická interakce a komunikace	
	pedagogická součinnost	

Chceme-li preferovat v sociálním styku v podmínkách výuky právě lidský vztah učitele a žáků, pak musíme nahlížet na prvky didaktického systému, tj. cíle, obsah (učivo), metody, organizační formy a materiální didaktické prostředky jako spektrum, jehož prostřednictvím se tento lidský vztah uskutečňuje.

3.1 Výuka z hlediska pedagogické interakce a komunikace

Neoddělitelnou a integrovanou rovinou pohledu na výuku z hlediska sociálního styku učitel—žáci je rovina pedagogické integrace komunikace. Filozofické pohledy i vědecký výzkum se zabývají tímto fenoménem vztahu učitel—žáci.

J. Mareš nás uvádí do pojetí pedagogické interakce následujícími slovy (Mareš, Křivohlavý, 1989): „Pedagogická interakce neprobíhá mezi lidmi jen jako jednotlivci, ale odehrává se v konkrétním sociálním prostředí, kde jednotliví aktéři zastávají různé sociální role“.

Situace ve výuce jsou vždy velmi konkrétní procesy výuky samy o sobě natolik komplexní a komplikované, že prvky procesů pedagogické komunikace a pedagogické interakce jsou velmi těžko oddělitelné. Někteří autoři se snaží o vymezení vztahu, např. J. Tej (1989) říká: „Pedagogická komunikace je v tom smyslu speciálním typem sociální komunikace, kde jde o odevzdání a přijímání informací.“

Jak si ukážeme dále, zdaleka nejde jen o sdílení pedagogických informací.

Procesy pedagogické interakce, tj. interakce ve speciálních podmínkách výuky, byla dosud popsána vědou jako proces pedagogické komunikace. Podrobné vymezení pojmu pedagogická komunikace najdeme u P. Gavory (1988): „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží k dosahování výchově-vzdělávacích cílů. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkují verbálními a neverbálními prostředky. Pedagogická komunikace se řídí zvláštními pravidly, která určují pravomoci jejích účastníků. Má prostorové a časové dimenze.“

Hlubší souvislosti pedagogické komunikace se objevují při rozboru slovní (verbální) a mimoslovní (neverbální) komunikace učitele s žáky.

3.2 Slovní pedagogická komunikace ve výuce

Slovní komunikace učitele a žáků tvoří stále ještě dominantu. Slovní komunikace se nejčastěji týká faktů (např. části rostlin jsou kořen, stonek, list a květ), názorů a postojů (souhlasím — nesouhlasím, vím — nevím, proč umím — proč neumím mám pravdu — nemám pravdu) a různých emočních stavů a přání (líbí se mi — nelíbí se mi, je mi sympatický — není mi sympatický). Verbální komunikaci zprostředkovává řeč. V procesu výuky má podobu rozhovoru. V rozhovoru může být hledán a nacházen společný smysl sdělování a sdílení.

V dialogu se projevuje učitelovo umění klást otázky žákům tak, aby se co nejvíce otevíral prostor pro žakovské otázky. V této oblasti nacházíme značné rezervy (Mareš, Křivohlavý, 1989;: Učitelovy otázky a žakovské odpovědi, Žakovské otázky).

Svou úlohu ve vzájemném porozumění sehrávají i paralingvistické znaky řeči, např. hlasitost a intenzita řečové produkce, také tempo, tón a zabarvení řeči, důraz a pauzy v řeči, celková intonace, posazení hlasu a správnost řeči, celková melodie a modulace, na níž se podílí i barva hlasu a délka projevu.

3.2.1 Mimoslovní — neverbální — komunikace ve výuce

V oblasti mimoslovní komunikace jde velmi často o sdělování emocionálního stavu a postojů k žákům. Žáci si citlivě uvědomují hněv, div, nespokojenost, smutek nebo radost v mimických projevech učitele. Učitel si obdobně může všimnout a včas rozpoznávat projevy odporu strachu, bázně, nesmělosti, ostýchavosti nebo provokativních pohledů, které mohou být projevem vnitřní nejistoty. Neverbálně tedy sdělují žáci informace o tom, jak prožívají výuku (zda je pro ně zajímavá či nudná), a jaký je jejich postoj k učiteli (pozitivní, negativní, neutrální apod.). Učitel si z těchto projevů může přecítit celou řadu postojů, které jsou vyjádřením vztahu žáků k sobě samým, např. za jakého se považuje žák („Jaký jsem? Poslušný či neposlušný?“, nebo „Jaký bych chtěl být? Úspěšný či neúspěšný?“ apod., což se projevuje v individuální kázni nebo v úsilí o změnu.

Neverbálně může učitel posilovat úctu žáků k sobě samým nebo ji naopak může i snižovat. V komunikaci se žákem, kterého považuje učitel za úspěšného, komunikuje tak, že mu dává více času na odpovědi, více příležitostí a možností se vyjadřovat (častěji ho třeba vyvolává), projevuje důvěru v žákův úspěšný výkon a omlouvá případné neúspěchy (především vnějšími příčinami, jako něco z vnějšku výkon rušící, např. že se špatně vyspal), učitel projevuje pocit odpovědnosti za žakovy úspěchy, a to vše dohromady žakovu sebeúctu posiluje.

Na druhé straně s žákem, kterého učitel považuje za neúspěšného, komunikuje tak, že mu dává celkově méně času na odpovědi a učební výkony, dává mu méně příležitostí se projevit, projevuje sníženou důvěru k jeho budoucímu výkonu, např. uvádí výkon větou: „Už se těším, co zase předvedeš!“, neomlouvá žádný chybný výkon žáka a připisuje nezdar žáka především vnitřním příčinám, tj. v oblasti neschopnosti — nemáš talent, máš malý zájem či nezáměr, ty se vůbec neučíš apod. Učitel se necítí zodpovědný za žakovy neúspěchy. Sečtou-li se uvedené projevy učitele, je důsledkem stabilní snižování sebeúcty i reálného učebního výkonu. Projev se relativní školní neprospěch, tj. neprospěch, který je v rozporu s reálnými potenciálními možnostmi žáků. Pro mnohé žáky se vytváří bezvýchodný, hluboký komunikační kruh, z něhož sami nemohou najít cestu (Helus, 1982).

Učitel by měl vyhledávat optimální strategie řešení pedagogické komunikace ve výuce tak, aby vytvářel žákům stejné šance, aby uměl předem formulovat kritéria učebních výkonů, která žáci prožívají, jako základ spravedlivého hodnocení, aby vyjadřoval rovnovážnou míru pocitů odpovědnosti jak za žakovské úspěchy, tak za jejich neúspěchy, aby vedl žáky k sebekontrole a sebehodnocení.

3.3 Pedagogická komunikace činem ve výuce

Různé činy učitele a žáků jsou taktéž významnou součástí pedagogických situací ve výuce. Žáci jsou velmi citliví především na rozpory mezi řečí a činy učitele, například když učitel píše se studenty písemnou práci v jiném termínu, než bylo dohodnuto, nebo když učitel poruší domluvu, kterou udělal s žáky o termínu nebo obsahu zkoušení.

Také na reakcích učitele vzhledem k málo očekávaným činům žákům velmi záleží. Jde o situace, kdy žáci projevují nekázeň, když protestují proti požadavkům učitele, když provádějí nejrůznější přestupky, když si z učitele tropí žerty, když nepřiměřeně řeší konflikty a spory mezi sebou apod.

V širokých souvislostech shrnul tuto úroveň komunikace ve své knize „Učitel v nezvyklých pedagogických situacích“ V. Pařízek (1990). Mimo jiné zde V. Pařízek konstatuje: „V nejrůznějších školních situacích se tak projevuje osobnostní a sociální způsobilost učitele, která není totožná s jeho způsobilostí odbornou, předmětovou ani pedagogickou. Projevuje se zde smysl pro humor, odvaha riskovat, schopnost rychle se rozhodovat.“

Podle mého názoru má pedagogická komunikace v této úrovni velké rezervy. Kompetence učitele v této oblasti souvisí s jeho znalostí sebe sama, dispozic rozhodování i smyslu pro humor.

3.4 Pravidla pedagogické komunikace ve výuce

Komunikací ve výuce můžeme rozumět všechny vzájemné formy jednání, sdílení, hovoření, ale také mlčení.

V průběhu zralé komunikace existují jistá pravidla. Tato základní pravidla jsou nutná pro průběh dialogické komunikace, bez nich by jinak nebyla možná. Příklad uvádí J. Kalous (1990—1991, č. 8): „Partneři se pravidelně střídají v hovoru. Vždy jeden hovoří, druhý naslouchá, pak si úlohy vymění. Nemohou hovořit oba současně. Není dovoleno skákat si do řeči, pak nikdo nenaslouchá. Soustavné přerušování hovoru partnera vede k rozbití komunikace. Naslouchající dává najevo, že věnuje komunikaci plnou pozornost.“

Můžeme si položit otázku, zdali vytváříme ve výuce podmínky pro osvojování těchto pravidel zralé komunikace. Odpověď si sami můžeme vytvořit na základě porovnání výsledků dlouhodobých výzkumů P. Gavory a jeho spolupracovníků (upraveno podle J. Mareše, 1989).

Učitel má ve výuce následující právo:

1. kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka,

2. mluvit s kým chce (jednotlivým žákem, se skupinou, s celou třídou),
3. mluvit o čem chce, tj. rozhodovat o tématu komunikace,
4. mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce (někdy nerespektuje ani zvonění),
5. mluvit v rámci učebny, kde chce,
6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (vsedě, vestoje, v chůzi, zády k žákům apod.).

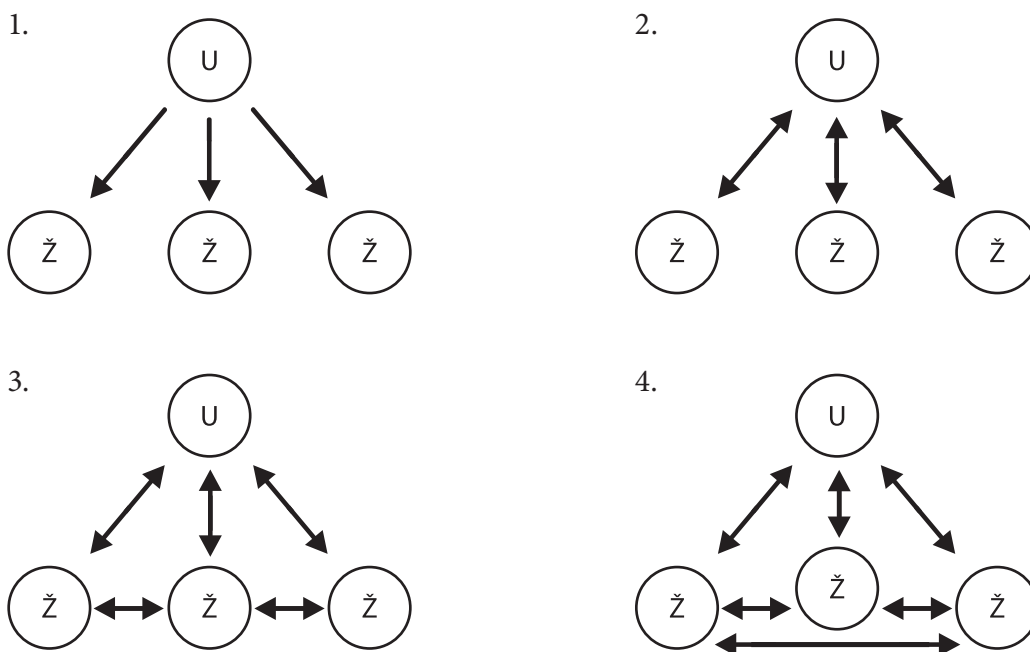
Žák má ve výuce následující právo:

1. mluvit jen tehdy, když mu to učitel dovolí a udělí mu slovo,
2. mluvit jen s tím, kdo mu byl určen,
3. mluvit jen o tom, co mu bylo určeno,
4. mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno.
5. mluvit jen na místě, které mu bylo určeno,
6. mluvit v pozici, která mu byla stanovena.

Je zjevné, že taková pravidla pedagogické komunikace, která ve výuce stále přezívají, nevedou žáky k utváření zralé komunikace. Pouze se změnou pravidel pedagogické komunikace se mohou otevřít prostory pro komunikaci od srdce k srdci a od duše k duši, jak o tom hovoří J. Kalous (1990—1991).

3.5 Hlavní komunikační struktury ve výuce

Komunikace a její správné fungování ve školní výuce má závažné důsledky. Komunikace je základní podmínkou průběhu výchovně vzdělávacího procesu a jeho efektivnosti. Na významnou úlohu komunikace ve třídě poukázal např. B. Kujal a polský badatel Z. Zaborowski. Ve školní výuce se vyskytují v podstatě čtyři hlavní komunikační struktury.



1. Jde o jednosměrnou vertikální komunikaci od učitele k žákovi bez zpětné vazby. Nevýhodou této struktury je to, že učitel není informován, zda žáci správně nebo nesprávně pochopili učivo, nezná jejich názory, nezná účinky svého verbálního působení. Její použití by mělo být omezeno jen na některé vyučovací postupy, jako je např. školní přednáška.
2. Jde o dvousměrnou vertikální komunikaci mezi učitelem a jednotlivými žáky. Tento typ komunikace se vyskytuje běžně ve výuce (např. u metody rozhovoru). Vedle určitých předností, z nichž jedna spočívá např. ve zvýšení aktivity žáků, má i některé nevýhody. Upozornila na ně J. Skalková, poukazuje na to, že při rozhovoru vede učitel žáky krok za krokem.
3. Jde o vertikální dvousměrnou komunikaci s prvky horizontální komunikace. Tato struktura se jeví jako výhodnější, protože je v ní obsažena nejen komunikace mezi učitelem a žáky, ale i dvojicemi žáků. To ještě zvyšuje aktivitu žáků a přispívá k zlepšení výkonu celého třídního kolektivu.
4. Tuto strukturu pokládá za optimální také Z. Zaborowski, je nejvýhodnější z hlediska výkonnosti jednotlivců i celého kolektivu, neboť tu probíhá dvousměrná komunikace každého s každým.

Je třeba si uvědomit, že počet komunikačních kontaktů jednotlivých žáků s učitelem závisí i na prostorovém rozmístění ve třídě. Z učitelské praxe je známo, že čím větší je vzdálenost žáka od středu místnosti a od čelní stěny, tím menší má počet kontaktů s učitelem.

3.6 Výuka z hlediska pedagogické součinnosti

Na pedagogickou komunikaci, která se děje výměnou vzájemných činů, navazuje pedagogická komunikace při společné činnosti ve výuce, kterou jsme nazvali součinností. Obecně se otázkám společné komunikace věnoval J. Janoušek (1984, s. 11). Autor píše:

„Obecně lze říci, že společná činnost zahrnuje:

1. zaměřenost účastníků na předmět činnosti a jeho přetváření,
2. zaměřenost účastníků na vzájemné vztahy a vzájemné působení,
3. utváření a přetváření účastníků v kolektivní subjekt i individuální subjekty společné činnosti, která je zároveň sebeutvářením a sebepřetvářením.“

V rámci výuky se součinnost odehrává v rovině zaměřenosti na vyučovací činnosti učitele, na učební činnosti žáků a na výsledky těchto činností. Součinností rovina pedagogické komunikace plní ve výuce řadu funkcí. Když při společné činnosti učitele a žáků funguje kooperace, pak cíle vyučovací činnosti se mohou stávat i individuálními cíli učebních činností žáků, kooperace může s sebou nést prožitky vzájemné spoluodpovědnosti za společné výsledky ve výuce a za vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky a především mezi žáky navzájem.

Na jinou stránku společné činnosti učitele a žáků upozorňuje J. Mareš následující úvahou: „... společná činnost učitele se žáky může probíhat nedokonale nebo může úplně selhat, pokud je kooperace založena na extrémním pojetí mezilidských vztahů. Připomeňme neúspěchy některých začínajících mladých učitelů, kteří se snaží postavit společnou činnost na osobních vztazích a neudrží si autoritu. Neúspěšný ve svých důsledcích je i opačný přístup, který buduje společnou činnosti výhradně na neosobním, chladném, až tvrdém vztahu k žákům.“ (Mareš—Křivohlavý, 1989)

Učitel také může nevědomě porušovat základy kooperace mezi žáky, když jednostranně přeceňuje soutěživé situace ve výuce. Soutěže mohou vést ke konfliktům a v té chvíli by učitel měl řídit situaci tak, aby vedla ke kooperativnímu řešení, což se častěji už neděje, a soupeření žáků, tj. útoky jedněch a nepřiměřená obrana druhých, může velmi negativně ovlivnit kooperaci učitele s celou třídou. Každopádně má různá míra kooperace nebo soupeření mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem nebo učiteli vliv na celkové klima ve výuce.

Z uvedeného vyplývá, jak nesmírným uměním je udržení jistého optima rovnováhy součinnosti mezi učitelem a žáky, i mezi žáky navzájem ve výukových situacích tak, aby vždy docházelo k rozvoji vyšší úrovně sociálního uvědomování, vyššího stupně sociální reflexe druhých dětí a celkové způsobilosti kooperovat v životních situacích a vytvářet pozitivní klima mezi lidmi.

3.7 Výuka z hlediska spektra lidského vztahu učitel—žák

V této části se pokusíme nahlédnout na jednotlivé kategorie, tj. na cíle výuky, metody a formy výuky a materiální didaktické prostředky z hlediska systému učitel—žák.

3.7.1 Hledisko cílů výuky

Z hlediska cílů ve výuce je třeba si uvědomit, které cíle učitel preferuje. Učitel byl dosud veden k preferenci výchovně-vzdělávacích cílů, které byly transformací požadavků společnosti. V této souvislosti je třeba si uvědomit, že žák přichází do školní výuky na jistém stupni svého zrání, psychického vývoje a sociálně-psychologického vývoje, že má na jistém stupni rozvinuto vědomí já jsem, já umím a dovedu, já chci (Bláha, Šebek, 1988).

Rozhovory o tom, proč něco děláme, k čemu nám to bude v životě mimo výuku, mohou být velmi motivační. Důležitým důsledkem činností učitele a žáků s cíli výuky v procesu pedagogické komunikace je, že si žáci postupně navyknou nejen vidět před sebou, ale i formulovat do budoucnosti své cíle učení a seberozvoje (cíle blízké i vzdálenější), své cíle perspektivní orientace na své životní cestě. I Pavelková konstatuje (1990): „Perspektivní orientace jedince je chápána jako vývojově vyšší stádium, kterému předchází krátkodobá orientace. Vzniklá perspektivní krátkodobá orientace se stává důležitým autoregulačním činitelem koordinujícím a motivujícím bezprostřední aktivity a činnosti jedince.“

Činnosti učitele a žáků s učebními cíli ve výuce navozují zcela nové možnosti pedagogické interakce, komunikace i součinnosti a mohou vytvářet i hlubší vzájemné vztahy na základě znalosti situačních a perspektivních očekávání.

3.7.2 Hledisko obsahu výuky

Pedagogická komunikace s učivem tvořila a stále tvoří hlavní dominanty výuky. Výsledky výuky ve formě vědomostí, dovedností a návyků byly dokonce považovány za hlavní cíl i výsledky výuky a tomu byl podřízen hlubší lidský vztah učitele a žáků. R. Palouš vyjádřil následujícími slovy potřebu proměny této oblasti: „Ne jako vybavování autonomní entity

nějakým souborem ‚vědomostí, dovedností a návyků‘, nýbrž jako vyvádění z moderního labyrintu světa, z ‚utopenosti‘ v ustaraném sebezajišťování k původní odpovědnosti ke druhému, světu, věcem, lidem, všem bytostem, ale především vůči Bohu jako preordinované instanci, která učinila člověka člověkem.“

Z uvedené úvahy, která se nám zdá náročná na pochopení si můžeme učinit představu o náročné cestě, která by měla zasáhnout tuto rovinu komunikace učitel—žáci, aby mohla být v obsahu výuky komunikována celá řada postojů, názorů, protikladných přístupů a přesvědčení, které v současné době nesou rozporuplnost a někdy i nesnášenlivost oblastí poznání vědy a víry.

3.7.3 Hledisko metod a forem výuky

Volba vyučovacích metod a forem by měla být prováděna v souladu s vyučovacími a učitelskými cíli a měla by vycházet ze zvolené strategie vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků s učivem.

Strategie volby různých způsobů činnosti a součinnosti učitele a žáků vede k různým typům pedagogické interakce komunikace a vytváří prostor pro různou kvalitu jejich vztahů. Lenner upozorňuje na velmi diferencované úrovně součinnosti, jestliže si učitel volí metody informačně receptivní, reproduktivní, problémové heuristické nebo výzkumné (Lenner, 1986). V tomto třídění vyučovacích metod právě vidíme, jak narůstá v pedagogické komunikaci stále více prostor pro samostatnou aktivitu žáků, pro jejich vlastní plánování kroků v učební činnosti, pro sebekontrolu a sebehodnocení úrovně rozvoje učebních činností.

Volba organizačních forem výuky v naší škole je omezena rozvrhem vyučovacích hodin a střídáním předmětů ve školním dnu a týdnu. Podmínky výuky v současné školní třídě jsou žel stále příznivé pro preferenci hromadných forem vyučování. Proto je nutné z hlediska komunikace dávat žákům dostatečný prostor pro komunikační aktivitu, podporovat obousměrnou vertikální komunikaci (nejen učitel, ale i žák je iniciátorem komunikace), iniciovat a podporovat horizontální komunikace při výuce (komunikace mezi žáky). Důležitá je určitá vyrovnanost interakcí mezi učitelem a jednotlivými žáky. Převažují otevřené otázky typu: Proč? Co by se stalo, kdyby ...? Jak bys vysvětlil, že ...? Tyto otázky jsou velmi důležité zvláště při vysvětlování nové látky, kdy studenti nejen že pasivně poslouchají, ale musí vyvinout určitou aktivitu a vzájemnou komunikaci. Učitel povzbuzuje žáky ke kladení otázek, oceňuje skutečnost, že žáci mají chuť se ptát, podporuje je v tom, nechává dost času na přemýšlení a odpověď všem žákům. Také prostředky neverbální komunikace lze účinně využít k tvorbě kvalitního klimatu ve třídě, např. mimiku (oční kontakt, úsměv), gestikulaci (přátelská, vstřícná), proxemiku (pohyb po celé třídě mezi žáky), respekt k zóně osobního prostoru.

Z výše uvedeného vyplývá, že tvorba kvalitního klimatu ve třídě vyžaduje od učitele určité postoje, hodnoty a mnoho profesních dovedností. Vzhledem k významu kvality klimatu ve třídě pro celkový rozvoj dětské osobnosti je nutné klást na přípravu učitele v této oblasti velký důraz.

4 Výzkumná část

4.1 Předpoklady a hypotézy

Vzhledem k tomu, jakou volnost učitelé kooperativní vyučování nabízí, je předem velmi obtížné odhadnout, na který aspekt klimatu ve třídě budou mít použité metody a techniky kooperativního učení nejvýraznější vliv.

Protože hlavní těžiště práce kooperativního vyučování spočívá v postupném zvládnutí sebehodnocení, očekávám, že se výrazně ovlivní tyto proměnné: pocit úspěchu, obtížnost při učení, diferenciaci, participaci, nezávislost studentů, učit se učit a učitelova pomoc nebo podpora.

Dá se tedy předpokládat, že se bude zlepšovat komunikace mezi učitelem a žákem, zvýší se počet studentů, kteří jsou spokojeni v hodinách, a také angažovanost a zapojení studentů v hodinách a jejich orientace na úkoly. Protože se počítá s párovou a skupinovou prací v hodinách, předpokládám, že by se výrazně měly ovlivnit vztahy mezi studenty, protože kooperativní formy učení se ve výuce nepoužívají zcela běžně. Schopnost studentů hodnotit sebe samotné, své výkony a úspěchy ve studiu, by měla rovněž pomoci k tomu, aby studenti snáze dosáhli pocitu úspěchu. Diskuse a jiné aktivity, které se týkají samotného procesu učení se, k němuž kooperativní vyučování rovněž dává podnět, pravděpodobně naučí studenty učit se. Učitel má možnost vytvořit si ze studentů rovnocenné partnery, kteří nejenže získají možnost do průběhu hodin zasahovat, podílet se na nich, ale budou umět svá rozhodnutí zdůvodnit.

Učitel, který ve svých hodinách pracuje s metodami a přístupy kooperativního vyučování, je stejně jako studenti sami veden zájmem o jejich individuální studijní výsledky. Předpokládám, že studenti ocení jeho pochopení, radu, pomoc a podporu, jestliže cítí, že se o ně učitel osobně zajímá.

4.2 Metody sběru dat

Předložená práce je založena na sledování vývoje v malé sociální skupině. Výzkum byl proveden jako případová studie a měl za cíl zjistit, zda osobnost učitele, jeho styl vedení třídy, vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem a používané metody přístupu ke třídě ovlivňují sociální klima třídy. Předpokládala jsem, že tomu tak je, konkrétněji, jestliže je využit veškerý potenciál, který kooperativní vyučování nabízí, práce s ním pozitivně ovlivní klima

školní třídy, obzvlášť v aspektech pocitu úspěchu, komunikace mezi učitelem a žákem, individuálního přístupu, participace a nezávislosti studentů v hodině.

Data pro případovou studii byla získávána v několika fázích — na počátku roku, v jeho polovině a v březnu, tedy v úplném závěru termínu odevzdání bakalářské práce. Ke sběru dat bylo použito několik výzkumných metod, a to zúčastněné pozorování, nestrukturované rozhovory a několik dotazníků.

4.2.1 Zúčastněné pozorování

Velká část poznatků prezentovaných v této práci je získána pomocí zúčastněného pozorování. Pozorovatelem byla autorka práce osobně, která je současně třídní učitelkou ve sledované třídě. Pozorování probíhalo během celého období, jako zdroj dat o sociálním klimatu ve třídě. Zejména bylo provedeno na počátku školního roku, kdy ve třídě nebylo provedeno žádné sociometrické šetření ani dotazování, které by pomohlo zjistit stav sociálního klimatu. Veškeré údaje o stavu sociálního klimatu na počátku školního roku jsou tedy založeny na zúčastněném pozorování třídního učitele a na rozhovorech se studenty.

4.2.2 Výpovědi studentů

Další data byla získána od studentů třídy VL1. A z SOŠ a SOU obchodního Cejl v Brně, a to pomocí nestrukturovaných rozhovorů, které jsem s nimi během školního roku vedla. Rozhovory byly vedeny jak v průběhu školního vyučování, tak i mimo školu na různých sportovních nebo společenských setkáních.

4.2.3 Sociometrický dotazník

Cenná data byla soustředěna od studentek pomocí dotazníku vytvořeného prof. PhDr. Vladimírem Smékalem, CSc. Jedná se o sociometrický dotazník, obsahující šest položek, z nichž 3 mají negativní a 3 pozitivní zabarvení. Každý ze studentů dostal připravený dotazník, na kterém jsou v řádcích uvedena jména všech studentů ve třídě a ve sloupcích jsou uvedeny jednotlivé položky. V záhlaví celého dotazníku je uvedeno „Vzbuzuje ve mně:“ a následují ve sloupcích jednotlivé položky.

Položky s negativním zabarvením:

- pocit, že nic neumím,
- averzi (nesnáším ji nebo jeho),
- zlost a hněv.

Položky s pozitivním zabarvením:

- radostnou a dobrou náladu,
- potřebu ochraňovat,
- pocit nadřazenosti.

Dotazníky jednotlivých studentů pak byly hromadně zpracovány a zjištěn celkový počet výběrů od jednotlivých studentů pro každou položku zvlášť. Pro každou položku zvlášť byli dále studenti sestupně seřazeni dle počtu výběrů, které obdrželi. Na základě tohoto pořadí byl sestaven kruhový sociogram, studenti s největším počtem výběrů jsou v tomto sociogramu ve vnitřním kruhu, studenti s nižším počtem výběrů pak postupně ve vnějších kruzích.

Originál sociometrického dotazníku prof. Smékala je uveden jako příloha 1.

4.2.4 Dotazník sociálního klimatu školní třídy

Jako další metodu výzkumu jsem vybrala opět formu dotazníku, protože umožňuje rychlé a snadné odhalení názorů a pocitů studentů, které jsou pro klima školní třídy směrodatné.

Při vytváření dotazníků pro studenty jsem vycházela z již vytvořených dotazníků o klimatu a prostředí třídy. Stanovila jsem si několik aspektů, na které bude mít práce nejvýraznější vliv a porovnála je s kategoriemi otázek v již existujících dotaznících. Nakonec jsem vybrala dvanáct kategorií pro náš dotazník. Každou kategorii tvoří čtyři otázky (viz přílohu 2).

Kategorie „spokojenost v hodinách“ a „obtížnost učení“ jsem čerpala z dotazníku MCI (My Class Inventory), jehož autory jsou B. J. Fresek a D. L. Fischer (1986) a který byl v našich zemích představen a použit J. Laškem (1988). Tento dotazník obsahuje ještě další tři kategorie a zkoumá klima třídy v třetí až šesté třídě základní školy, proto bylo nezbytné jej přizpůsobit pro starší studenty.

Kategorie „angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací“, „vztahy mezi žáky v hodinách“, „učitelova pomoc“, „podpora“ i „orientace studentů na úkoly“ jsem vybrala z dotazníku CES (Classroom Environment Scale) stejných autorů B. J. Fräsera a D. O. Fischera (1986). Dotazník patří mezi nejužívanější při poznávání sociální atmosféry. Je určen pro žáky vyššího stupně základních škol a středních škol. Dotazník CES vznikl v USA začátkem 70. let. Zpočátku měl dotazník 242 otázek, které měřily celkem 13 proměnných. Později tuto verzi autoři zkrátili na 100 otázek s 9 proměnnými. V roce 1982 Australan B. J. Fraser vytvořil redukovanou verzi, která obsahuje 24 otázek. Hodnotí ještě další dvě proměnné.

Komunikace mezi učitelem a studenty je kategorií, kterou jsem vytvořila z dotazníku CCQ (Communication Climate Questionnaire) autora L. B. Rosenfelda (1983), týkajícího se komunikačního klimatu, které učitel vytváří.

Nezávislost studentů, jejich diferenciaci a participaci, jsou tři z pěti proměnných, které pocházejí z dotazníku ICEQ (Individualized Classroom Environment Questionnaire) autora B. J. Frasiera (1990).

Kategorii učit se učit jsem čerpala z dotazníku CLES (Constructivist Learning Environment Scale), který vytvořili P. C. Taylor, V. J. Fraser a D. L. Fischer (1997) a obsahuje ještě další čtyři proměnné.

Proměnná pocit úspěchu byla vytvořena samostatně podle vzoru ostatních kategorií.

Celý dotazník (viz přílohu 3) se tedy skládá z dvanácti kategorií po čtyřech tvrzeních. Celkem si student přečte čtyřicet osm vět, které škálově zhodnotí stupnicí 1–4:

1 = úplně souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = spíše nesouhlasím a 4 = úplně nesouhlasím.

4.3 Výsledky sociometrického dotazníku

Dotazník správně vyplnilo 26 studentů, 5 studentů nebylo ve třídě přítomných nebo neuvědlo svoje jméno, tyto dotazníky tedy nemohly být s ostatními řádně zpracovány (viz přílohu 4).

První věcí, na kterou jsem se při zpracování výsledků zaměřila, byla zaplněnost dotazníku, tedy kolik výběrů bylo pro každou položku učiněno. Zajímavou a pro mě velice pozitivní skutečností je, že počet výběrů u všech negativních položek je výrazně nižší než u pozitivní položky „vzbuzuje u mne radostnou a dobrou náladu“. Také se v sociogramu dobře projevilo, jak třída vnímá pozici žákyně, která byla ve třídě outsiderem, a to v položce „potřeba ochraňovat“, kde největší počet výběrů patří právě této studentce. Pozitivní skutečností je, že přestože třída vnímá tuto studentku jako slabší, nemá vůči ní pocit nadřazenosti, averzi či další negativní výběr, ale snaží se ji ochraňovat a pomáhat. To se mi jeví jako velmi pozitivní změna oproti počátku školního roku. Sociogram také velmi dobře odhalil pozici „premiánte třídy“, což se projevilo v položce „vzbuzuje ve mně pocit, že nic neumím“. Zde jednoznačně koresponduje počet výběrů s dosaženými studijními výsledky. Velkým překvapením pro mě byly negativní položky „zlost a hněv“ a „averze“, kde tři žákyně, z nichž jedna již na škole není, dosáhly výrazně většího počtu výběrů. Jde o studentky, které mají problémy s projevem, komunikací a jsou často ostatními učiteli hodnoceny jako rušivý element ve třídě. V mých hodinách se však vůbec takto neprojevují a nejsou s nimi ani s jejich chováním žádné problémy.

Podrobné výsledky jednotlivých položek dotazníku včetně zpracovaných sociogramů najdete v příloze 3. Se souhrnnými výsledky byli seznámeni také studenti sledované třídy.

4.4 Situace před závěrem výzkumu

Při popisu situace před koncem výzkumu můžeme vycházet ze škálového dotazníku sociálního klima třídy, který byl sestaven z již vytvořených dotazníků o klimatu a prostředí třídy. Otázky dotazníku jsem rozdělila do několika skupin, viz přílohu 3.

4.4.1 Zhodnocení výsledků škálového dotazníku „sociální klima třídy“

Spokojenost v hodinách, otázky 1, 13, 25, 37 — Studenty práce v hodinách baví a to až v devadesáti procentech, svoji třídu mají rádi a panuje zde příjemná atmosféra.

Obtížnost v učení, otázky 2, 14, 26, 38 — Obtížnost učení je pro žáky někdy vysoká, většina studentů dokáže pracovat samostatně a skoro všichni si ví se zadanými úkoly rady.

Vztahy mezi žáky v hodinách, otázky 4, 16, 28, 40 — Studenti si v hodinách dokáží pomoci, ale výraznější partnerství při výuce nevykazují, i když ve třídě byla vytvořena řada přátelských vztahů. Z toho vyplývá, že mezi studenty je určitá rivalita.

Učitelova pomoc nebo podpora, otázky 5, 17, 29, 41 — Učitel se spíše snaží pomáhat žákům, kteří mají s výukou potíže, nechová se nepřátelsky, ale bere v úvahu pocity a potřeby žáků a přizpůsobuje jim tempo výuky.

Orientace studentů na úkoly, otázky 6, 18, 30, 42 — Žáci se v hodinách věnují zadaným úkolům, je pro ně důležité udělat kus práce, jen málokdy učitel s žáky diskutuje na jiné téma.

Komunikace mezi učitelem a studenty, otázky 7, 19, 31, 43 — U žáků převažuje pocit, že učitel jim věří, někteří však mají pocit, že jim učitel dává výrazně najevo svoji autoritu a považuje je za méně inteligentní, většina učitelů dokáže změnit téma hovoru a odpovědět na otázku, která je pro studenty důležitá a zajímá je.

Nezávislost studentů, otázky 8, 20, 32, 44 — Zcela výjimečně mohou žáci sami rozhodnout, s kým budou v hodině nebo ve skupině spolupracovat, nemají však možnost ovlivnit průběh hodiny.

Diferenciace studentů, otázky 9, 21, 33, 45 — Žáci, kteří porozumí učivu rychleji než ostatní, mohou pokračovat v další zadané práci, tím je rozlišena úroveň žáků otázkami či úkoly rozdílné obtížnosti.

Participace, otázky 10, 22, 34, 46 — V zadaných odpovědích převažuje, že studenti mají možnost vyjádřit svoje názory a pocity. Učitelé kladou při svém výkladu otázky a návrhy nebo se zaobírají případnými nápady studentů.

Pocit úspěchu, otázky 11, 23, 35, 47 — Skoro polovina žáků odpovědělo, že v hodinách se toho hodně naučí i když učitelé málokdy koho pochválí. Přesto však mají pocit, že nedosahují příliš vysoké úrovně znalostí.

Učit se, učit, otázky 12, 24, 36, 48 — Většina žáků je samostatná a mají vliv na to, co se budou učit. Řada z nich očekává vedení učitele, jeho příkazy a asi z poloviny se kolektiv snaží ovlivnit výuku aktivitou, která by podle nich byla vhodná. Mají dostatečnou možnost rozhodování, např. kolik času stráví nad určitým úkolem.

Dotazník sledoval situaci v hodinách jako celek, nebyl zaměřený na konkrétní hodiny s konkrétním učitelem, lze tedy usuzovat, že pocity žáků vyjádřené tímto dotazníkem jsou převládajícími pocity žáků ve vyučování. I z výše uvedených výsledků vyplývá, že budovat příznivé sociální klima je nejen záležitostí třídního učitele, ale je součástí celého kolektivu vyučujících.

Všechny získané výsledky jsou pro mě jako třídní učitelku velmi cenné, pomáhají mi při další práci a budování příznivého klimatu ve třídě.

4.5 Vyhodnocení výsledků výzkumu

V průběhu prvního ročníku došlo u sledované třídy k celé řadě změn, které vedly také ke změnám v sociálním klimatu třídy jako sociální skupiny. První změnou, která souvisela s následujícími, byl kooperativní přístup třídního učitele na rozdíl od ostatních učitelů. Kooperativním učením došlo k revizi vzájemných vztahů mezi třídním učitelem a třídou.

Došlo také k většímu zapojení členů třídy do procesu formování pravidel a tím ke zlepšení dodržování těchto pravidel. Studenti měli během školního roku příležitosti, jak ve škole tak mimo ni, se lépe poznat a prohloubit kontakty navázané v prvním ročníku. Objevila se nová přátelství, došlo k začlenění bývalých outsiderů zpět do kolektivu. Zlepšily se také studijní výsledky třídy i celkový průměr. Celkově se sociální klima třídy zlepšilo. Předpoklady, se kterými jsme do sledování sociálního klimatu ve třídě vstupovali, se tedy, s určitými výhradami, potvrdily.

Na všech uvedených změnách se jistě mohly podílet a zřejmě se také podílely faktory, jako je zrání, přirozený vývoj v sociální skupině a další faktory, které nejsme schopni postihnout. Přesto se dá s velkou pravděpodobností usuzovat, že za velkou částí změn ve třídě stojí také

demokratický a rovný přístup nejen ve vztahu učitel—student, ale i mezi žáky navzájem. Z výsledků práce rovněž vyplývá, že studenti sami chtějí, aby se sociální klima ve třídě zlepšilo a nejsou spokojeni se stávajícím stavem. To je předpokladem úspěšnosti další práce se třídou, neboť jen tam, kde existuje vůle a snaha, můžeme dosáhnout požadovaného cíle.

Závěr

Ve srovnání s celostátními výzkumy klimatu tříd je patrné, že význam takového drobného výzkumu spočívá v tom, že byl prováděn a vyhodnocován v rámci konkrétní třídy, konkrétní skupiny žáků, kteří spolu skutečně prožívají svůj školní život. Jako třídní učitelka jsem dostala obraz své třídy, získala cenné informace o pocitech svých žáků ve třídě. Dotazníky nebyly anonymní, proto mohou pomoci v individuálním přístupu k žákům, kteří se ve třídě necítí spokojeni nebo kteří pociťují velkou míru obtížnosti školní práce. Také informace o soudržnosti třídy mohou upozornit na problémy ve fungování žákovského kolektivu, mohou pomoci učiteli včas odhalit náznaky patologických jevů apod.

Je důležité, aby třídní učitel dal žákům najevo, že právě na nich záleží jak se jim bude ve třídě žít a pracovat, že oni mohou život třídy ovlivnit, že právě oni si mohou mezi sebou pomoci a že třídní učitel je připraven jim poradit, podpořit je, případně usměrnit nežádoucí projevy, na které samotný třídní kolektiv nestačí. Tím, že se učitel ptá na názory žáků, projevuje jim důvěru, je staví do role partnerů a spolutvůrců klimatu třídy.

Hypotéza se potvrdila pouze částečně. Je samozřejmé, že demokratické vedení třídy a zlepšování sociálního klimatu ve třídě je běh na dlouhou trať a každodenní tvrdá práce. Z výzkumů provedených ve třídě vyplývá, že zdaleka nejsou vzájemné vztahy ani podmínky k učení ve třídě optimální a že je ještě velký kus práce před námi. Teprve následující měsíce a roky ukáží, jak tento vývoj bude pokračovat, jakých změn se podaří dosáhnout. Pozitivní skutečností ale jednoznačně je, že studenti mají zájem v započaté práci pokračovat a chtějí vztahy ve třídě zlepšovat a vytvořit si co nejlepší podmínky k práci. A kde je vůle, tam se vždy najdou vhodné prostředky.

Závěrem chci konstatovat, že pokud bude škola respektovat zásady, jako jsou:

- pohoda prostředí, a to nejen věcná, ale i sociální a organizační,
- metody a přístupy, které mají základ ve smysluplnosti možnosti výběru, přiměřenosti, spolupráci a motivujícím hodnocení,
- otevřené partnerství, které spočívá ve vytváření demokratických a komunikativních principů školy,

pak bude klima, které se postupně podaří vytvořit, bezpečné, smysluplné, založené na respektování osobnosti žáka, motivující k další práci a spolupráci. Není to cesta lehká, vyžaduje soustavnou práci každého pedagoga a hlavně nadšení, elán a lásku k náročné a tak málo společensky ceněné práci pedagoga.

Hlavním nositelem všech změn je a musí být ředitel školy nejen svými odborným znalostmi, ale i zaujetím pro zavádění změn do školy osobním příkladem. Nelze chtít po učitelích, aby se vzdělávali, když ředitel sám takto nečiní, nelze chtít po učitelích, aby používali inovační metody a formy práce, když sám o tento přístup nejeví zájem. Nelze budovat otevřené partnerství, když se učitelé před žáky uzavírají a nenaslouchají. Je třeba soustavně respektovat individuální potřeby žáků. Vztahy mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učiteli je nutné vytvářet na oboustranné důvěře, snášenlivosti, uznání a empatii, vstřícnosti, a vzájemné spolupráci a pomoci. Neustále je potřeba mít na zřeteli, že bezpečné sociální klima nejen třídy, ale celé školy, je založeno na vzájemném partnerství při dodržování předem dohodnutých pravidel soužití.

Změny ve společnosti 21. století si vyžadují proměnu tradiční české školy. Nebude to cesta lehká, je závislá na ochotě pedagogů přijímat nové hodnoty, měnit své letité postoje, přístupy a jednání.

Frekvence používání kooperativní strategie v našich školách je minimální, avšak pouze tato strategie využívá myšlenky, že jednotlivci přispívají ke splnění společného cíle a dokonce ke splnění osobních cílů jednotlivců. Kooperativní strategie má tedy přímý vztah k principu uznávání osobní hodnoty každého a respektu ke každému.

Resumé

V první části práce jsou popsána teoretická východiska kooperativní výchovy. Dále jsou vymezeny terminologické problémy, které s klimatem třídy, ale i školy, souvisejí, obsah pojmů a vzájemné vztahy mezi nimi, které tvoří základnu pro určité klima a to jak sociálního, tak komunikačního.

Ve druhé části se zaměřuji na třídu jako sociální skupinu, kde jsou stanovena určitá pravidla chování, jimiž se mají členové skupiny řídit, je určeno k čemu skupina slouží, tj. jaký má cíl, jaké jsou hodnoty, na kterých je cíl založen. Dále jsou popsány jednotlivé přístupy, které jsem použila ke studiu sociálního klimatu sledované třídy – zaměřuji se na vedení třídy, řešení problémů a konfliktů ve třídě, rozvíjení skupinové komunikace. Dále jsou popsány jednotlivé metody a postupy, které máme k dispozici, jestliže chceme pozitivně ovlivnit sociální klima třídy.

Ve třetí části je popsána provedená případová studie, která měla za cíl zjistit, zda osobnost učitele, jeho styl vedení třídy, vzájemná komunikace mezi učitelem a studentem a používané metody přístupu ke třídě ovlivňují sociální klima třídy.

V závěru je shrnut vývoj sociálního klimatu v průběhu roku a naznačeny budoucí cíle a kroky, které mohou pomoci nejen třídnímu učiteli, ale i celému kolektivu studentů, učitelům, ale i přispět k dobré atmosféře celé školy.

Anotace

Práce popisuje na případové studii vývoj sociálního klimatu ve sledované třídě v průběhu školního roku. Hlavním cílem je zjistit, zda styl vedení učitele a přístupy, které používá, jsou faktory ovlivňující vývoj sociálního klimatu třídy.

Práce je založena na principech kooperativní výchovy, které se vyznačují snahou demokratické a humanistické výchovy a zjišťuje, zda jejich používání přispívá ke zlepšování sociálního klimatu ve sledované třídě a jak tyto principy ovlivní vzájemnou interakci mezi učitelem a studentem.

Klíčová slova: kooperativní výchova, síť sociálních vztahů, klima školní třídy, interakce, pedagogická komunikace

Annotation

This work describes development of social climate in a school class in course of one academic year on a case study. The objective of this work is investigation whether teacher's approach and leadership affects development of social climate of a class.

Investigation is based on principles of cooperative education, which is characterized by tendency to use democratic and human approach to education and is finding, how it improves social climate in a school class and how these principles affects interaction between teacher and students.

Keywords: cooperative education, social relationship, climate of a school class, interaction, educational communication

Seznam použité literatury

- [1] Hrabal, V.: *Sociální psychologie II*. Praha: Karolinum 1993.
- [2] Chráška, M., Tomanová, D., Hološová, D.: *Klima současné školy*.
Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS, 14.—15. ledna 2002, Olomouc.
- [3] Joosten, T.: *Individuální psychologie ve škole*. Mini ICASSI, Brno 2001.
- [4] Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- [5] Kraus, B., Poláčková V.: *Člověk – prostředí – výchova*.
Brno: Paido, 2001.
- [6] Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*.
Praha: SPN 1989.
- [7] Pedagogická orientace 2/2002, 3/2002, 2/2003, 3/2003.
- [8] Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*.
Praha: Karolinum, 1998.
- [9] Petty, G.: *Moderní vyučování*.
Praha: Portál, 2000.
- [10] Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- [11] Průcha, J.: *Učitel*. Praha: Portál, 2002.
- [12] Sýkora, F., Vavřečka V.: *Pedagogická komunikace*. Brno: IMS, 2004.
- [13] Výrost, J., Slaměník I.: *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997.

Přílohy

Příloha 1 — Originál sociometrického dotazníku

Příloha 2 — Škálový dotazník sociálního klimatu

Příloha 3 — Vyhodnocený otazník sociálního klimatu třídy

Příloha 4 — Vyhodnocené sociometrické dotazníky včetně sociogramů

Příloha 1 — Sociometrický dotazník

Vzbuzuje ve mně ... Dotazovaný	... pocit že nic neumím	... averzi	... zlost a hněv	... radostnou a dobrou náladu	... potřebu ochraňovat	... pocit nadřazenosti
Burešová Anna						
Černá Petra						
Dočkalová Martina						
Drdlíková Lucie						
Dvořáková Michaela						
Hlaváčová Tereza						
Hrušková Lucie						
Hřebacková Pavla						
Jaková Veronika						
Kocián Lukáš						
Kohoutová Zuzana						
Konečná Lenka						
Martinková Soňa						
Matoušková Soňa						
Menšíková Terezie						
Misarová Barbora						
Páničková Nikola						
Pastorková Romana						
Studýnková Hana						
Šandorová Katarína						
Tropková Barbora						
Tříletá Zuzana						
Tůmová Marie						
Valšíňová Kateřina						
Vlček Adam						
Vohrabalová Veronika						

Příloha 2 — Škálový dotazník sociálního klimatu

Návod k odpovídání:

Odpovídá se číselně, přidělováním bodů. Nejde tedy o známkování jako ve škole. Možné odpovědi:

úplně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	úplně nesouhlasím
1	2	3	4

- | | |
|--|---------|
| 1. Studenty baví práce v hodinách | 1 2 3 4 |
| 2. V hodinách je učení obtížné, máme moc práce | 1 2 3 4 |
| 3. Studenti v hodinách vkládají do každé činnosti hodně energie | 1 2 3 4 |
| 4. Studenti v hodinách jsou mezi sebou v kontaktu | 1 2 3 4 |
| 5. Tento učitel stráví jen málo času povídáním se studenty v hodinách | 1 2 3 4 |
| 6. V hodinách strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech vztahujících se ke školní práci | 1 2 3 4 |
| 7. Učitel mi pomáhá porozumět jeho názorům a stanoviskům | 1 2 3 4 |
| 8. Učitel rozhoduje o tom, kde bude student při hodině sedět | 1 2 3 4 |
| 9. Různí studenti dělají při hodině různou práci | 1 2 3 4 |
| 10. Studenti vyjadřují své názory v diskusi | 1 2 3 4 |
| 11. Učitel studenty často chválí | 1 2 3 4 |
| 12. Mám vliv na to, co se bude učit | 1 2 3 4 |
| 13. Někteří studenti nejsou v hodinách spokojení | 1 2 3 4 |
| 14. Mnoho studentů dokáže dělat svou práci bez cizí pomoci | 1 2 3 4 |
| 15. Studenti v hodinách rádi sní s otevřenýma očima | 1 2 3 4 |
| 16. Studenti nemají moc chuť se mezi sebou v hodinách blíže seznamovat | 1 2 3 4 |
| 17. Učitel se o studenty osobně zajímá | 1 2 3 4 |
| 18. V hodinách je velmi důležité udělat kus práce | 1 2 3 4 |
| 19. Učitel nám dává najevo, že nejsme inteligentní | 1 2 3 4 |
| 20. Student si vybírá partnera ke spolupráci | 1 2 3 4 |
| 21. Různí studenti používají různé pomůcky a materiály | 1 2 3 4 |
| 22. Učitel vyučuje aniž by on nebo studenti kladli otázky | 1 2 3 4 |
| 23. V hodinách se toho všichni hodně naučíme | 1 2 3 4 |
| 24. Pomáhám učiteli s hodnocením své práce | 1 2 3 4 |
| 25. Studenti mají svou třídu rádi | 1 2 3 4 |

26. V hodinách umí pracovat jen chytrí studenti	1 2 3 4
27. Studenti čekají až zvonění „padne“	1 2 3 4
28. Ve třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství	1 2 3 4
29. Učitel je více přítelem než autoritou	1 2 3 4
30. V hodinách studenti nemusí mnoho pracovat	1 2 3 4
31. Učitel umí změnit téma hovoru, pokud je mu kladena otázka, která je pro nás důležitá a zajímá nás	1 2 3 4
32. Učitel rozhoduje, kdo a kdy v hodinách mluví	1 2 3 4
33. Studenti, kteří jsou rychlejší, dostanou jinou práci	1 2 3 4
34. Studenti kladou otázky	1 2 3 4
35. Něktěm studentům se v tomto předmětu nedaří	1 2 3 4
36. Pomáhám učiteli rozhodnout, které aktivity jsou pro mě vhodné	1 2 3 4
37. V hodinách je legrace	1 2 3 4
38. Většina studentů, jak má dělat svou práci a jak se učit	1 2 3 4
39. Většina studentů v hodinách skutečně dává pozor, co učitel říká	1 2 3 4
40. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem nebo projektem	1 2 3 4
41. Učitel se dokáže soustředit na důležité problémy, které je třeba řešit	1 2 3 4
42. Hodiny jsou spíše společenskou událostí než místem pro učení se něčemu	1 2 3 4
43. Učitel neříká účel, pro který máme řešit zadané úkoly	1 2 3 4
44. Student má možnost ovlivnit průběh hodiny	1 2 3 4
45. Všichni studenti v hodinách dělají stejnou práci ve stejný čas	1 2 3 4
46. Nápady a návrhy studentů jsou použity v hodině	1 2 3 4
47. Už jsme dosáhli určité úrovně znalostí	1 2 3 4
48. Rozhoduji o tom, kolik času strávím nad určitým úkolem	1 2 3 4

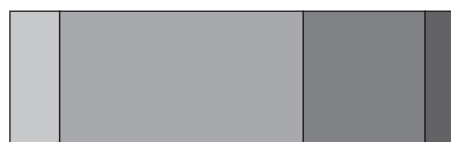
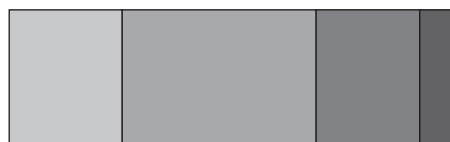
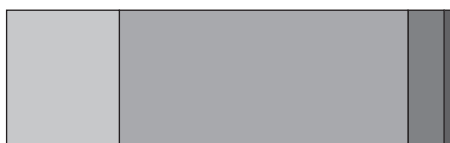
Příloha 3

Vyhodnocení dotazník sociálního klimatu školní třídy

Jméno	Skupina otázek																				
		Burešová Anna	Černá Petra	Dočkalová Martina	Hlaváčová Tereza	Hrušková Lucie	Jaková Veronika	Kocián Lukáš	Kohoutová Zuzana	Konečná Lenka	Martinková Soňa	Matoušková Soňa	Menšíková Terezie	Misarová Barbora	Páničková Nikola	Studýnková Hana	Šandorová Katarína	Tropková Barbora	Valšínová Kateřina	Tůmová Marie	Vlček Adam
Spokojenost studentů v hodinách	1	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	13	2	4	2	1	2	1	2	4	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	3	3
	25	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	3	1	2	2	2	2	2
	37	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	1	3	1	2	2	2	2	2
Obtížnost v učení	2	3	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	4	3	2	3	3
	14	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1	2	1	2	2
	26	3	2	2	3	4	3	4	2	3	3	1	3	1	3	1	4	3	4	4	4
	38	2	2	2	2	1	1	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Vztahy mezi studenty v hodinách	4	1	2	1	2	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1
	16	4	4	3	3	3	2	2	2	4	4	2	2	2	2	2	3	4	3	4	4
	28	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1
	40	2	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	3	4	1	3	3
Učitelova pomoc nebo podpora	5	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	1	4	2	4	2	2	3	2	2	2
	17	3	2	3	3	3	2	3	1	3	2	1	2	2	2	2	1	2	3	4	3
	29	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	4	2	3	3	2	2	2	3	3
	41	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	1	3	1	1	1	2	4	2	2	2
Orientace studentů na úkoly	6	3	1	3	4	2	4	4	3	3	3	1	4	2	4	4	3	4	3	4	4
	18	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	3	1	3	4	1	2	1	1
	30	4	2	3	3	3	3	4	1	3	3	1	3	3	3	3	2	2	3	4	4
	42	2	1	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	2	4	4	3	4	3	3	3
Komunikace mezi učitelem a studentem	7	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	4
	19	3	3	2	2	2	4	4	4	3	3	2	2	3	2	3	4	2	2	4	4
	31	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
	43	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	2	3	4	4

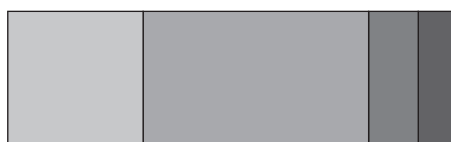
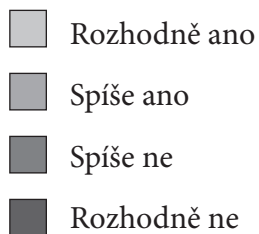
Skupina otázek	Odpověď				
		Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Spokojenost studentů v hodinách	1	10	85	5	0
	13	35	45	10	10
	25	40	55	5	0
	37	15	75	10	0
		25	65	8	3
Obtížnost v učení	2	10	45	40	5
	14	65	30	5	0
	26	15	15	40	30
	38	15	80	5	0
		26	43	23	9
Vztahy mezi studenty v hodinách	4	70	20	10	0
	16	0	40	25	35
	28	70	30	0	0
	40	15	55	25	5
		39	36	15	10
Učitelova pomoc nebo podpora	5	5	75	5	15
	17	15	40	40	5
	29	0	47	47	5
	41	25	55	15	5
		11	54	27	8
Orientace studentů na úkoly	6	10	10	35	45
	18	60	25	10	5
	30	10	15	55	20
	42	5	10	45	40
		21	15	36	28
Komunikace mezi učitelem a studentem	7	50	45	0	5
	19	0	40	30	30
	31	15	80	5	0
	43	0	20	45	35
		16	46	20	18

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne



Okruh otázek		Jméno		Jméno																		
				Burešová Anna	Černá Petra	Dočkalová Martina	Hlaváčová Tereza	Hrušková Lucie	Jaková Veronika	Kocián Lukáš	Kohoutová Zuzana	Konečná Lenka	Martinková Soňa	Matoušková Soňa	Menšíková Terezie	Misarová Barbora	Páničková Nikola	Studýnková Hana	Šandorová Katarína	Tropková Barbora	Valšínová Kateřina	Tůmová Marie
Nezávislost studentů	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	
	20	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	
	32	3	1	3	1	2	1	2	3	3	3	4	2	1	1	1	2	2	4	3	3	
	44	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	4	4	4	3	2	3	2	2	
Diferencia- ce studentů	9	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	
	21	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	
	33	2	2	2	1	1	4	3	2	4	3	1	3	2	2	2	3	4	3	1	1	
	45	3	2	2	2	2	2	2	2	4	3	1	3	2	1	2	4	3	2	4	4	
Participace	10	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3	3	2	1	2	1	2	2	2	2	2	
	22	3	2	2	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	2	3	3	
	34	2	1	3	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	
	46	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	1	3	1	4	2	3	2	2	
Pocit úspě- chu	11	2	3	1	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	2	4	4	
	23	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	
	35	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2	1	1	2	2	
	47	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	3	2	2	2	
Učit se, učit	12	1	2	1	2	2	3	4	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	4	4	
	24	4	3	2	3	3	4	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	4	4	
	36	3	3	2	2	2	3	2	2	3	1	2	4	3	4	3	2	2	2	4	4	
	48	1	2	2	2	1	3	2	1	1	1	2	3	2	3	2	2	2	2	1	1	

Odpověď						
Skupina otázek			Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Nezávislost studentů	1	90	0	10	0	
	13	60	40	0	0	
	25	30	25	35	10	
	37	0	35	50	15	
		45	25	24	6	
Diferenciace studentů	2	70	30	0	0	
	14	15	85	0	0	
	26	25	35	25	15	
	38	10	50	20	20	
		30	50	11	9	
Participace	4	20	70	10	0	
	16	0	15	55	30	
	28	15	75	10	0	
	40	10	40	45	5	
		11	50	30	9	
Pocit úspěchu	5	5	15	55	25	
	17	0	45	55	0	
	29	60	30	10	0	
	41	0	90	5	5	
		16	45	31	8	
Učit se, učit	6	55	25	5	15	
	18	0	25	55	20	
	30	5	45	30	20	
	42	35	50	15	0	
		24	36	26	14	

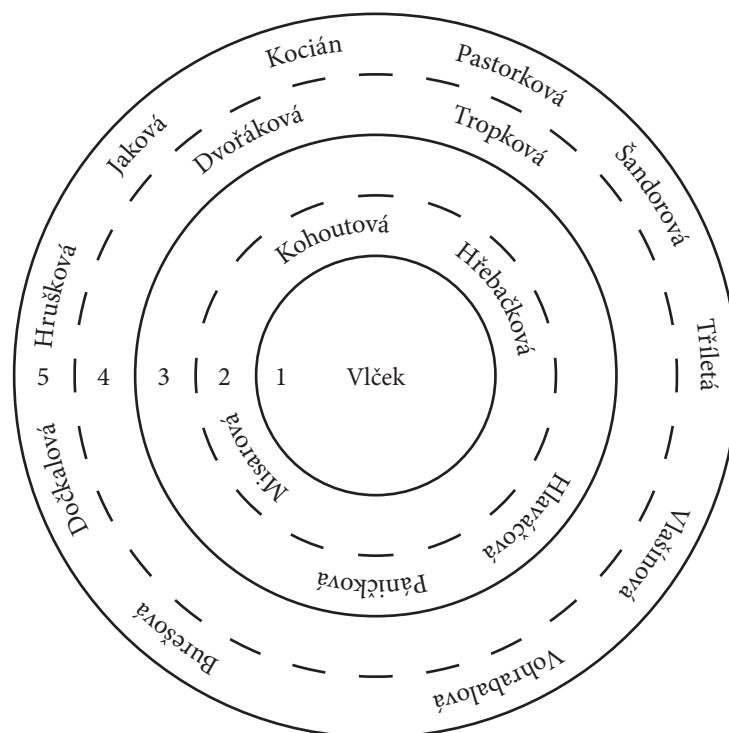


Příloha 4 — sociometrické dotazníky

Tabulka „Vzbuzuje ve mně pocit, že nic neumím“

Výběr Dotazovaný	Burešová Anna	Černá Petra	Dočkalová Martina	Drdlíková Lucie	Dvořáková Michaela	Hlaváčová Tereza	Hrušková Lucie	Hřebacková Pavla	Jaková Veronika	Kocián Lukáš	Kohoutová Zuzana	Konečná Lenka	Martinková Soňa	Matoušková Soňa	Menšíková Terezie	Misarová Barbora	Páničková Nikola	Pastorková Romana	Studýnková Hana	Šandorová Katarína	Tropková Barbora	Tříletá Zuzana	Tůmová Marie	Valšíňová Kateřina	Vlček Adam	Vohrabalová Veronika
Burešová Anna																										
Černá Petra																										
Dočkalová Martina																										
Drdlíková Lucie																										
Dvořáková Michaela																										
Hlaváčová Tereza																										
Hrušková Lucie																										
Hřebacková Pavla																										
Jaková Veronika																										
Kocián Lukáš																										
Kohoutová Zuzana																										
Konečná Lenka																										
Martinková Soňa																										
Matoušková Soňa																										
Menšíková Terezie																										
Misarová Barbora																										
Páničková Nikola																										
Pastorková Romana																										
Studýnková Hana																										
Šandorová Katarína																										
Tropková Barbora																										
Tříletá Zuzana																										
Tůmová Marie																										
Valšíňová Kateřina																										
Vlček Adam																										
Vohrabalová Veronika																										
Počet výběrů	1	0	1	1	2	4	0	6	1	1	6	0	0	0	0	6	4	1	0	1	2	1	0	1	7	1

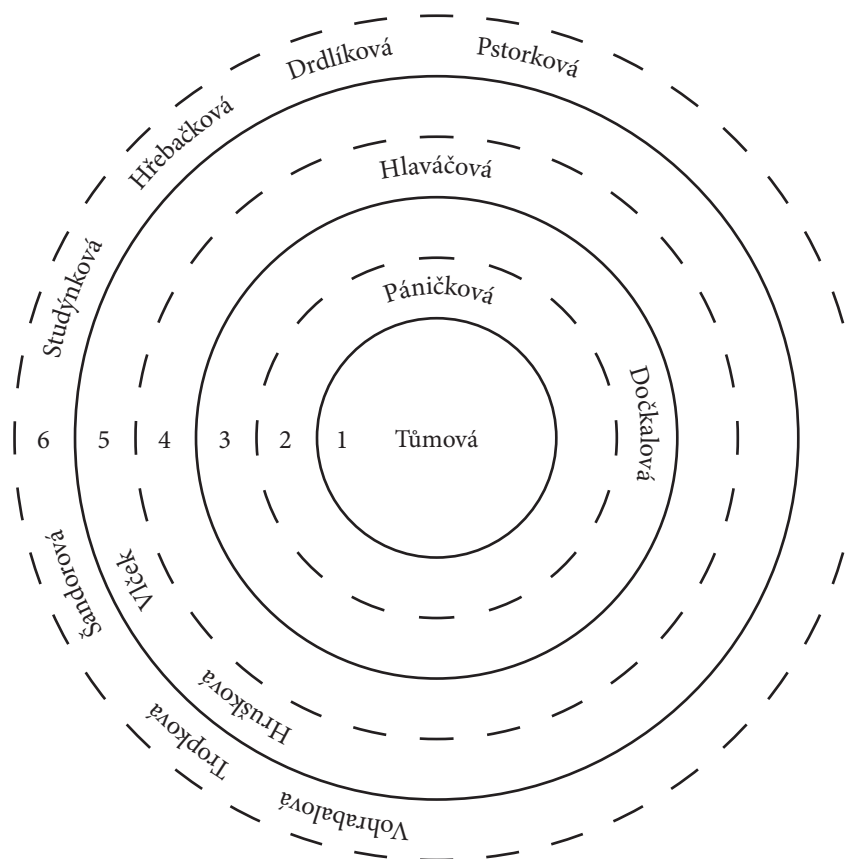
Sociogram „Vzbuzuje ve mně pocit, že nic neumím“



Tabulka „Vzbuzuje ve mně averzi“

Výběr Dotazovaný																										
	Burešová Anna	Černá Petra	Dočkalová Martina	Drdlíková Lucie	Dvořáková Michaela	Hlaváčová Tereza	Hrušková Lucie	Hřebacková Pavla	Jaková Veronika	Kocián Lukáš	Kohoutová Zuzana	Konečná Lenka	Martinková Soňa	Matoušková Soňa	Menšíková Terezie	Misarová Barbora	Páničková Nikola	Pastorková Romana	Studýnková Hana	Šandorová Katarína	Tropková Barbora	Tříletá Zuzana	Tůmová Marie	Valšíňová Kateřina	Vlček Adam	Vohrabalová Veronika
Burešová Anna																										
Černá Petra																										
Dočkalová Martina																										
Drdlíková Lucie																										
Dvořáková Michaela																										
Hlaváčová Tereza																										
Hrušková Lucie																										
Hřebacková Pavla																										
Jaková Veronika																										
Kocián Lukáš																										
Kohoutová Zuzana																										
Konečná Lenka																										
Martinková Soňa																										
Matoušková Soňa																										
Menšíková Terezie																										
Misarová Barbora																										
Páničková Nikola																										
Pastorková Romana																										
Studýnková Hana																										
Šandorová Katarína																										
Tropková Barbora																										
Tříletá Zuzana																										
Tůmová Marie																										
Valšíňová Kateřina																										
Vlček Adam																										
Vohrabalová Veronika																										
Počet výběrů	0	0	10	1	0	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	11	1	1	1	1	0	12	0	3	1

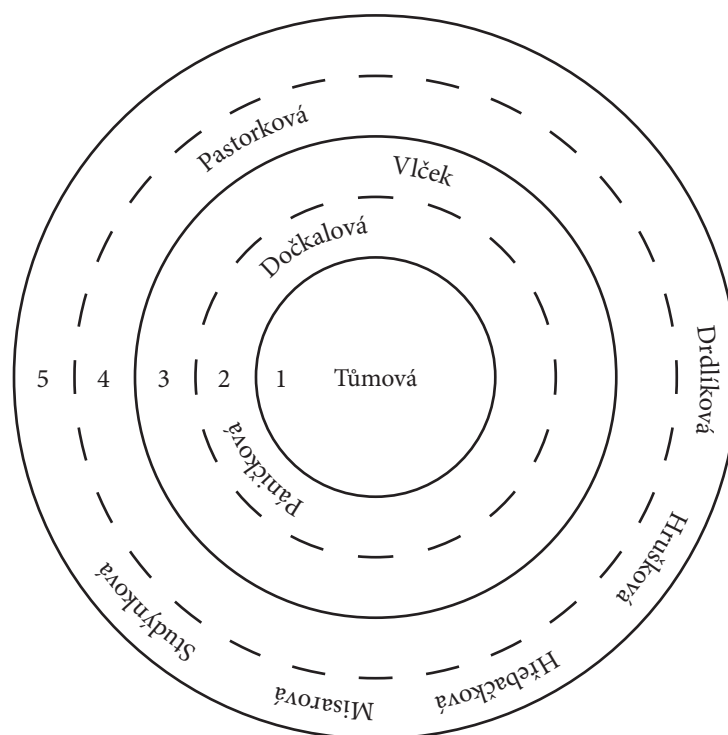
Sociogram „Vzbuzuje ve mně averzi“



Tabulka „Vzbuzuje ve mně zlost a hněv“

Výběr Dotazovaný																										
	Burešová Anna	Černá Petra	Dočkalová Martina	Drdlíková Lucie	Dvořáková Michaela	Hlaváčová Tereza	Hrušková Lucie	Hřebacková Pavla	Jaková Veronika	Kocián Lukáš	Kohoutová Zuzana	Konečná Lenka	Martinková Soňa	Matoušková Soňa	Menšíková Terezie	Misarová Barbora	Páničková Nikola	Pastorková Romana	Studýnková Hana	Šandorová Katarína	Tropková Barbora	Tříletá Zuzana	Tůmová Marie	Valšínová Kateřina	Vlček Adam	Vohrabalová Veronika
Burešová Anna																										
Černá Petra																										
Dočkalová Martina																										
Drdlíková Lucie																										
Dvořáková Michaela																										
Hlaváčová Tereza																										
Hrušková Lucie																										
Hřebacková Pavla																										
Jaková Veronika																										
Kocián Lukáš																										
Kohoutová Zuzana																										
Konečná Lenka																										
Martinková Soňa																										
Matoušková Soňa																										
Menšíková Terezie																										
Misarová Barbora																										
Páničková Nikola																										
Pastorková Romana																										
Studýnková Hana																										
Šandorová Katarína																										
Tropková Barbora																										
Tříletá Zuzana																										
Tůmová Marie																										
Valšínová Kateřina																										
Vlček Adam																										
Vohrabalová Veronika																										
Počet výběrů	0	0	7	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	7	3	1	0	0	0	9	0	5	0

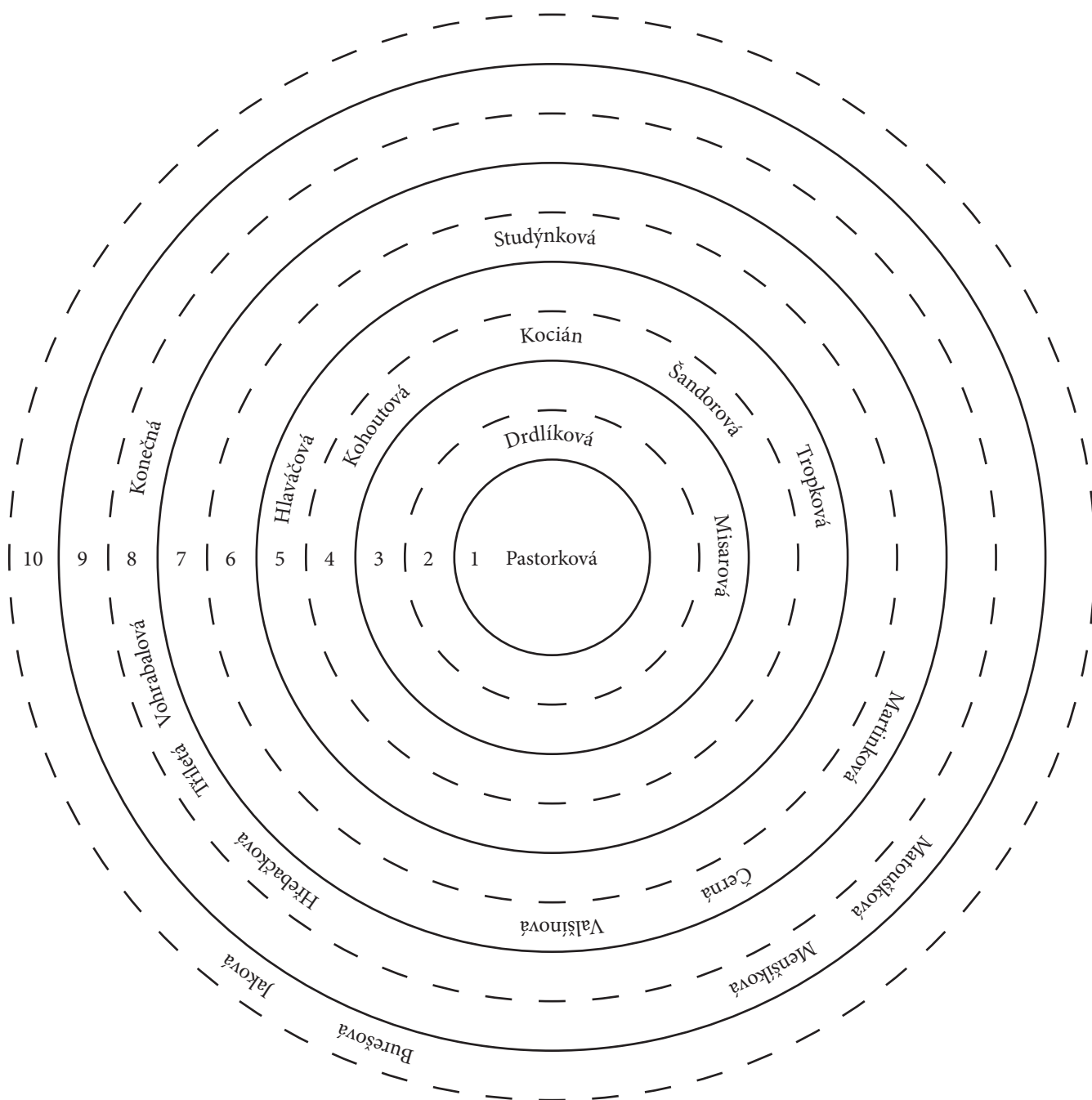
Sociogram „Vzbuzuje ve mně zlost a hněv“



Tabulka „Vzbuzuje ve mně radostnou a dobrou náladu“

Výběr Dotazovaný																				
	Burešová Anna	Černá Petra	Dočkalová Martina	Drdlíková Lucie	Dvořáková Michaela	Hlaváčová Tereza	Hrušková Lucie	Hřebacková Pavla	Jaková Veronika	Kocián Lukáš	Kohoutová Zuzana	Konečná Lenka	Martinková Soňa	Matoušková Soňa	Menšíková Terezie	Misarová Barbora	Páničková Nikola	Pastorková Romana	Studýnková Hana	Šandorová Katarína
Burešová Anna																				
Černá Petra																				
Dočkalová Martina																				
Drdlíková Lucie																				
Dvořáková Michaela																				
Hlaváčová Tereza																				
Hrušková Lucie																				
Hřebacková Pavla																				
Jaková Veronika																				
Kocián Lukáš																				
Kohoutová Zuzana																				
Konečná Lenka																				
Martinková Soňa																				
Matoušková Soňa																				
Menšíková Terezie																				
Misarová Barbora																				
Páničková Nikola																				
Pastorková Romana																				
Studýnková Hana																				
Šandorová Katarína																				
Tropková Barbora																				
Tříletá Zuzana																				
Tůmová Marie																				
Valšínová Kateřina																				
Vlček Adam																				
Vohrabalová Veronika																				
Počet výběrů	9	12	4	18	4	15	8	11	9	16	16	11	12	10	10	17	4	20	13	16

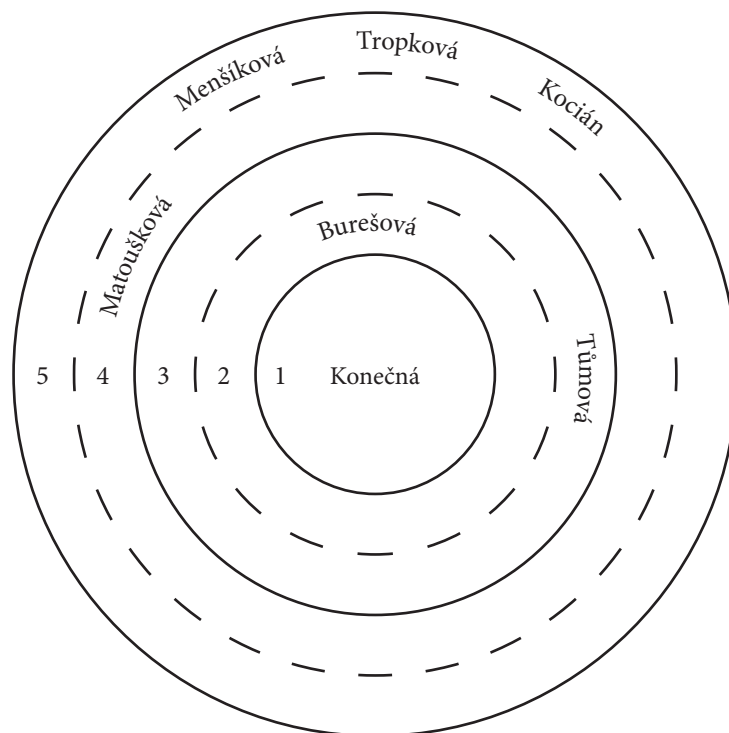
Sociogram „Vzbuzuje ve mně radostnou a dobrou náladu“



Tabulka „Vzbuzuje ve mně potřebu ochraňovat“

Výběr Dotazovaný																				
	Burešová Anna	Černá Petra	Dočkalová Martina	Drdlíková Lucie	Dvořáková Michaela	Hlaváčová Tereza	Hrušková Lucie	Hřebacková Pavla	Jaková Veronika	Kocián Lukáš	Kohoutová Zuzana	Konečná Lenka	Martinková Soňa	Matoušková Soňa	Menšíková Terezie	Misarová Barbora	Páničková Nikola	Pastorková Romana	Studýnková Hana	Šandorová Katarína
Burešová Anna																				
Černá Petra																				
Dočkalová Martina																				
Drdlíková Lucie																				
Dvořáková Michaela																				
Hlaváčová Tereza																				
Hrušková Lucie																				
Hřebacková Pavla																				
Jaková Veronika																				
Kocián Lukáš																				
Kohoutová Zuzana																				
Konečná Lenka																				
Martinková Soňa																				
Matoušková Soňa																				
Menšíková Terezie																				
Misarová Barbora																				
Páničková Nikola																				
Pastorková Romana																				
Studýnková Hana																				
Šandorová Katarína																				
Tropková Barbora																				
Tříletá Zuzana																				
Tůmová Marie																				
Valšínová Kateřina																				
Vlček Adam																				
Vohrabalová Veronika																				
Počet výběrů	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	17	0	3	2	0	0	0	0	1

Sociogram „Vzbuzuje ve mně potřebu ochraňovat“



Tabulka „Vzbuzuje ve mně pocit nadřazenosti“

Výběr Dotazovaný																				
	Burešová Anna	Černá Petra	Dočkalová Martina	Drdlíková Lucie	Dvořáková Michaela	Hlaváčová Tereza	Hrušková Lucie	Hřebacková Pavla	Jaková Veronika	Kocián Lukáš	Kohoutová Zuzana	Konečná Lenka	Martinková Soňa	Matoušková Soňa	Menšíková Terezie	Misarová Barbora	Páničková Nikola	Pastorková Romana	Studýnková Hana	Šandorová Katarína
Burešová Anna																				
Černá Petra																				
Dočkalová Martina																				
Drdlíková Lucie																				
Dvořáková Michaela																				
Hlaváčová Tereza																				
Hrušková Lucie																				
Hřebacková Pavla																				
Jaková Veronika																				
Kocián Lukáš																				
Kohoutová Zuzana																				
Konečná Lenka																				
Martinková Soňa																				
Matoušková Soňa																				
Menšíková Terezie																				
Misarová Barbora																				
Páničková Nikola																				
Pastorková Romana																				
Studýnková Hana																				
Šandorová Katarína																				
Tropková Barbora																				
Tříletá Zuzana																				
Tůmová Marie																				
Valšínová Kateřina																				
Vlček Adam																				
Vohrabalová Veronika																				
Počet výběrů	0	0	1	1	0	2	2	4	1	0	4	0	2	0	0	2	9	0	1	0

Sociogram „Vzbuzuje ve mně pocit nadřazenosti“

