

Sociální vztahy ve školní třídě

mapované metodou SOCIOKLIMA

Erika Kapitánová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Erika Kapitánová**
Osobní číslo: **H19474**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Sociální vztahy ve školní třídě**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálních vztahů, školního prostředí a práce se skupinou v třídním kolektivu.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou sociometrie.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
ŽENATOVÁ, Zdenka, 2018. Vztahy a nástrahy ve školní třídě. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-391-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **26. ledna 2022**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 26. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18.4.2022

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Práce s programem SOCIOKLIMA nabízí základní online diagnostiku i podrobná zjištění k pochopení kontextu soužití žáků ve třídě. Bakalářská práce nese název Sociální vztahy ve školní třídě a účelem tohoto výzkumu bylo odhalit projevy chování zastoupené žáky vybraných 4. tříd základní školy, včetně míry subkategorie jednotlivých projevů chování. Taktéž nás zajímalo, jaká je míra sociálního začlenění žáků. V sebehodnotící části nás zajímalo, jak se liší pohled subjektivního „JÁ“ a reálného „JÁ“ a jaká je preference ideálního „JÁ“ u žáků vybraných 4. tříd základní školy. Byly shromážděny výsledky z programu SOCIOKLIMA, s předpokladem převládající míry kladného chování ve třídách. Naše zjištění ukázalo optimální míru sociálního začlenění. Zajímavým zjištěním bylo i srovnání výsledků subjektivního vnímání svého „JÁ“ a pohledu z pozice spolužáků.

Klíčová slova: Sociální vztahy, školní prostředí, prevence, sebehodnocení, SOCIOKLIMA

ABSTRACT

Work with the SOCIOKLIMA program offers basic online diagnostics as well as detailed understanding the context of pupils' coexistence in the classroom. Title of the bachelor thesis is Social relations in the classroom. The purpose of this research was to reveal the manifestations of pupil's behavior in selected 4th grades of primary school, including the degree of subcategory of individual behaviors. We were also interested in the level of pupil's social inclusion. In the part of self-assessment, we were interested in the differences between view of the subjective 'I' compare to the real 'I' and what is the preference of the ideal 'I' of pupils in selected 4th grades of primary school. Results from the SOCIOKLIMA program were collected, assuming a prevailing degree of positive behavior in the classrooms. Our findings proved an optimal level of social inclusion. Another interesting discovery was the comparison of the results in the subjective perception of the own "I" and the views from positions of classmates.

Keywords: Social relations, school environment, prevention, self-evaluation, SOCIOKLIMA

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za doporučení, odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a čas, který mi věnovala při řešení dané problematiky.

Dále bych chtěla poděkovat paní Mgr. Mileně Mikulkové za poskytnutí programu SOCIOKLIMA k výzkumu mé bakalářské práce a za cenné rady.

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

Báseň:

„Chceme být milováni.

Neuspějeme-li, chceme být obdivováni.

Neuspějeme-li, chceme být obáváni.

Neuspějeme-li, chceme být nenáviděni a opovrženi.

Chceme probudit v druhých nějaké emoce.

Duše se třese před prázdnotou

a po kontaktu touží za každou cenu.“

Hjalmar Söderberg

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SOCIÁLNÍ VZTAHY	13
1.1 SOCIALIZACE.....	13
1.2 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ ŽÁKA	14
1.3 KOMUNIKACE ŠKOLNÍHO DÍTĚTE	15
2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	17
2.1 KLIMA ŠKOLY.....	17
2.2 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVNÍŠTĚ, ROLE TŘÍDNÍHO UČITELE.....	18
2.3 PREVENCE	23
3 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	26
3.1 KLIMA TŘÍDY	26
3.2 POZICE A ROLE ŽÁKA VE TŘÍDĚ	28
4 POTŘEBY ČLOVĚKA A SKUPINY PRO PRÁCI SE TŘÍDOU.....	30
4.1 SEBEHODNOCENÍ.....	30
4.2 POTŘEBY ČLOVĚKA	32
4.3 POTŘEBY SKUPINY	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 REALIZACE VÝZKUMU	37
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
5.2 CÍLE VÝZKUMU	37
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
5.4 METODA SBĚRU DAT	38
5.5 ZPŮSOB SBĚRU DAT	39
5.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
5.7 POPIS ANALÝZY DAT	41
5.8 ANALÝZA DAT.....	42
5.9 INTERPRETACE DAT	49
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	59
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	68
SEZNAM OBRÁZKŮ	69

SEZNAM TABULEK.....	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	71

ÚVOD

Jelikož se v dnešní situaci čím dál více setkáváme s projevy rizikového chování ve škole, je potřeba zjistit, v jaké situaci se třída i jednotlivci nachází, co potřebují, očekávají nebo hledají. Je potřeba tuto situaci řešit a podporovat pozitivní klima. Všichni máme jeden společný cíl. Aby se ve škole všem dobře dýchalo a žáci i učitelé měli dobré vzpomínky na školu.

Právě program SOCIOKLIMA představuje metodu k poznání a popisu aktuální situace ve třídě. Jedná se o online diagnostiku, která je schopna včas rozeznat rizikové faktory klimatu tříd, identifikovat silné a slabé stránky skupiny. Posiluje profesní způsobilost v interpretaci a porozumění kontextu zjištěných jevů.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena na čtyři kapitoly. První část se zaměřuje na socializaci, ve které probíhají sociální vztahy, v sociálním prostředí a v ní i komunikace. To vše se zaměřuje na žáka školní třídy. Ve druhé části se zaměříme na školní prostředí, definici klimatu školy, které zahrnuje i popis pozitivního klimatu, školního poradenského pracoviště, včetně role třídního učitele a školního psychologa a jejich vzájemné spolupráce. Také neopomeneme na pojem prevence, která je v tomto tématu obsažena. Třetí část se zabývá školní třídou jako sociální skupinou, klimatem ve třídě, rolemi a pozicemi ve třídě. Poslední část teoretické je důležitá pro výzkumný nástroj, jelikož systém SOCIOKLIMA, který využíváme v bakalářské práci, vychází právě z teoretických východisek věnované lidským potřebám podle Maslowa (1962), Matějčka (1950), Pessa (1961), Adlera (1911) a Dreikurse (1952). Tyto přístupy se promítají do následné interpretace a doporučení pro práci s jednotlivcem. Sebehodnocení i uspokojování základních lidských potřeb je důležité, jelikož nedostatky při dlouhodobém neuspokojení v průběhu dětství můžou vážně narušit zdravý vývoj člověka.

Praktická část je mapovaná metodou SOCIOKLIMA, jak jsme již zmínili výše. Hlavním cílem bakalářské práce je zmapovat projevy chování zastoupené u žáků vybraných 4. tříd základní školy. Taktéž chceme odhalit, do jaké míry se liší subjektivní „JÁ“ a reálné „JÁ“ a jaká je preference ideálního „JÁ“ v sebehodnotící části dotazníkového šetření včetně indexu sociálního začlenění.

Tato část obsahuje výzkumný problém, cíle výzkumu, výzkumné otázky, metodu sběru dat. Jako výzkumný soubor jsou vybráni žáci čtvrtého ročníku, jelikož se u nich začíná projevovat hierarchie v pozicích, ale stále se dá vstoupit do dynamiky a struktury třídy.

Nakonec praktická část obsahuje popis analýzy dat, samotnou analýzu, která je pro přehlednost uvedena po výzkumných otázkách a shrnutí výsledků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ VZTAHY

V následujících kapitolách budou objasněny pojmy, ve kterých se uskutečňují sociální vztahy a to je pojem socializace, která je velmi zásadní, jelikož se odehrává v sociálním prostředí žáka, což je další použitý pojem v této kapitole. Posledním pojmem je komunikace.

Vztahy mezi žáky jsou důležité pro klima, kázeň, pravidla i chování celé třídy. Nakonečný (2009, s. 383) uvádí, že mezi lidmi, pokud se schází ke společné činnosti, tak dochází k vzájemným vztahům. Mezi nimi se začínou vytvářet vztahy sympatií, antipatií, lhostejnosti, někteří začínou být oblíbenější než druzí, někteří zase budou neoblíbení. Třeba proto, že „moc“ šplhají nebo s nimi není žádná legrace. (Čapek, 2014, s. 565)

1.1 Socializace

Pojem socializace definuje spousta autorů. Vymezení termínu socializace je z Pedagogického slovníku. *„Celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí. Socializace dítěte se obvykle člení do tří etap:*

- 1. etapa, v níž se dítě identifikuje s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti,*
- 2. etapa, v níž se dítě snaží osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů a ve které se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot,*
- 3. etapa, v níž se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí, které již nejsou vymezeny pouze životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin.*

Socializace se odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce. Socializace ve škole má přitom specifickou podobu. Žáci se musí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělání, naplánovanému kurikulu i požadavkům učitelů, což některým žákům přináší problémy. Nedostatky v procesu socializace, ať již způsobené vrozenými dispozicemi, nebo vlivem prostředí, se odrážejí v deviantním chování jedince, kterého je nutno pomocí resocializace, např. pomocí výchovných a vzdělávacích programů, individuální péče či vězení, včlenit zpět do společnosti.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 267)

Dle Vágnerové (2005, s. 273) lze socializační vývoj vyhodnotit jako proces postupné orientace jedince v sociálním prostředí, díky tomu získání sociálních zkušeností, která umožňuje adaptovat se na podmínky do společnosti. Socializací dochází k rozvoji osobnosti jedince a to v regulaci citových prožitků, osvojení si specifických kognitivních schémat, které jsou pro danou společnost typická. Dále si osvojují jazyk jako komunikační prostředek, učí se potřebným návykům a normám a v neposlední řadě se sociálním učením rozvíjí schopnost sebekontroly a autoregulace vlastních projevů.

Pro srovnání uvádím jiný pojem socializace z pohledu dnešní společnosti. „*Socializace, sociální zrání od dětství do dospělosti po historicky známé období lidstva vždy probíhalo v přirozeném světě. Digitalizací životního pole a virtuálním životem v kyberprostoru však dochází k zásadní změně. Zatímco mezi životem jeskynního člověka a životem Homo economicus v industriální společnosti bylo téměř vše jiné, sociální zrání v přirozeném životním poli pro ně bylo shodné. Tato historická civilizační kontinuita je však v tomto okamžiku destruována. Sociální zrání dětí již začíná probíhat také virtuálně v kyberprostoru*“. Dále uvádí, že sociální zrání je komplexní vývojová změna v chování a postavení člověka ve společnosti. Vytvářejí se životní cíle a základní struktury hodnotové orientace. (Sak a kol., 2007, s. 255)

Nejvýznamnější socializace je v dětství, jelikož se v tomto období rozvíjí základní osobnostní vlastnosti, postoje a vzorce chování, které už jedinec nadále používá celý život. (Vágnerová, 2005, s. 277)

1.2 Sociální prostředí žáka

Socializace probíhá v sociálním prostředí, které je důležité pro rozvoj lidské osobnosti. Každý jedinec potřebuje být součástí takového společenství, abychom uspokojili základní životní potřeby. V sociálním prostředí mají lidé potřebu sociálního kontaktu, je nutné sdílet s někým své zážitky, podílet se na společné činnosti, vytvářet a rozvíjet lidské vztahy. To vše prostřednictvím komunikace. (Vágnerová, 2005, s. 273)

Nejvýznamnějším socializačním prostředím je rodina. Dle Adlera (1911), představitele individuální psychologie, je rodina jako hlavní pramen pro duševní zážitky člověka a vývoje psychiky. (Kraus, 2010, s. 73) Pokud by došlo ke konfliktu a nedorozumění, tak by se otřásla především emoční stabilita. Každý jedinec potřebuje jistotu, zázemí a stabilitu v citových vazbách. (Braun a kol., 2014, s. 63) Aby byla socializace v rodině úspěšná, je potřeba zjistit, jaká tato rodina je. Jak je dítě v rodině přijato, jakou má pozici. Důležitým předpokladem

je bezpodmínečné přijetí dítěte bez ohledu na jeho vlastnosti a kompetence. (Vágnerová, 2005, s. 278)

Sekundárním socializačním prostředím je škola. Ta je první významnou institucí, kam dítě přichází. Nástupem do školy dochází k odpoutávání ze závislosti na rodině, její vliv je postupně nahrazen jinými sociálními skupinami. Zde dochází k dalšímu ovlivnění rozvoje dětské osobnosti, získává nové zkušenosti, rozvíjí se jeho schopnosti a dovednosti, dochází k intenzivním kontaktům. Škola má velký význam i pro sebepojetí. (Vágnerová, 2000, s. 148) Na rozdíl od rodiny není žádné dítě ve škole přijímáno bezpodmínečně, ale je vnímáno podle chování a podle výkonů. Takto poprvé dostává příležitost získat pozitivní hodnocení vlastním úsilím. V této sociální pozici již musí zvládat také konkurenci ostatních dětí. (Vágnerová, 2005, s. 279)

Významným sociálním prostředím žáka jsou i vrstevnické skupiny. Ti ovlivňují jedince v rámci svého volného času. Mohou být formální, jako sportovní kroužek či neformální, jako skupiny v rámci bydliště. Pro úspěšnou socializaci ve vrstevnických vztazích je důležité rozvíjet interakci na souřadné úrovni. Je důležité být akceptován vrstevnickou skupinou, být s nimi schopen jednat jako skupina: jednotně a koordinovaně. Skupina může dát najevo svůj postoj, např. odmítání nebo nadšení. Vágnerová (2005, s. 280 – 281) Pozornost bychom měli věnovat i referenčním skupinám, které jsou pro žáka atraktivní, lehce se s nimi identifikuje a bez výhrad přijímá jejich hierarchii. Tato skupina může vést k možným sociálně patologickým rysům. (Braun a kol., 2014, s. 65)

1.3 Komunikace školního dítěte

Komunikace znamená sdělování nebo vzájemná výměna informací. Jejím prostředkem jsou nejen slova a gesta, ale i chování. Zanden (in Nakonečný, 2009, s. 288) definuje komunikaci jako „*proces, jímž lidé předávají informaci, ideje, postoje a emoce jiným lidem*“. Komunikace je součástí sociální interakce¹. Probíhá přímým či nepřímým kontaktem. Je různě vnímána v různých skupinách či kulturách. Pro socializaci je důležitá schopnost komunikace s druhými lidmi. Naplňuje nám základní životní potřebu a to je být součástí sociálního kontaktu. (Vágnerová, 2005, s. 297)

Jelikož se výzkum zaměřuje na žáky 1. stupně, zaměříme se na komunikaci školního dítěte dle Vágnerová (2000, s. 161). Školní dítě dovede komunikovat různým způsobem. Záleží,

¹ Sociální interakce = vzájemné působení

jestli se ocitá mezi dospělými nebo mezi dětmi, zda je ve škole nebo doma. Dítě je schopno rozlišit komunikační styl na základě sociálních zkušeností a rozvojem myšlení. V prvním způsobu komunikace v dětské skupině převažují slangy, oblíbené citoslovce, pak zjednodušená řeč, která bývá hlučná a k tomu jsou výrazné neverbální komunikační projevy. Takovou komunikaci mohou žáci používat s vrstevníky. Dospělý vyžadují od dětí určitý komunikační standard jako je zdvořilost, přesné vyjádření, užívání celých vět atd. Proto je druhý způsob komunikace u žáka založený na pravidlech, které mají formální podobu i obsah. Taková komunikace se uplatňuje s učitelem. Dítě tyto pravidla musí respektovat a je za to také ohodnoceno.

2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Druhá kapitola je zaměřena na školní prostředí. Již v předchozí kapitole se píše, že škola je sekundárním socializačním prostředím, ve kterém probíhá socializace. Nemůže nahradit rodinu, ale mnohé nedostatky může kompenzovat. Pokud cítíme od druhých přijetí, můžeme se cítit spokojenější. Naopak, kteří jsou sociálně odmítáni, prožívají bolest, která lze přirovnat k fyzické bolesti. Udržování společenství je důležité pro přežití. (Kopřiva, 2008, s. 198) Školní prostředí je důležité, jelikož se v ní formuje osobnost dětí a připravuje žáky na další profesní dráhu. Škola je instituce, která má význam v životě většiny lidí. Odehrává se zde vzdělávání dětí, kdy žáci získávají a osvojují si poznatky z různých oblastí, ale i výchova, ve které se učí kooperace, zodpovědnosti, respektování pravidel a norem. Probíhá jistá interakce žáků a učitelů. (Čapek, 2014, s. 23)

Dále je potřeba uvést význam školního i pozitivního klimatu, školního poradenského pracoviště včetně role třídního učitele a spolupráce se školním psychologem. Jako poslední podkapitola je prevence, o které píše spousta autorů.

2.1 Klima školy

Právě klima školy je považováno za ukazatele toho, co se ve škole děje. Význam mají aktéři, kteří tvoří klima školy s ohledem na jejich vnímání, hodnocení a následné reagování. (Janošová, 2016, s. 308) Výrok Příkrylové (2005, s. 9) zní: „*Neexistuje sterilní škola nebo třída, jež by neměla své specifické klima - klima školy a klima třídy*“. Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 125) v Pedagogickém slovníku uvádí tuto definici klimatu: „*Klima školy je sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.*“

Na školním klimatu velmi záleží. Pozitivní, dobré klima školy výrazně vylučuje přítomnost negativních doprovodných jevů, jako je šikana, záškoláctví, krádeže, hrubé chování ve škole i mimo ni, problémy s nadužíváním návykových látek. Základním podmínkou učení je pocit bezpečí. Žáci mají cítit, že k nim škola přistupuje bez předsudků a s úctou k tomu, co se jim podařilo. Pokud jsou hodnoceni pozitivně, jsou schopni také sami sebe chápat pozitivně. Takové pozitivní hodnocení posiluje osobnost žáka a umožňuje mu získat sebedůvěru a pocit úspěšnosti. Tímto je v nich pěstováno pozitivní chápání sebe sama a dokážou odolávat

tlakům svých vrstevníků a také lépe odolávat různému nežádoucímu chování. (Jedlička, 2015, s. 366)

Dle Blašíkové (2015, s. 11) žáci charakterizují pozitivní školní klima takto:

- samostatné objevné učení, které jim přináší radost,
- přiměřeně kladené požadavky odpovídající individuálním schopnostem,
- podporování osobního rozvoje žáka,
- akceptování žáků,
- prožití úspěchu,
- spravedlivý přístup,
- přehlednost aktivit,
- podílení se na spoluvytváření školy jako životního prostoru a tak školu i vnímat.

Pozitivní klima školy podle učitelů je charakteristické:

- učitelé ve škole rádi, svobodně a samostatně pracují, dobře vyučují, mohou se úspěšně seberealizovat,
- dobrá spolupráce s žáky a rodiči, s ostatními kolegy,
- prožívají vzájemnou sounáležitost, radost ze spravedlivého hodnocení, pochvalu, uznání a celkovou spokojenost s davem.

2.2 Školní poradenské pracoviště, role třídního učitele

Činnost školských poradenských zařízení je definována v zákoně č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů a dále rozpracována vyhláškou č. 116/2011 Sb., novelizující původní vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Knotová, 2014, s. 10).

Školní poradenské pracoviště je vedle pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogického centra (SPC) a středisek výchovné péče (SVP) jedním z pilířů školních poradenských služeb.

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) dle Zapletalové (2014):

„Ve školách jsou zřizována již nyní školní poradenská pracoviště, která slouží poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy.

Pracoviště jsou zřizována tak, aby umožňovala důvěrnost jednání a aby byla zaručena ochrana osobních dat klientů.

Za poskytování poradenských služeb na škole zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený zástupce ředitele. Vedení školy se podílí společně s ostatními pracovníky na vytvoření Programu školního poradenského pracoviště na zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství poskytovaného ve škole, klade důraz na vzájemnou informovanost, spolupráci a dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků.

Odbornou a metodickou podporu poradenským pracovníkům ve škole poskytují pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Školním psychologům poskytuje odbornou a metodickou pomoc také Asociace školních psychologů.

Školní poradenské pracoviště

Zde budou služby zabezpečovat:

- školní psycholog nebo školní speciální pedagog*
- výchovný poradce (kariérový poradce)*
- školní metodik prevence*
- /asistent speciálního pedagoga/*

Služby jsou koordinovány školním psychologem nebo speciálním pedagogem, kteří společně s ostatními odbornými pracovníky, s třídními učiteli a vedením škol vytvoří Program zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství poskytovaného ve škole. Program odráží specifika dané školy i regionu a koordinuje služby s ostatními zařízeními v regionu, která poskytují pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a preventivně - výchovné služby. Zabezpečuje také koordinaci služeb poskytovaných jinými resorty a nestátními subjekty.

Cíl:

** zkvalitnit sociální klima škol*

** pracovat se všemi subjekty školy i s dětmi, které nemají problémy a vytvořit tak širokou základnu preventivní činnosti*

** posílit průběžnou a dlouhodobou péči o děti s neprospěchem a vytvořit předpoklady pro jeho snižování*

** umožnit neodkladné řešení problémů spojených se školní docházkou*

- * sledovat účinnost preventivních programů aplikovaných školou a vytvořit metodické zázemí pro jejich vytváření*
- * poskytovat metodickou podporu při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických aspektů vzdělávání při vytváření RVP*
- * připravit podmínky a rozšířit možnosti integrace žáků se zdravotním postižením*
- * zlepšit dostupnost služby i pro SŠ a VOŠ*
- * koordinovat služby s ostatními poradenskými zařízeními*
- * koordinuje pedagogicko-psychologické poradenství ve škole*
- * pracuje s celým systémem školy (vedení, pedagogický sbor, třídní učitelé, žáci, rodiče žáků)*
- * podílí se na vytváření strategií a programů zaměřených na podporu rozvoje osobnosti žáků*
- * podílí se na vytváření a realizaci preventivních programů zneužívání návykových látek a negativních jevů v chování žáků*
- * podílí se na monitorování problémových projevů chování, pravidelně provádí analýzy a návrhy konkrétních opatření*
- * pracuje průběžně s žákovskými kolektivy a ovlivňuje prostřednictvím sociálního učení sociální klima školních tříd a potažmo celé školy*
- * podílí se na přijímacím řízení*
- * provádí komplexní diagnostiku orientovanou na zjišťování příčin poruch učení a chování*
- * zjišťuje individuální předpoklady pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání žáků*
- * provádí edukační terapii*
- * provádí prevenci školní neúspěšnosti*
- * provádí krizovou intervenci a neodkladná psychologická vyšetření žáků*
- * provádí pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků ve spolupráci s učiteli, kteří vyučují předměty volbu povolání na ZŠ a úvod do světa práce na SŠ*

- * koordinuje kariérové poradenství s ostatními subjekty, které poskytují specializované služby kariérového poradenství (PPP, úřady práce...)*
- * odborně a metodicky pomáhá učitelům zavádět a aplikovat pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu*
- * poskytuje konzultační pomoc rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu*
- * zajišťuje koordinaci poskytovaných služeb s ostatními subjekty, zejména PPP, SPC, SVP*
- * zajišťuje koordinaci služeb poskytovaných dalšími odborníky ve státním i nestátním sektoru*
- * v odůvodněných případech zprostředkovává žákům kontakt s veřejným ochráncem práv*
- * dodržuje etický kodex školního psychologa*

Nadstandardní činnosti:

- * osvětová a vzdělávací činnost*
- * pomoc při organizaci zážitkové pedagogiky a volno časových aktivit*
- * pomoc s konkursními řízeními vyhlašovanými školou*
- * školní psychologové mohou nabízet i jiné druhy nadstandardních činností, např. arteterapii podle toho, v čem získali další odborné vzdělání a v souladu s potřebami školy“*

Role třídního učitele

Učitel se často ocitá v situacích, kdy je požádán žákem či rodičem o pomoc, radu. Žáci je vyhledávají jako důvěrníky, poradce či konzultanty. Od učitelů se především očekává, že budou nejen vyučovat žáky, ale také vychovávat, chránit před nebezpečím, podporovat je, pomáhat jim v nesnázích. Některé situace vyžadují psychologickou přípravu. Momentálně sílí tlak na učitele, na jeho schopnosti působit preventivně proti sociálně-patologickým jevům a profesionálně zvládat krizové situace ve škole. Ujímá se rolí jako poradce, krizový a pomáhající pracovník. Pokud se ocitne v krizové situaci a je třeba to řešit s odborníkem, nemusí být po ruce. V tomto případě se učitel ocitá v netradiční roli. Kolikrát je to balancování mezi psychologii a pedagogikou, pomáháním v osobním problému dítěte anebo poradenstvím, což tato činnost učitelům nepřísluší. (Lazarová, 2005, s. 7) Třídní učitel má velký podíl na klimatu ve třídě. Podporuje kooperativní chování žáků a dbá na dodržování kázně. (Lašek, 2007, s. 11 – 12) Projevuje zájem o třídu a učí žáky přejímat

zodpovědnost za vlastní chování. Aby mohl porozumět potřebám třídy, je potřeba vědět, co se v jeho třídě děje. Je to nejlepší způsob prevence všech nežádoucích jevů a zároveň prostředek ke zjišťování a zlepšování třídního klimatu. (Čapek, 2014, s. 552).

Pro zjištění klimatu ve třídě je nutná spolupráce mezi třídním učitelem a školním psychologem. Především *třídní učitel* je ten, který „*monitoruje, kultivuje a pomáhá řešit problémy v dynamice vztahů mezi žáky své třídy*“. (Braun a kol., 2014, s. 77) Právě on stanovuje zakázku školním poradenským pracovníkům či externím subjektům. V této roli hraje důležitou roli školní psycholog, jelikož učitelé většinou nemají potřebné dovednosti pro mapování sociálních vztahů. Je důležitá efektivní spolupráce učitele se školním psychologem.

Jak jsme již uvedli, školní psycholog je velkou pomocí pro pedagogy. Využívají jeho odbornost při práci s žáky, kteří vyžadují specifický přístup. Právě ve školní třídě může mapovat strukturu chování z pohledu žáků, informovat třídního učitele o aktuální situaci ve třídě a podle toho učinit opatření jak v pedagogickém přístupu, tak v práci se třídou. Dále může vést individuální rozhovory se samotným žákem nebo s rodiči. Školní psycholog má za úkol připravovat různé odborné semináře, koordinovat činnost školního poradenského pracoviště a spolupracovat s výchovným poradcem, školním metodikem prevence a dalšími. (Braun a kol., 2014, s. 16)

Pro rozlišení jednotlivých činností školních poradenských pracovníků nabízí přehled Lazarová (2005, s. 15 - 16). Při pomáhání formou *vzdělávání* jde obvykle o klientovu žádost typu: „Pomozte mi rozšířit mé možnosti!“ Chybí mu zpravidla dovednosti a či znalosti, které by mu pomohly problém řešit. Z tohoto pohledu je i vzdělávání chápáno jako pomoc. Je potřeba se s žáky předem domluvit, co se chtějí naučit a co chtějí o příslušném tématu vědět. Pro *poradenství* je typická žádost: „Pomozte mi využít mé možnosti!“ Pracovník zde zaujímá roli podporovatele rozvoje vlastních možností klienta. Uplatňování formy *doprovázení* je typické u požadavku: „Pomozte mi snášet mou situaci!“, která je obvykle jen obtížně změnitelná nebo zcela nezvratná. Učitel se může v takové situaci ocitnout velmi snadno (žákovi těžce onemocní rodič, žáka nepřijmou na vysněnou střední školu apod.). Pomáhající intervence typu doprovázení jsou mnohdy velmi blízké poskytování tzv. sociální opory². Poslední činnost je kvalifikovaná jako *pomoc*, je vykonávána profesionály,

² „...komplex instrumentálních a/nebo expresivních opatření, který je poskytován druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnosti, které tomuto člověku jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčují a chrání jej před jejími následky“ (Troneček a kol., 2002, s. 111)

ale nepatří do školního prostředí, je to terapie. Škola není místem pro individuální ani skupinovou psychoterapii. Jejím mottem je: „Pomozte mi ukončit mé trápení“.

Zapojení školních poradenských pracovníků do programu SOCIOKLIMA vychází z předpokladu jejich specializační přípravy. Je nutná spolupráce pedagogů a školních poradenských pracovníků, popřípadě využití specializovaných služeb školských poradenských zařízení, pedagogicko-psychologických poraden, středisek výchovné péče. Je ovšem nutné znát vlastní kompetence, osobnostní limity a umět požádat o pomoc. (socioklima, 2020)

2.3 Prevence

Když se řekne slovo prevence, půjde vždy o to, něco zachytit dříve, než se to „ono“ objeví. (Procházka, 2019, s. 48) S termínem prevence se setkáváme u více autorů, jako např. Bakošová (2013, s. 342), Procházka (2019, s. 48) či Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 219), kteří stejně rozdělují prevenci na tři základní úrovně. Primární prevence se zaměřuje na předcházení problémů, k nežádoucímu jevu zatím nedošlo. V rámci školního prostředí je žádoucí v primární prevenci se zaměřit na budování zdravých mezilidských vztahů. Sekundární, která se snaží nežádoucí jevy včas odhalit a pracovat s nimi už v rané fázi jejich vzniku a poslední je terciální prevence, která se snaží zabránit dalším komplikacím, když nežádoucí jevy již běží. Prevence tedy usiluje o udržení normální funkce jednotlivce jako člena společnosti a o udržení jeho mezilidských kontaktů, které napomáhají k začlenění do společnosti. Kraus (2010, s. 147 – 154) navíc uvádí plošnou prevenci, která se zaměřuje na celou populaci, dále na skupinovou prevenci, jako např. na mládež, seniory. Dělí prevenci ještě na specifickou a nespecifickou. Specifická prevence jako konkrétní typ deviace (závislost, šikana) a nespecifická vychází ze společných příčin vzniku a vývoje deviací.

Jedním z úkolů sociální pedagogiky je vytvářet podmínky pro bezproblémové fungování člověka ve společnosti. Žádoucí chování je potřeba zvnitřňovat a posilovat již od útlého věku a tím přispívat k upevnování potřebných návyků a prevenci sociálních deviací. Je potřeba se snažit projevy nežádoucího chování odstranit, zabránit jim nebo je alespoň zmírnit. Existuje řada činitelů, kteří mají vliv na příkladnou socializaci a podílejí se na výchově člověka (rodina, stát, média, školství). (Andrysová, Martincová a kol., 2014, s. 55 - 56)

„Pro oblast prevence je vztah výchovy, prostředí školy a školní třídy důležitou oblastí. Musíme pochopit, jak prostředí dopadá na jednotlivé děti, jak se díky němu ve škole cítí.“ (Procházka, 2019, s. 40)

Aktuální strategie primární prevence MŠMT pro roky 2019 - 2027 potvrzuje důležitou změnu paradigmatu primární prevence svým zaměřením na jedince a jeho vývojové potřeby. To je východisko pro vytváření preventivních programů – reagovat na proměnu dětí, na to, jak zrají, dospívají a jaké problémy prožívají. Prostředí školy je důležité a v prevenci je důležitý každý angažovaný učitel. Je tedy zcela správné rozhodnutí realizovat prevenci ve škole a rozvrhnout ji na celou délku školní docházky. Stejně tak je správné zapojit do tohoto procesu učitele, který má možnost, samozřejmě ne vždy dobře využívanou, dítě na této cestě poměrně dlouho doprovázet. Velkou výhodou školní prevence je také práce se sociálním prostředím, klimatem školy a třídy, se sociálními skupinami uvnitř třídy, tedy s okolnostmi, které dítě – žáka, spolužáka velmi silně socializačně a výchovně ovlivňují. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019)

Role aktérů primární prevence

Mezi role aktérů prevence můžeme zařadit nejdříve všechny *pedagogy*, kteří zahrnují prvky prevence rizikového chování dle školního vzdělávacího programu do výuky. Dále je to *třídní učitel*, který má za úkol budovat pozitivní klima ve školní třídě, posilovat vztahy mezi žáky a rozvíjet jejich potenciál. *Výchovný poradce* je důležitou součástí při koordinaci preventivních aktivit na školách. Ve spolupráci s pedagogy a metodikem prevence spolupodílí aktivitami na vytváření pozitivních psychosociálního klimatu školy. Metodik prevence zpracovává s pomocí ostatních pedagogů Minimální preventivní program školy, ve kterém jsou stanoveny dlouhodobé i krátkodobé cíle školy v oblasti prevence rizikového chování. Cíle tohoto programu by měly být stanoveny na základě průzkumu a měly by reflektovat konkrétní situaci školy. Metodik prevence dále sleduje plnění stanovených cílů, sám se na nich také aktivně podílí. Důležitou součástí je také vyhodnocení realizovaného Minimálního preventivního programu, což poskytne podklady pro další činnost. Posledním aktérem ve škole je *vedení školy*. Jejich úkolem je potřeba zajistit podmínky pro realizaci primárně preventivních aktivit a koordinovat aktivity směřující k vytváření pozitivního psychosociálního klimatu třídy.

Škola je povinna zpracovávat a uskutečňovat *preventivní program školy* včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování. Je to tedy dokument školy, který se zaměřuje na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu

stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti. Preventivní program je zpracován na jeden školní rok a je kontrolován Českou školní inspekcí. Dokument sestavuje školní metodik prevence, ale na jeho sestavování a realizaci se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci. Jeho realizace podléhá průběžnému hodnocení a v závěru školního roku je posuzována efektivita obsažených strategií primární prevence. (Blašítková, 2015, s. 47).

3 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Třetí kapitola se zabývá školní třídou jako vrstevnickou skupinou, jejíž typickým znakem je nevýběrovost a kde každé dítě získává roli spolužáka. O pozicích a rolích pojednáváme v závěrečné části této kapitoly, kterou předchází význam pojmu klima třídy.

Školní třída se dle sociální psychologie řadí do malých skupin. Za podstatné znaky malých skupin považuje M. Nakonečný (2009, s. 383): „*Vztahy mezi členy jsou navzájem závislé – chování každého člena ovlivňuje chování každého jiného člena*“. Pro výkonnost skupiny je důležitá míra její soudržnosti a tato soudržnost skupiny může být vymezena výrokem „táhnout za jeden provaz“. Ve skupině se může vytvářet také skupinová solidarita, ale i konflikt. Mezi lidmi se začnou vytvářet určité vzájemné vztahy. Mezi jednotlivci se začnou vytvářet vztahy sympatií, antipatií či lhostejnosti, někteří začnou být oblíbenější než jiní, někteří se stanou neoblíbenými, protože moc „šplhají“, není s nimi žádná legrace. Začnou se vytvářet sociometrické pozice, které vyjadřují stupně vzájemné přitažlivosti, odpudivosti či lhostejnost jedněch vůči druhým. Každý z členů skupiny začne ve skupině zaujímat určitou pozici.

3.1 Klima třídy

Klima třídy můžeme chápat jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, kde jsou žáci a učitelé v jisté interakci. (Lašek, 2007, s. 40) Klima třídy se vytváří nejen ve výuce, ale i o přestávkách, výletech a dalších akcích třídy. (Grecmanová, 2008, s. 49) Především třídní učitel, ale i samotní žáci by měli vědět, jaké klima ve třídě převládá. Znalost a pozitivní ovlivňování klimatu je důležité, neboť žáci jsou spokojenější ve třídě, kde panují dobré vztahy a kde učitelé stanovují jasná pravidla apod. (Čapek, 2014, s. 52 – 53). Učitel může zjišťovat klima třídy pomocí měřících nástrojů, dotazníků nebo pozorováním. Tedy ho umět diagnostikovat, analyzovat a odhalovat jeho příčiny.

Čapek (2017, s. 12) uvádí dost výstižnou definici třídního klimatu „*Třídní klima má samočisticí schopnosti a vede ke zkvalitňování mnohých jevů. Stačí, aby se v dobrém komunikačním klimatu ve třídě učili žáci navzájem spolu mluvit i respektovat se, a potřeba posmívat se a nadávat si se snižuje. Když učitel posílí vzájemnou spolupráci vhodnými aktivitami, pravidly a každodenní činností, bude pro dané klima charakteristické, že si žáci navzájem pomáhají. Třídní klima velmi ovlivňuje krátkodobou aktuální atmosféru. Každý si dovede představit, že udělat chybu před spolužáky v dobrém klimatu je úplně jiné, než se vystavit posměchu a škodolibosti v klimatu špatném.*“

Vztahy mezi žáky jsou důležité jak pro klima, tak i pro kázeň, pravidla a chování celé třídy. Velmi důležité jsou názory žáků a zpětné vazby. Zařazovat žákovskou reflexi výuky v závěrečné fázi hodiny, po ukončení tématu, na konci projektu apod. Učitel zjišťuje zpětnou vazbu od dětí a tím výrazně přispívá k suportivnímu klimatu a zlepšuje vztahy mezi učitelem a žáky (Čapek, 2014, s. 553 – 554). Důležité je na názory žáků reagovat, a tím jim ukázat, že jejich spoluúčast na vzdělávání nebo řízení třídy je reálná. (Lašek, 2007, s. 13).

Žáci potřebují převahu pozitivního hodnocení nad negativním. (Čapek, 2014, s. 168 – 169) Princip pozitivního hodnocení je jedním z klíčových prvků moderního vzdělávání. *„Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzována posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takové ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení“* (Kolář, Šikulová, 2005, s. 105).

Petlák (2006, s. 64 – 65) zpracoval jistý souhrn názorů žáků k pozitivnímu klimatu, které je pro ně vyhovující a motivující. Oceňují vyučování, ve kterém:

- se nevyskytují stresové situace,
- mají možnost vlastní seberealizace,
- mají pocit, že učitelům záleží na jejich rozvoji,
- cítí, že jsou akceptováni a že učitel má tendence přistupovat k nim individuálně,
- prožívají úspěch a radost ze svojí činnosti,
- je učitel ke všem spravedlivý,
- žák vždy ví, co se od něho žádá a není „zaskočený“ nepředvídatelnými požadavky.

Ve třídách s neuspokojivým chováním je zapotřebí zjistit, v čem je vlastně zakopaný pes (Čapek, 2014, s. 59). Rodina má bezesporu při výchově dítěte ty nejdůležitější úkoly, které se při neplnění těžko nahrazují. Nebylo by ale správné při řešení výchovných problémů o podporu a pomoc rodičů přijít. Krejčová uvádí, že *„pokud dítě vidí své rodiče a pracovníky školy pracovat společně, lépe přijímá autoritu dalších dospělých, nejen učitelů, předpokládáme, že jeho postoj ke škole je pozitivnější než v situaci, kdy rodič spolupráci se školou odmítá. Prostředí školy poskytuje rodičům příležitost osvojit si odpovídající výchovné postupy, lépe porozumět otázkám vzdělávání a také získat hlubší pohled na meze a možnosti vzdělávání u svého dítěte“*. (Krejčová, 2012, s. 76) Někdy bývá problém v tom, že mnozí učitelé nedokážou vést s rodiči dialog, chrlí na ně výtky a stížnosti a činí ze školy

místo, kam rodičům není příjemné chodit. Naopak, jiný pedagog se zase bojí říct pravdu. Tak či tak, důležité je získat v rodičích spojení pro další výchovu a vzdělávání dítěte.

Pro podporu příznivého klimatu ve třídě jsou nejlepší prevencí proti nevhodnému chování žáků pestré výukové metody, motivování žáků, spojení látky se zvědavostí, rovnocenná komunikace, udržování pozitivního vztahu k dětem a další. (Čapek, 2014, s. 61 - 62).

3.2 Pozice a role žáka ve třídě

„Pozice žáků se postupně diferencují v hierarchii, která je výsledkem postojů ostatních k nim“. Postavení žáka závisí na mnoha faktorech, např. rodinné zázemí, fyzický vzhled, absence, emoční inteligence žáků, sebedůvěra, aktivita studijní úspěšnost, komunikativnost. V každé třídě jsou žáci adaptabilní, bezproblémový. Jiní žáci jsou zase oslabení a zapojení je problematické. (Braun a kol., 2014, s. 77) Základní hlediska pro rozdělení sociálních pozic jedince ve třídě dle Nakonečného (2009, s. 406 – 407) jsou:

- sociální přitažlivost, obliba,
- osobní prestiž, moc, vliv.

Vágnerová (2005, s. 176 – 190) rozděluje role žáků ve třídě takto:

- *hvězda třídy* jako přirozená autorita, vzor,
- *vůdce třídy* má vysoký vliv bez výrazných sympatií,
- *pozice dobrého kamaráda* má vysoké sympatie bez výrazného vlivu,
- *pozice přijatelného spolužáka* má průměrný vliv a oblibu, konformitu, bez aktivity,
- *pozice odmítaného a negativně hodnoceného spolužáka* jako jedinci, kteří jsou ubližující, odlišní, nečitelní, divní,
- *pozice šaška*, který je jinak nepřijatelný, zesměšňuje sebe, spolužáky, učitele, nemá potřebnou pozici, má však potřebnou pozornost,
- *pozice sociálního outsidera*, který má nepřijímané a odlišné sociální prostředí,
- *pozice nemožného spolužáka*, který je bez sociálních dovedností, otravný, neklidný, výbušný, dráždivý, „leze do bubliny“, „sociálně neohrabaný“.

Pro porovnání uvádím jinou modifikaci rolí ve skupině dle Řezáče (in Braun a kol., 2014, s. 83):

- *pozice alfa* je neformální vůdce skupiny, obvykle nejaktivnější člen, ovlivňuje dění ve třídě, akceptovaný většinou členů skupiny,
- *beta* – má specifické předpoklady k navrhování nebo tvořivému rozvíjení variant řešení prezentovaných vůdcem skupiny, je odpovědný a spolehlivý,
- *pozice gama* – většina členů skupiny, spíše pasivní a přizpůsobiví, podléhající nebo se identifikující s vůdcem,
- *omega* – outsider skupiny, okrajová pozice, ve skupině bývá spíše neoblíben,
- *P* – „obětní beránek“, obvykle symbolický představitel nepřátelské skupiny.

4 POTŘEBY ČLOVĚKA A SKUPINY PRO PRÁCI SE TŘÍDOU

V poslední kapitole se zabýváme sebehodnocením a abychom dokázali porozumět souvislostem, které se dějí ve třídě, je potřeba stručně znát základní potřeby člověka. Program SOCIOKLIMA vychází právě z teoretických základů Adlera (1911), Dreikurse (1952) a analýzy potřeb člověka popsanych Pessem (1961). Dále jsou popisovány duševní potřeby dítěte Matějčka (1950) a podrobněji uvedeny lidské potřeby Maslowa (1962). Uspokojování základních potřeb totiž posiluje rozvoj osobnosti dítěte a jeho schopnost utvářet vzájemné mezilidské vztahy. V opačném případě, pokud jde o „*neuspokojení základních duševních potřeb v závažné míře a po dosti dlouhou dobu*“, tak se bavíme o psychické deprivaci. (Langmeier, Matějček, 2015, s. 277)

4.1 Sebehodnocení

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 208 – 209) v Pedagogickém slovníku uvádí, že sebehodnocení je obecně každé hodnocení, ve kterém se člověk hodnotí sám sebe. Může být nízké, průměrné, ale i vysoké, stejně tak může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti. Vykazuje značnou stabilitu. Dle Koláře a kol. (2012, s. 351) sebehodnocení je „*hodnocení sebe sama, svého chování, činností, jednání, postupů a postojů. Jedna z potřebných kvalit a schopností člověka. Schopnost kritického pohledu na sebe, nepodlehnutí přeceňování nebo naopak podceňování svých možností a schopností.*“

V užším kontextu uvádí definici Nakonečný (2003, s. 258): „*Základem sebehodnocení je touha po udržování pozitivní hodnoty sebe sama a její zvyšování a ovšem i její komplementarita³, obrana této pozitivní hodnoty sebe sama proti jejímu snížení. Proto jsou se sebehodnocením úzce spojeny ego-vztažné motivace, tendence jednat tak, aby byla udržena nebo zvýšena pozitivní hodnota ega a aby se zabránilo jejímu snížení.*“

Ve školním kontextu je sebehodnocení jedna z výchovných metod, ve kterém si jedinec porovnává pohled na sebe samého, své výkony s pohledy spolužáků, pedagogů a dospívá k reálnějšímu sebepojetí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 208 – 209) Mezi 6. - 11. rokem se u dětí setkáváme s urychlením vývoje genderové identity. V tomto období vrcholí genderově stereotypní chování i tzv. genderová segregace, oddělení chlapců a dívek. To je již typické od dětství a projevuje se zejména ve volbě přátel. Děti více poznávají

³ Komplementarita = vztah doplňkovosti

genderové sociokulturní stereotypy, ve školní třídě především představy svých spolužáků týkající se žádoucího a nežádoucího chování dívek a chlapců.

Eccles (1999) uvádí, že sebehodnocení je v tomto středním dětství kritické období pro budování sebehodnocení a pocitu kompetence, který představuje jeden ze základních kamenů sebehodnocení a motivaci k aktivnímu uplatňování se v různých oblastech života. Sebehodnocení může být někdy pro děti křehké, které může vést k vyhýbáním se obtížným úkolům spojeným s rizikem neúspěchu. (Eccles 1999 in Blatný, 2017, s. 93).

„Vrstevníci se ve středním dětství stávají základním rámcem pro úvahy a emoce týkající se sama sebe.“ V rozvoji sebehodnocení je důležité sociální srovnávání, zejména vlastní výkony a výkony vrstevníků. Děti jsou schopny rozlišit své silné a slabé stránky, tak že součástí sebehodnocení může být i například to, že spolužák je lepší v tělocviku, ale horší v matematice. Právě průběžnou reflexí úspěchů a neúspěchů si budují pojetí vlastních silných a slabých stránek. (Blatný, 2017, s. 93) Jedlička (2018, s. 912) mluví podobně, jen má pojem vrstevnické hodnocení, které se týká hodnocením vzájemně mezi sebou. Jde o žákovské hodnocení, tedy výkon samotného žáka, anebo směřuje k hodnocení druhých, tedy žák posuzuje výkony svých spolužáků ve stejné činnosti, kterou hodnotí u sebe, takže má možnost porovnat vlastní a cizí činnost.

Lidé, kteří mají optimistické, povzbuzující sebehodnocení vidí příčiny neúspěchu spíše ve vnějších okolnostech, které lze ale ovlivnit. To znamená, že neúspěch je neodrazuje od pokračování v úsilí. Úspěch vnímají ve kvalitách své osobnosti – schopnostech, pevném odhodlání, dosažený úspěch je posiluje. Naopak lidé, kteří mají sklon se hodnotit negativně, s pesimistickým pohledem počítají spíše s alternativou neúspěchu, kteří přičítají sami sobě, o možnosti úspěchu z vlastních sil pochybují. Někteří lidé se mohou sebenadhodnocovat a jiní zase sebebodhodnocovat. (Helus, 2018, s. 520)

Nepříznivě působí na oblast sebehodnocení následující faktory:

- chladný až záporný emoční vztah rodičů k dítěti,
- nedostatek příležitostí k činnostem, ke hrám, k učení, zájmovým činnostem,
- absence společných činností, které probíhají v příznivém emočním klimatu,
- posměch dítěti, ironizování, nedůvěra v možnosti dítěte,
- nepřiměřené požadavky na dítě buď příliš vysoké, nebo je zde absence jakýchkoli požadavků a kontroly,

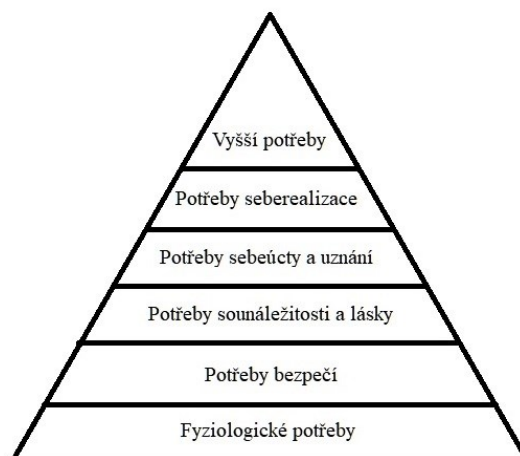
- výchova striktně omezující nebo naopak příliš volná či rozporná. (Čáp, Mareš, 2007, s. 331)

4.2 Potřeby člověka

Teorie základních lidských potřeb amerického humanistického psychologa Maslowa (1962) je často vztahována k lidské motivaci - uspokojení či neuspokojení potřeb je jedním z motivátorů lidského jednání a chování. Jejich uspokojení vede k tomu, že se člověk cítí dobře, dobře funguje (v činnostech i ve vztazích) a cítí se v pohodě po tělesné, psychické i fyzické stránce. Koncept „Pyramidy potřeb“ (Obr. 1) vychází z toho, že člověk uspokojuje nejprve primární fyziologické potřeby a pak teprve nastupují potřeby další. Tedy od nejnižších k nejvyšším. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 31) Právě teorii potřeb využíváme jako praktický nástroj pro porozumění chování dětí. Pokud nastanou nedostatky v uspokojování těchto potřeb, zejména v dětství, může to narušit zdravý vývoj člověka. Jako první potřeby jsou *fyziologické*, což při neuspokojení má ve škole vliv na kvalitu učení, prožívání a chování. „*Když se cítíme v nepohodě, může to ovlivňovat i naše chování. Můžeme cítit hlad, žízeň, bolest, únavu, nudu, napětí...*“. Tyto pocity se potom mohou projevit do chování jako porucha pozornosti, podrážděnost, vysoká pohybová aktivita. Také projevem agrese, pasivity. Další potřebou je *potřeba bezpečí a jistoty*. Bezpečné klima ve škole zajišťuje dobrý vztah mezi dětmi, spolupráci a tímto i efektivní cestu k osvojování učiva. Při pocitu ohrožení je strach, zlost, nedůvěra, nejistota, hněv, lítost, která vede buď k bojácnému chování či snaže o únik nebo různé projevy agresivního chování. Sem zařazujeme ničení věcí, verbální agrese, fyzické napadení. Třetí potřebou je *láska a sounáležitost*, což je významná složka lidské motivace. Každý člověk má potřebu někam patřit, být druhými přijímán. *Potřeba uznání a sebeúcty* jako oblast pro potřebu „*být přijímán, respektován, oceňován jako důležitá, kompetentní a hodnotná osoba*“. Potřebu vážit si sami sebe a zažít úspěch. Pokud se dětem nedostává ocenění, může se v nich vzbudit negativní emoce jako „*pocit méněcennosti, křivdy, nespravedlnosti, zbytečnosti, neschopnosti, nezájmu, ponížení, lítost, beznaděj, nenávisť či hněv*“. Takový žáci mají potom potřebu se zviditelnit, ničit věci, být agresivní a nadřazení vůči druhým. Jiní žáci zase nespolupracují, nevyvíjejí žádnou snahu. Pátou potřebou je *seberealizace*. Patří sem snaha „*pochopit sám sebe i druhé, stát se tím, kým se člověk může a má stát, naplnit své možnosti růstu a rozvoje*“. S touto potřebou souvisí i potřeba identity, potřeba objevovat a porozumět světu, potřeba něco v životě dokázat, potřeba tvořit. *Vyšší potřeby* jsou šestou potřebou. Jsou to potřeby estetické, etické a duchovní. „*Uspokojení vyšších potřeb nám přináší radost, estetické zážitky, pocit,*

že chovat se správně je dobré, pocit začlenění do lidského společenství, do přírody, kosmu, pocit, že život má nějaký smysl". (Kopřiva a kol., 2008, s. 189 – 203)

Obrázek 1: Přirozené lidské potřeby podle Maslowa (1962), upraveno (Kopřiva a kol., 2008, s. 189)



Velmi významným světově uznávaným dětským psychologem je Matějček (1950), který popisuje pět základních duševních potřeb dítěte, které by měly být naplněny k tomu, aby se dítě vyvíjelo dobře, zdravě a uspokojivě. Na prvním místě uvádí *potřebu přiměřené stimulace*, tedy potřebu určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. Druhou potřebou je *smysluplný svět*, což je potřeba řádu, stálosti a smyslu v podnětech. Jako třetí potřeba je *potřeba životní jistoty*. Také ji můžeme nazvat jako potřebu prvotních citových a sociálních vztahů. Čtvrtou je *pozitivní identita*, tedy vědomí vlastního hodnotného „já“. Poslední potřebou je *potřeba otevřené budoucnosti*. (Matějček, 2004, s. 28 – 30)

Pesso (1961), jako autor Pesso Boyden psychomotorické terapie (PBSP z anglického Pesso Boyden System Psychomotor)⁴ rozeznává pět základních emocionálních potřeb: potřeba místa, výživy (sycení), podpory, ochrany a limity. Základní potřeby musí být uspokojovány rodiči během dětství, aby se ego dítěte rozvíjelo a aby dítě bylo a stalo se svým pravým já. (Pesso Boyden System Psychomotor, 2011)

Všichni lidé mají jedno společné a to je naplnění potřeb. Každý potřebuje mít naplněné své potřeby a ve školní třídě zejména potřebu náležitosti. Tuto hlavní myšlenku nesou Adler (1911) a Dreikurs (1952), kteří považují pocit sounáležitosti jako potřebu náležitosti ke společenství nejen za přirozenou lidskou potřebu, ale za finální cíl každého člověka. Dle Adlera (2018, s. 3) se považuje ideálním obrazem společenského člověka takový člověk, který je prospěšný

⁴ Je psychoterapeutický systém určený ke zmírňování vlivu negativních emočně vztahových zkušeností z dětství na život v dospělosti.

ke společnosti a vypěstoval v sobě pocit sounáležitosti do té míry, že je „*poslušen pravidel lidské společnosti*“. Dreikurova teorie čtyř cílů nevhodného chování vychází právě z myšlenek Adlera (1911) a jeho individuální psychologie. Dle něj má každé chování svůj cíl. Pokud se dítěti nepodaří dosáhnout svého cíle běžným chováním, pokusí se o to jiným způsobem, což je většinou právě nevhodné chování. (Čapek, 2014, s. 286)

Prvním cílem je *poutání pozornosti*, které nahrazuje potřebu *být součástí vztahů*. Tedy „*Patřím někam, pouze když si mne někdo všímá nebo mi slouží*“. Ve školním prostředí se projevuje především vyrušováním ve vyučování. Druhým cílem je *boj o moc*, nahrazující vhodnou potřebu *být schopný*. Tedy „*Patřím někam, pouze když poroučím, jsem pánem situace, když se mohu prosadit*“. Tento cíl je založen na chybném přesvědčení dítěte, že najde své místo ve skupině, má-li nějakou moc. Lidé, kteří hodně ztratí, tak se mstí. Proto v okamžiku, kdy dítě stále nenašlo své místo ve skupině, tak přistoupí k dalšímu cíli a to je *msta*, která nám ukazuje potřebu *být důležitý*. „*Patřím někam, jenom když ubližuji, jinak by si mne nikdo nevšiml*“ nebo „*Jsem zraněný, proto zraňuji*“. Posledním cílem nevhodného chování je *vyhýbání se neúspěchu*, tedy „*Nikam nepatřím, nic ode mne nečekejte, jsem neschopný, k ničemu*“. K tomuto cíli dítě usiluje v okamžiku, kdy už vzdává snahu o nalezení svého místa ve skupině a začne být přesvědčeno, že se mu to žádným způsobem nedaří. Dítěti se dostává pocit bezmoci a tímto způsobem se snaží vynutit lítost a pomoc od druhých. (Bendl, 2011, s. 79)

4.3 Potřeby skupiny

Pro správné fungování třídy je nutné, aby byly uspokojeny individuální potřeby každého žáka a zároveň potřeby třídy jako skupiny. Na základě potřeb dle Maslowa (1962) a prací Banyho a Johnsona (1969) vymezili čtyři potřeby, které má třída jako skupina:

- *potřeba bezpečí*: jasně definována pravidla chování ve skupině, u žáků od 3. třídy je důležitá spoluúčast na vytváření,
- *potřeba soudržnosti (koheze)*: souvisí se spoluprací, solidaritou, sdílením společným norem a hodnot. Je nutné vědět, že soudržnost se vyvíjí postupně a svým působením k ní můžeme přispívat. Vytváření a posilování soudržnosti podporuje nesoutěživé klima – jedině tak může vzniknout solidarita, rozvíjet se schopnost vyjít s ostatními a schopnost kooperace,

- *potřeba uznání*: každá skupina potřebuje být vnímána příznivě, a to zejména svým třídním učitelem,
- *potřeba vyjádřit se a komunikovat*: jelikož v rámci tradiční vyučovací hodiny nemá třída mnoho možností vyjadřovat se jako skupina, tak ideální bývají třídnické hodiny. Děti se mohou prezentovat jako skupina, vyjadřovat se k určitému problému, úspěchu, domluvit se k nějakému cíli. Pokud je tento způsob práce pravidelně zařazován – stává se rituálem, podporuje i pocit bezpečí a jistoty. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 32)

Naopak neuspokojení potřeb skupiny vede k frustraci. Stoupá vnitřní napětí ve skupině, které se projevuje zvýšenou tendencí k násilí prostřednictvím obětního beránka, rebela, klauna a školní anorexii, jako celkovou pasivitou ve spolupráci. Reakcí bývá rušivé chování, časté konflikty mezi členy skupiny a nespolupracující chování. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 34 - 35)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 REALIZACE VÝZKUMU

V praktické části nás čeká mapování metodou SOCIOKLIMA, ve které se zaměřujeme na sebehodnocení a komplexní pohled na strukturu třídy z hlediska výskytu různých kategorií chování: kamarádké, nesmělé, nápadné, vlivné, agresivní, vyhýbavé, zbabělé, disciplinované a morální. Dále mapujeme míru sociálního začlenění žáků z hlediska jejich přijetí, zapojení a bezpečí ve vrstevnické skupině.

5.1 Výzkumný problém

Je potřeba reagovat na současnou situaci v českých školách, která je odrazem stavu společnosti, ať už v kladném či záporném smyslu. Žáci v třídním kolektivu si prohlubují sociální dovednosti v chování mezi vrstevníky, naráží na úspěchy i neúspěchy, na podporu i výsměch. Musí řešit konflikty, různé vyhocené situace. Jakékoliv specifické klima třídy působí na žáky i učitele. Negativní klima může mít různé rizikové faktory. Důležité je vybavit jedince kompetencemi, aby dokázal čelit negativním jevům. Pokud má naopak chování prosociální charakter, můžeme hovořit, že je základem sebeuzdravujícího mechanismu života celé skupiny, tedy školní třídy. Pozitivní klima je důležité pro efektivitu vyučování, tedy i pro motivaci, že učitel má chuť se třídou pracovat, protože to prostě jde. Vztahy mezi žáky a učiteli, žáky navzájem, jsou důležité, abychom předcházeli rizikovému chování uvnitř třídního kolektivu. (Blašíková, 2015, s. 52) Pedagogičtí pracovníci musí vědět, v jaké situaci se třída i jednotlivci nachází, co potřebují, očekávají nebo hledají. Proto je nutné provádět diagnostiku sociálního klimatu školních tříd jako prevenci zaměřenou na předcházení projevům rizikového chování ve školním prostředí, jako je nekázeň, rušivé chování, agresivita, záškoláctví a nezdravých vrstevnických vztahů - šikany.

Program SOCIOKLIMA představuje komplexní program zaměřený na péči o zdravé sociální prostředí ve školách, včasné zachycení, předcházení a řešení problémových jevů. (Mikulková, 2010) Všichni chceme, aby měli žáci na základní školu dobré vzpomínky, získali potřebné kompetence a k tomu je nutné pozitivní klima. To vytváří mnoho činitelů. Nejvíce se podílejí na proces v základní škole rodiče, učitelé a žáci. (Blašíková, 2015, s. 5)

5.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat projevy chování zastoupené u žáků vybraných 4. tříd základní školy. Taktéž chceme odhalit, do jaké míry se liší subjektivní „JÁ“ a reálné „JÁ“ a jaká

je preference ideálního „JÁ“ v sebehodnotící části dotazníkového šetření včetně indexu sociálního začlenění.

5.3 Výzkumné otázky

1. Jaké projevy chování jsou zastoupeny u žáků vybraných 4. tříd základní školy?
2. Do jaké míry jsou zastoupeny subkategorie jednotlivých projevů chování žáků vybraných 4. tříd základní školy?
3. Jaká je míra sociálního začlenění žáků vybraných 4. tříd základní školy?
4. Jak se liší subjektivní „JÁ“ a reálné „JÁ“ u žáků vybraných 4. tříd základní školy?
5. Jaká je preference ideálního „JÁ“ u žáků vybraných 4. tříd základní školy?

5.4 Metoda sběru dat

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda komplexní online diagnostiky SOCIOKLIMA. Vychází z teoretických východisek Adlera (1911), Dreikurse (1952) a analýzy potřeb člověka popsaných Pesseem (1961). Tedy potřeba místa, nasycení, ochrany, podpory a limity. Program SOCIOKLIMA je moderním nástrojem sociálně pedagogické diagnostiky a slouží jako východisko pro specifickou primární prevenci i intervenci ve škole. Touto ověřenou diagnostickou metodou sledujeme jak rizikové chování, tak i chování prosociálního charakteru a je tedy základem pro pozitivní klima ve třídě. Rovněž můžeme zmapovat potenciálně ohrožené či ohrožující žáky. U ohrožených jedinců můžeme včas podpořit jejich osobnostní i sociální rozvoj a přispět ke zdravému rozvoji třídy jako skupiny i žáků jako jednotlivců. Diagnostická metoda SOCIOKLIMA poskytuje komplexní pohled na strukturu třídy z hlediska výskytu sledovaných kategorií chování: kamarádské, nesmělé, nápadné, vlivné, agresivní, vyhýbavé, zbabělé, disciplinované a morální.

Každá škola má po vyřízení registrace vytvořený vlastní profil, poté lze vkládat jednotlivé třídy a jmenné seznamy žáků. Vyplňování dotazníků probíhá přes internetové stránky www.socioklima.eu. Výhodou je okamžité zpracování výstupů po sběru dat. Zprávy obsahují zjištění a další doporučení. Další výhodou je jednoduchá administrace, online přístup odkudkoliv. Důležitý sběr dat se zjišťují zábavnou a výstižnou formou. Je to tedy nenáročné na zpracování a na celkový čas.

Zprávy jsou zpracovány v několika modulech:

- ZÁKLADNÍ DIAGNOSTIKA TŘÍDY: základní diagnostika třídy slouží k základní orientaci o dění ve třídě z pohledu žáků. Další data jsou sumarizací subjektivního sebehodnocení žáků (bez adresných údajů). Nabízí podněty pro práci se třídou jako skupinou, případně specifikaci požadavků na preventivní programy či intervence,
- PODROBNÁ DIAGNOSTIKA TŘÍDY: výsledky jsou jmenovité, včetně počtu získaných voleb. U jednotlivých typů a subkategorií chování jsou uvedena jména žáků, kteří v dané kategorii získali volby od svých spolužáků, stručný popis možných projevů, případná rizika a obecná DOPORUČENÍ pro práci se třídou a jednotlivci – témata navazující práce se třídou,
- SUMÁŘ ZÍSKANÝCH VOLEB: profil chování každého žáka (tzn. v jakých subkategoriích chování a jaký počet voleb získal každý žák),
- PODROBNOU ZPRÁVU – VÝPIS: kategorie + subkategorie chování a přiřazená jména žáků včetně získaných voleb,
- INDEX SOCIÁLNÍHO ZAČLENĚNÍ: obsahují získané volby, sebehodnocení; projevy, rizika, doporučení pro rozhovor a práci s žákem, doporučení pro rozhovor a práci učitelů s rodiči,
- KARTY ŽÁKŮ: zobrazuje sebehodnocení (subjektivní „JÁ“; zrcadlové „JÁ“, ideální „JÁ“, odmítané „JÁ“) a získané volby každého žáka jednotlivce (reálné „JÁ“), včetně indexu sociálního začlenění. Podněty k vedení rozhovoru s žákem, a doporučení pro práci vyučujících, případně rodičů,
- DOPORUČENÍ PRO PRÁCI S JEDNOTLIVCEM: vybraná doporučení a opatření pro práci s jednotlivci. Jsou určena k práci třídních učitelů a vyučujících.

Pro práci s výstupy *DETAIL* je povinnost být proškoleným expertem v programu akreditovaném MŠMT *Online dotazníky SOCIOKLIMA jako východisko pro práci se třídou*. Kurz vybavuje účastníky specifickými dovednostmi k porozumění kontextu chování žáků, jejich individuálním potřebám i dynamice skupiny. Kurz je dvoudenní, probíhá v distanční formě a po ukončení následuje získání osvědčení.

5.5 Způsob sběru dat

Před dotazníkovým šetřením jsme zvolili tzv. předtestovou přípravu. K tomu jsme využili pracovní list *BLIK* u dvou dětí čtvrté třídy, pro ujasnění, že obrázky, znázorněné

v dotazníku, jsou pochopitelné a lehce se dají přiřadit k situacím popisu chování. Děti tento pracovní list zvládly bez obtíží. Před přihlášením do programu SOCIOKLIMA bylo nutné získat informovaný souhlas rodičů. Dětem bylo motivačně sděleno, o čem se jedná, poté se přihlásily uživatelským jménem a heslem, které měly vygenerované dopředu. V této fázi již děti mohly vyplnit online dotazník. Vyplňování probíhá pouhým kliknutím na zvolený výběr 1 - 2 obrázků. Pro žáky jsme zvolili dotazník SOKL JUNIOR, který je určen především žákům 2. – 5. třídy základní školy. Dotazník se skládá ze dvou částí. V první části se respondenti zaměřují na složku sebehodnocení, kde každý respondent odpovídá na 4 otázky. Druhá část dotazníku se zaměřuje na všímavost k projevům chování svých spolužáků dle jmenového seznamu (s kladným informovaným souhlasem). Je obrázkovou formou, kdy žáci vybírají z galerie 18 obrázků, které mají skryté popisky. Své volby mohou doplnit textovým komentářem, tuto volbu ale nikdo nezvolil. Po dokončení 2. části uzavřou test a odhlásí se. Tím je dotazník dokončený.

5.6 Výzkumný soubor

Do výzkumného souboru zařazujeme mladší žáky 4. ročníku základní školy. Jedná se o tři městské třídy a jednu třídu ve vesnické škole. Pro výzkum klimatu třídy jsme zvolili respondenty čtvrté třídy z důvodu, jelikož jsme chtěli použít dotazník SOKL JUNIOR, který je vhodný pro 2. – 5. třídu základní školy, má obrázkovou formu, která je přehledná pro děti. Navíc tento ročník je ještě pružný, s dětmi se dá pracovat, vést je kooperaci a k pozitivnímu klimatu třídy. Braun a kol., (2014, s. 80) popisují 4. – 6. třídu následovně: *Jedná se o stadium prvotní koheze, kde vzniká „veřejné mínění“. „Objevují se první pocity soudržnosti, spolupráce, a koheze. Učitel již hierarchii významně neovlivňuje a dynamiku drží sociálně vlivní jedinci. Pro školního psychologa je to poslední stadium, kdy lze výrazně vstoupit do struktury a dynamiky třídy“.*

Jelikož jsme se stali expertem programu SOCIOKLIMA, po získání všech potřebných dat s jednou třídou, proběhla informovanost o výsledcích klimatu třídy a projevů rizikového chování. Taková práce pomůže třídní učitelce, školní psycholožce, ale i samotným dětem k vylepšení pozitivního klimatu ve třídě. Výzkumné šetření bylo prováděno v období od ledna do března 2022. Ve třech třídách městských škol probíhala diagnostika pouze za přítomnosti třídní učitelky. Naštěstí jsme našli čtvrtou třídu v nedaleké vesnici, kde byly paní ředitelka i školní psycholožka velice rádi za ukázkou programu SOCIOKLIMA.

Při diagnostikování posledního dotazníku jsme tedy mohli být přítomní společně s paní psycholožkou.

Základní škola A

V této škole se dotazníkového šetření zúčastnily dvě třídy. Ve třídě 4. A je celkově 14 žáků, z toho 13 žáků vyplnilo dotazník. Od jednoho žáka jsme nezískali informovaný souhlas rodičů.

Ve třídě 4. B je celkem 20 žáků, dotazník vyplnilo 16 žáků.

Základní škola B

Celkový počet žáků ve 4. třídě je 19, z toho se 17 žáků zúčastnilo výzkumu. V analýze dat označena jako třída 4. C.

Základní škola C

Dotazníkového šetření se zúčastnili žáci 4. třídy, v celkovém počtu 17 žáků. V analýze dat označena jako třída 4. D.

5.7 Popis analýzy dat

Výchozí data systém SOCIOKLIMA automaticky třídí a analyzuje podle zadaných kritérií. Ke každému žákovi anonymně přiřazuje získané volby od spolužáků podle kategorií chování. Výskyt sledovaných kategorií a subkategorií v rámci třídy je zpracován jako součet voleb všech nominovaných žáků v dané kategorii nebo v subkategorii chování. V grafu mají jednotlivé kategorie své označení a barvu. (Socioklima, 2020)

Níže je uvedena tabulka 1 pro přehled sledovaných kategorií a subkategorií u dotazníku SOKL JUNIOR.

Tabulka 1: Sledované kategorie a subkategorie chování (Socioklima, 2020)

A: kamarádké chování A.1 obecné kamarádství A.5 zastání se a ochrana	B: nesmělé chování B.2 objekt fyzického ubližování B.3 objekt výsměchu a urážek	C: nápadné chování C.1 rušivé až drzé chování C.4 provokující chování
D: vlivné chování D.2 negativní vůdce D.4 frajeření a vychloubání	E: agresivní chování E.1 fyzické ubližování E.2 psychické ubližování	F: vyhýbavé chování F.2 denní snění a netečnost F.5 rezignace
G: zbabělé chování G.3 pomlouvání G.4 žalování	H: chování zaměřené na úspěch H.1 upjatá slušnost H.2 (mimo)školní úspěšnost	I: morální chování I.2 empatie a obětavost I.4 spolupráce a soudržnost

5.8 Analýza dat

Data získaná z výzkumného šetření byly automaticky zpracovány a zaznačeny do tabulky v MS Word. Nicméně pro tvorbu výpočtů jsme použili MS Excel. Pro lepší přehlednost uvádím výsledky po výzkumných otázkách.

1. Jaké projevy chování jsou zastoupeny u žáků vybraných 4. tříd základní školy?

První výzkumná otázka se zaměřuje na projevy sledovaných kategorií chování. K této výzkumné otázce se vztahuje druhá část dotazníkového šetření, kde respondenti měli možnost vybrat 1 – 2 obrázky ke každému spolužákovi, jak jsme popisovali již v podkapitole *Způsob sběru dat*. Dle získaných počtů voleb v jednotlivých kategoriích ve třídách jsme získali souhrn výsledků dle jednotlivých kategorií seřazené od nejvyššího výskytu chování po nejnižší výskyt kategorie chování.

Tabulka 2: Projevy chování u žáků vybraných 4. tříd základní školy

	Kategorie chování	Počet voleb	Uvedení v %
A	KAMARÁDSKÉ CHOVÁNÍ	419	29%
I	MORÁLNÍ CHOVÁNÍ	317	22,1%
H	DISCIPLINOVANÉ CHOVÁNÍ	230	16%
F	VYHÝBAVÉ CHOVÁNÍ	141	9,8%
C	NÁPADNÉ CHOVÁNÍ	103	7,2%
G	ZBABĚLÉ CHOVÁNÍ	76	5,3%
D	VLIVNÉ CHOVÁNÍ	71	4,9%
E	AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ	46	3,2%
B	NESMĚLÉ CHOVÁNÍ	34	2,4%

Z výše uvedené tabulky 2 je patrné, že u žáků vybraných 4. tříd základní školy je kamarádské chování zastoupeno v nejvyšší 29% míře. Dalším chováním je morální (22,1%) a disciplinované (16%), které řadíme mezi kladná chování. Vyhýbavé chování se vyskytuje v 9,8%, nápadné chování v 7,2%, zbabělé chování 5,3%. Vlivné chování je zastoupeno v míře 4,9%. Ve třídách se vyskytuje psychické či fyzické ubližování a to v 3,2% agresivního chování. Nejnižší projev chování je u nesmělého chování, které nám uvádí 2,4%.

Tabulka 3: Projevy chování v jednotlivých třídách

	Kategorie chování	4. A	4. B	4. C	4. D
A	KAMARÁDSKÉ CHOVÁNÍ	35%	23%	32%	28%
I	MORÁLNÍ CHOVÁNÍ	15%	22%	24%	23%
H	DISCIPLINOVANÉ CHOVÁNÍ	16%	22%	13%	14%
F	VYHÝBAVÉ CHOVÁNÍ	5%	13%	9%	10%
C	NÁPADNÉ CHOVÁNÍ	12%	6%	5%	8%
G	ZBABĚLÉ CHOVÁNÍ	9%	3%	4%	6%
D	VLIVNÉ CHOVÁNÍ	5%	4%	6%	5%
E	AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ	2%	4%	3%	3%
B	NESMĚLÉ CHOVÁNÍ	1%	2%	3%	2%

Z dané tabulky 3 lze uvést, že ve všech třídách 4. ročníku základní školy převládají pozitivní projevy chování. A to kamarádské chování, morální a disciplinované, což je chování zaměřené na úspěch. Naopak v nízké míře se vyskytují negativní projevy chování a to agresivní, vlivné a zbabělé. Ve všech třídách se vyskytuje ve velmi nízké míře nesmělé chování, ovšem i nejnižším volbám musíme dbát zvýšenou pozornost.

2. Do jaké míry jsou zastoupeny subkategorie jednotlivých projevů chování žáků vybraných 4. tříd základní školy?

Druhá výzkumná otázka, která se zabývá mírou zastoupení subkategorií jednotlivých projevů chování žáků vybraných 4. tříd základní školy je vztahována opět k druhé části dotazníku. Z celkových voleb jednotlivých kategorií, které jsme si vymezili již v první výzkumné otázce, zjišťujeme procentní zastoupení subkategorií.

Tabulka 4: Zastoupení jednotlivých subkategorií

Kategorie / subkategorie	
A: KAMARÁDSKÉ CHOVÁNÍ	29%
A. 1 kamarádství obecné	77%
A. 2 zastání se a ochrana	23%
I: MORÁLNÍ CHOVÁNÍ	22%

I. 2 empatie	37%
I. 4 soudržnost a spolupráce	63%
H: DISCIPLINOVANÉ CHOVÁNÍ	16%
H. 1 upjatá slušnost	55%
H. 3 mimoškolní úspěšnost	45%
F: VYHÝBAVÉ CHOVÁNÍ	10%
F. 2 denní snění a netečnost	64%
F. 5 rezignace	36%
C: NÁPADNÉ CHOVÁNÍ	7%
C. 1 rušivé až drzé chování	68%
C. 4 provokující chování	32%
G: ZBABLÉ CHOVÁNÍ	5%
G. 3 pomlouvání	70%
G. 4 žalování	30%
D: VLIVNÉ CHOVÁNÍ	5%
D.2 negativní vliv	11%
D.4 siláctví a frajeřina	89%
E: AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ	3%
E. 1 fyzické ubližování	54%
E. 2 psychické ubližování	46%
B: NESMĚLÉ CHOVÁNÍ	2%
B. 2 objekt fyzického ubližování	12%
B. 3 objekt výsměchu a urážek	88%

Z uvedené tabulky 4 můžeme uvést, že v kamarádkém chování je zastoupena ve vyšší míře subkategorie A. 1 kamarádství obecné a to v 77%, nižší míru má subkategorie A. 2 zastání se a ochrana a to 23 %. V morálním chování se uvádí vyšší míra I. 4 soudržnosti a spolupráce

(63%). Nižší míru v tomto chování zastupuje subkategorie I. 2 empatie (37%). Chování zaměřené na úspěch je méně rozdílná a to s 55% vyšší mírou subkategorie H. 1 upjaté slušnosti. Nižší míru poskytuje subkategorie H. 3 mimoškolní úspěšnost (45%). Ve vyhýbavém chování je vyšší míra subkategorie F. 2 denní snění a netečnost (64%). Nižší míru v tomto chování zastupuje subkategorie F. 5 rezignace (36%). Subkategorie C. 1 rušivé až drzé chování v 68% převládá v nápadném chování. Nižší míru jsme zjistili u subkategorie C. 4 provokující chování (32%). Chování zbabělé uvádí vyšší míru subkategorie G. 3 pomlouvání v 70% míře. Nižší míru jsme zaznamenali u subkategorie G. 4 žalování (30%). Subkategorie D. 4 siláctví a frajeřina převládá ve velké míře (89%) nad subkategorií D. 2 negativním vlivem (11%). V agresivním chování je subkategorie E. 1 fyzické ubližování s 54% mírou vyšší než subkategorie E. 2 ubližování psychické 46%. Celkem 88% uvádí v nesmělém chování subkategorii B. 3 objekt výsměchu a urážek, 12% subkategorie B. 2 objekt fyzického ubližování.

3. Jaká je míra sociálního začlenění žáků vybraných 4. tříd základní školy?

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, jaká je míra sociálního začlenění žáků vybraných 4. tříd základní školy. V následující tabulce 5 uvádíme celkovou míru sociálního začlenění v daném stupni.

Tabulka 5: Celková míra sociálního začlenění

Stupeň	Míra sociálního začlenění	Hodnota indexů	% žáků v daném stupni	Absolutní četnost
1.	OPTIMÁLNÍ	0,000 – 1,000	60%	42
2.	SPÍŠE USPOKOJIVÉ	1,000 – 1,414	19%	13
3a.	AMBIVALENTNÍ +	1,414 – 1,732	14%	10
3b.	AMBIVALENTNÍ –	1,733 – 2,449	6%	4
4.	SPÍŠE NEUSPOKOJIVÉ	2,449 – 3,000	1%	1
5	NEUSPOKOJIVÉ	3,000 – 3,464	0%	0

Dle tabulky 5 můžeme vidět, že ve velké míře převládá míra sociálního začlenění v 1. stupni, tedy optimální s 60%. Ve druhém stupni, spíše uspokojivém, je celkem 19% žáků, v ambivalentním + je 14% žáků. Celkem 6% žáků se zařazuje do míry ambivalentní – a 1% do míry spíše neuspokojivé.

Viz níže uvádíme tabulku 6 s mírou sociálního začlenění jednotlivých tříd včetně absolutní četnosti.

Tabulka 6: Míra sociálního začlenění jednotlivých tříd včetně absolutní četnosti

Stupeň	Míra sociálního začlenění	4. A	4. B	4. C	4. D
1.	OPTIMÁLNÍ	50% (7)	60% (12)	68% (13)	59% (10)
2.	SPÍŠE USPOKOJIVÉ	21% (3)	20% (4)	11% (2)	23% (4)
3a.	AMBIVALENTNÍ +	29% (4)	10% (2)	16% (3)	6% (1)
3b.	AMBIVALENTNÍ -	0%	5% (1)	5% (1)	12% (2)
4.	SPÍŠE NEUSPOKOJIVÉ	0%	5% (1)	0%	0%
5	NEUSPOKOJIVÉ	0%	0%	0%	0%
Celkový index začlenění třídy		0,981	0,944	0,821	0,949
Míra začlenění		optimální	optimální	optimální	optimální

Z tabulky 6 je patrné, že nejvíce procent optimální míry je v 4. C, poté 4. B, 4. D a 4. A. Všechny uvedené třídy mají nad polovinu %, proto se začleňují všechny třídy do míry optimální. Celkem 4 žáci se vyskytují ve stupni AMBIVALENTNÍ -. Tito žáci se nachází v rozmezí intervalu indexu od 1,733 – 2,449. Stupeň 3b. řadíme k neuspokojivému začlenění. Všichni čtyři žáci mají nízký počet voleb v kamarádkém chování, kdežto vysoký počet voleb v chování agresivním a nápadným. Žáci na sebe upozorňují nevhodným chováním. Poutají na sebe pozornost provokujícím, rušivým až drzým chováním a jelikož jsou sami zraněni, tak chtějí zraňovat druhé. Chtějí se mstít a to fyzickým i psychickým ubližováním. Na základě ideálního „JÁ“ jsme došli ke zjištění, že všichni čtyři žáci chtějí být slušní, žáci chtějí změnit svůj cíl chování. Z tabulky 6 je dále patrné, že jeden žák se nachází ve 4. stupni SPÍŠE NEUSPOKOJIVÉ míry sociálního začlenění. Hodnota indexu je 2,607. Žák získává roli outsidera ve skupině, je neoblíben, nemá ve třídě žádného

kamaráda. Opět převládá nevhodné rušivé až drzé chování a ubližování fyzické i psychické. I u tohoto žáka je nutné zmínit, že by chtěl být slušný. Tedy chtěl by změnit své chování.

Tabulka 7: Pozitivní a negativní míra sociálního začlenění, směrodatná odchylka

Celkem žáků	70
Pozitivní míra sociálního začlenění	93% (65)
Negativní míra sociálního začlenění	7% (5)
Celkový průměr indexu	0,924
Směrodatná odchylka	0,061

Z celkového počtu žáků je z tabulky 7 patrné, že 65 žáků (93%) se řadí do pozitivní míry sociálního zabezpečení, zatímco 5 žáků (7%) řadíme do negativní míry sociálního zabezpečení. Celkový průměr indexu sociálního začlenění pro všechny třídy je 0,924. Směrodatná odchylka je 0,061.

4. Jak se liší subjektivní „JÁ“ a reálné „JÁ“ u žáků vybraných 4. tříd základní školy?

První část dotazníkového šetření se zabývá sebehodnocením každého žáka. Sebehodnotící složka umožňuje srovnat pohled žáka na sebe s tím, jak působí na druhé.

Tabulka 8: Porovnání subjektivní „JÁ“ a reálné „JÁ“ včetně absolutní četnosti

SHODA	ODLIŠNOST
73% (46)	27% (17)

Sebehodnotící části se zúčastnilo celkem 63 žáků. V tabulce 8 porovnáváme subjektivní „JÁ“ a reálné „JÁ“, tedy odpovědi žáků na otázku: Jak se vidím já? porovnáváním s hodnocením od spolužáků. Jako pozitivní skutečnost vnímáme, že 73% žáků má výborný odhad, jelikož jejich výsledek vlastního pohledu je v souladu s hodnocením spolužáků. Nejčastěji se jedná o shodu chování kamarádského, morálního a disciplinovaného. Žáci, kteří se označují v subkategorii mimoškolní úspěšnosti, tak v nich spolužáci vidí také tuto subkategorii jako převládající, i když nemusí jít vždy jen o žáka, který má optimální chování.

Může to být např. nadaný sportovec. U některých žáků jsme zjistili shodu i v kritickém pohledu sami na sebe s pohledem od spolužáků. Tito žáci jsou si vědomi vlastního nevhodného chování, jednání, činností či postojů. Dokázali sami o sobě říct, že mají negativní vliv ve třídě, jsou si vědomi svého rušivého až drzého chování, mírou žalování a pomlouvání. Jiní žáci jsou si vědomi svého chování v netečnosti a rezignaci. Zbylých 27% žáků se neshoduje s vlastním sebehodnocením a hodnocením od spolužáků. Zde jsme zjistili, že se vyskytují ohrožení žáci, kteří získali poměrně vysoký počet voleb v nesmělém chování. Tedy mohou být objektem fyzického ubližování nebo objektem výsměchu a urážek. Tito žáci se takto nevidí, převážně se označují za chování morální. U některých žáků bylo těžké posouzení, jelikož se správně shodují, že mají negativní vliv, ale zároveň se hodnotí jako úspěšní jedinci, přesto tuto volbu nezískal od spolužáka. Tudíž potvrzujeme odlišnost. Taktéž jsme zjistili odlišnost v tom, že žáci se hodnotí jen jako úspěšní, ale žáci naopak posoudili chování jedince jako agresivní, zbabělé a nápadné. Tito žáci se sebenadhodnocují. Jeden žák se hodnotí v subjektivním „JÁ“ i ideálním „JÁ“ jako žák úspěšný, ale spolužáci ho hodnotí převážně jako žáka s vyhýbavým chováním, tudíž můžeme potvrdit odlišnost. Někteří žáci si nejsou vědomi vůbec svého nevhodného chování. Označují se převážně za kamarádké chování, ale spolužáci vidí převážně negativní vliv. Někteří žáci se zase sebehodnocují, označují se za rezigované, ale přitom je spolužáci vidí ve velké míře jako kamarády. Převážně dívky se vidí v kamarádkém chování, ale přitom je spolužáci označili jako žákyně, které pomlouvají a žalují.

Tabulka 9: Zastoupení kategorií dle sebehodnocení subjektivního „JÁ“

Pořadí	Kategorie	Počet %
1.	I: MORÁLNÍ CHOVÁNÍ	35%
2.	A: KAMARÁDSKÉ CHOVÁNÍ	33%
3.	H: DISCIPLINOVANÉ CHOVÁNÍ	16%
4.	F: VYHÝBAVÉ CHOVÁNÍ	9%
5.	C: NÁPADNÉ CHOVÁNÍ	3%
	D: VLIVNÉ CHOVÁNÍ	3%
6.	G: ZBABĚLÉ CHOVÁNÍ	1%

Z tabulky 9 je patrné, že žáci na otázku „Jak se vidím já“ odpověděli v 35% chováním morálním, v 33% kamarádkém a 16% disciplinovaném. Méně procent žáci označili sebehodnotící části kategorie vyhýbavé (9%), nápadné (3%), vlivné (3%) a zbabělé (1%).

5. Jaká je preference ideálního „JÁ“ u žáků vybraných 4. tříd základní školy?

Z první části dotazníkového šetření zjišťujeme také sebehodnocení třetí otázky (ideální já), kde žáci odpovídají kliknutím na 1 – 2 obrázky na otázku: Kým bych chtěl být? Preference ideálního „JÁ“ zaznamenáváme v následující tabulce 10.

Tabulka 10: Preference ideálního „JÁ“ dle subkategorií

Pořadí	Subkategorie	Počet %
1.	H. 3 mimoškolní úspěšnost	26%
2.	H.1 upjatá slušnost	17%
	A.5 zastání se a ochrana	17%
3.	A. 1 kamarádství obecné	14%
4.	I. 4 soudržnost a spolupráce	10%
5.	I. 2 empatie	9%
6.	F. 2 denní snění a netečnost	5%
7.	E. 1 fyzické ubližování	1%

Z tabulky 10 je patrné, že žáci chtějí zažívat chování zaměřené na úspěch, tedy by chtěli být obdivováni v mimoškolní úspěšnosti (26%). Ve stejné míře (17%) preferují upjatou slušnost a zastání se a ochranu. 14% žáků by chtěli preferovat obecné kamarádství, 10% žáků soudržnost a spolupráci. Méně procent je preferované u empatie (9%), denní snění a netečnost (5%) a 1% by preferovalo fyzické ubližování. Zde je nutné poukázat u tohoto žáka shodu s odmítaným „JÁ“, tudíž se můžeme domnívat, že žák vybral pouze nevhodný obrázek.

5.9 Interpretace dat

System SOCIOKLIMA automaticky třídí a analyzuje data podle zadaných kritérií. Analýza dotazníkového šetření nám ukázala, že ve všech třídách jsou téměř totožné výsledky projevů

chování. Ze základní diagnostiky třídy bylo zjištěno, že nejčastějším projevem chování ve třídách je **kamarádké (29%)**, které je zastoupeno v **77%** míře **obecného kamarádství** a **23%** míře subkategorie **zastání se a ochrana**. Kamarádké chování se projevuje důvěrou, pocitem bezpečí, zájmem, podporou a pomocí, vzájemným respektem a vědomím, že se na někoho lze kdykoliv spolehnout. Být kamarádem a mít kamarády je nejdůležitější potřebou dětí v každém věku. Žáci, kteří získali vysoký počet voleb v této kategorii jsou oblíbení, odvážní, angažovaní a prosociálně orientovaní. Mohou velmi významně přispět k rozvíjení skupinové soudržnosti a spolupráce a zároveň jako vrstevnický vzor přispět k zastavení nežádoucího jevu. Vytvářejí podmínky pro pocit bezpečí, sounáležitosti a přijetí. Právě tyto potřeby zařazujeme do základních lidských potřeb dle Maslowa (1962). Každý potřebuje mít naplněné své potřeby a ve školní třídě je to dle myšlenky Adlera (1911) a Dreikurse (1952) především potřeba náležitosti. Bezpečné klima ve škole zajišťuje dobrý vztah mezi dětmi, spoluprací a tímto i efektivní cestu k osvojení učiva. Stejně tak má i člověk potřebu někam patřit, být druhými přijímán. (Kopřiva, 2008, s. 189 – 203) Naopak žáci s minimálním nebo nulovým počtem voleb (u jednoho žáka zjištěno 0 počet voleb v této kategorii) v kamarádkém chování se často ocitají v situaci, kdy upřednostňují jakýkoliv, byť negativní, kontakt s ostatními. Každé chování má totiž svůj cíl. Pokud se dítěti nepodaří dosáhnout svého cíle běžným chováním, pokusí se o to jiným způsobem. (Čapek, 2014, s. 123) Sankce bez porozumění cílům chování mohou jejich frustraci ještě prohloubit. Proto je nutné věnovat pozornost tomuto chování. Druhým nejčastějším chováním je **morální chování (22%)**, které je zastoupeno v **37%** míře subkategorií **empatie** a **63%** mírou **soudržnosti a spolupráce**. Morální chování vychází z přesvědčení a hodnot, které mají vliv na myšlení i činy. Projevuje se ve vztahu k sobě, k druhým a k životu. Slušnost je přirozená, bez napětí a strachu ze selhání. Tito žáci jsou ve srovnání s vrstevníky morálně i hodnotově vyspělejší a zralejší. Z jejich vystupování vychází sebedůvěra, respekt a úcta k druhým. Jsou vnímaví k potřebám druhých a podporují soudržnost a spolupráci. Mohou mít významný vliv na život ve třídě. **Disciplinované chování (16%)** se zastoupením subkategorií **upjaté slušnosti (55%)** a **mimoškolní úspěšnosti (45%)** je chování zaměřené na úspěch a potvrzení ostatními. Může se jednat jak o školní, tak i mimoškolní úspěšnost. V rámci dotazníkového šetření se vyskytli žáci s vysokými volbami tohoto chování, většinou to byli sportovci. Pozor, může to být i přehnaná potřeba být za každou cenu nejlepší nebo upjatá slušnost jako strach ze selhání a chyby. Dalším projevem vyskytující se ve třídách je **vyhýbavé chování (10%)**, které je zastoupeno v **64%** míře subkategorie **denní snění** a **netečnost** a **36%** míře **rezignace**. Vyhýbavé chování představuje nedostatek odvahy

ke zvládnutí zátěžové situace nebo vyjadřuje lhostejnost k dění v okolí. Může se jednat o vyhýbání škole, spolužákům, učitelům, neúspěchu, nepříjemným situacím jako je zkoušení, písemka, některé předměty nebo o pozici ve třídě. Nikdo se s ním nebaví, vysmívají se, ubližují mu atd. Dalším vyskytujícím chováním je **nápadné chování**, které je zastoupené v míře **7%** a toto chování zahrnuje subkategorie **rušivého až drzého chování** v míře **68%** a **provokujícího chování** v míře **32%**. Cílem těchto žáků je upoutat pozornost a zajistit si kontakt s druhými. Pokud je jejich chování „odměňováno“ pozorností, byť negativní, tak dosáhli svého a jejich strategie se jim osvědčila. Zde vycházíme z Dreikursovi (1952) teorie čtyř cílů nevhodného chování, které vychází z myšlenek Adlera (1911) a jeho individuální psychologie. Prvním cílem je poutání pozornosti, které nahrazuje potřebu být součástí vztahů. „*Patřím někam, pouze když si mne někdo všímá nebo mi slouží*“. Ve škole se projevu především jako vyrušování ve vyučování. Druhým cílem je boj o moc, nahrazující vhodnou potřebu být schopný. „*Patřím někam, pouze když poroučím, jsem pánem situace, když se mohu prosadit*“. Tento cíl je založen na chybném přesvědčení dítěte, že najde své místo ve skupině, má-li nějakou moc. Pokud nenajde, přistoupí k dalšímu cíli a to je msta, která nám ukazuje potřebu být důležitý. „*Patřím někam, jenom když ubližuji, jinak by si mne nikdo nevšiml*“ nebo „*Jsem zraněný, proto zraňuji*“. Posledním cílem nevhodného chování je vyhýbání se neúspěchu. „*Nikam nepatřím, nic ode mne nečekejte, jsem neschopný, k ničemu*“. K tomuto cíli dítě usiluje v okamžiku, kdy už vzdává snahu o nalezení svého místa ve skupině a začne být přesvědčeno, že se mu to žádným způsobem nedaří. Dítěti se dostává pocit bezmoci a tímto způsobem se snaží vynutit lítost a pomoc od druhých. (Bendl, 2011, s. 79) Dalším vyskytujícím projevem ve třídách je **zbabělé chování (5%)**, které zahrnuje subkategorii **pomlouvání (70%)** a **žalování (30%)**. Tito žáci mají nedostatek odvahy, samostatnosti, důvěry a sebedůvěry, zodpovědnosti a otevřenosti. Vychází z nezdravé loajality, lehce se podřizují druhým, přizpůsobují se, jsou lehce ovlivnitelní. Toto chování je zastoupeno většinou žáky s nízkým sebevědomím a vysokou potřebou pozornosti, ocenění a vazby zavděčit se. Velmi často tuto strategii přejímají jedinci, kteří by za jiných okolností byli obětí, případně již obětí manipulujícího jednání ostatních jsou. Je nutné tyto žáky sledovat, co daným jedincům zvolená pozice nabízí, co jsou ochotni tomu obětovat a komu se potřebují přiblížit. Je nutné se naučit prosadit svůj názor, naučit se říkat ne a narovnat se před lidmi, co nás ovlivňují. Ve třídách se vyskytl i projev **vlivného chování (5%)**, které je zastoupeno v míře **11%** jako **negativní vliv** a **89%** míře jako **siláctví a frajeřina**. Jako vliv se chápe míra ovlivňování dění ve třídě, zda je osobnost, vliv a názor těchto žáků skupinou akceptovaný nebo dokonce směrodatný v rámci skupinových norem.

Zde můžeme opět vycházet z teorií Dreikurse (1952) a čtyřech cílů nevhodného chování. Pесо (1961) rozeznává pět základních sociálních potřeb, které by mělo mít dítě zajištěné. Potřeba místa, bezpečí, výživy, podpory a limitu. Má velký smysl zabývat se tím, zda má dítě jednotlivé potřeby nasyceny tak, aby bylo ukotveno v místě, cítilo se bezpečně, mělo k dispozici adekvátní množství podnětů, prožívalo ze strany výchovných autorit oporu i podporu a znalo limity části světa, ve které se pohybuje. Pokud to tak není, dítě se snaží naplnit své potřeby, ale jeho okolí přijímá chování jako nevhodné. (Svoboda, 2020, s. 27)

Předposledním projevem je **agresivní chování** v míře **3%**, ve kterém jsou zastoupeny kategorie **fyziického ubližování** v **54%** míře a **psychického ubližování** v **46%** míře. Zde se vyskytuje patrný prvek násilí. Může jít o poměrování sil bez ubližujícího a ponižujícího záměru jako emocionální agrese či zoufalá agrese nebo jde o systematické, chladnokrevné, opakované a záměrné ubližování, tedy šikanu s převahou agresora, které vede k ponižování druhého, tzv. oběti. Nápadné v tomto případě je, že se oběť neumí nebo nemůže účinně bránit. Dle počtu pozitivních voleb u žáků v projevu agresivního chování zjistíme, že se o agresii ve třídě ví a k tomuto násilí se lhostejně přihlíží, ovšem nikdo dosud nezasáhl. Opět je toto chování známkou chybějící, nedosycené některé potřeby jedince. I primární nedosycená fyziologická potřeba může při neuspokojení mít projev agrese. Posledním projevem ve třídě je **nesmělé chování** s **2%** mírou výskytu a v ní subkategorie **objektu fyziického ubližování (12%)** a **objektu výsměchu a urážek (88%)**. I ten nejnižší výsledek s nejnižším počtem voleb u nesmělého chování stojí za zvýšenou pozornost, protože se jedná o děti, jimž je fyzicky nebo psychicky ubližováno. Ostatní spolužáci to vnímají a mohou být schopni to sdělit. Nesmělé chování zahrnuje prvky nejistoty, strachu, nesmělosti, nedostatečných sociálních dovedností, úzkostnosti až vyhýbavosti a upozorňuje na zvýšené riziko ohrožení ubližováním či sociální izolací. Žáci mohou být terčem hrubých slovních útoků, zesměšňování, odmítání nebo jiného ubližování či manipulace. Dle Vágnerové (2005, s. 176 - 180) můžeme roli žáka vyhodnotit jako pozice sociálního outsidera nebo pozici odmítaného spolužáka. Vycházíme z poznatků, že v daném vývojovém období je potřeba dětí směřována k potvrzení sociální atraktivity, k hledání autonomie a přiměřené míry sociální otužilosti či odolnosti, přiměřená míra asertivity a otevřenosti projevující se angažovaností, aktivním přístupem až rebelií vůči omezením či mocenskému chování druhých lidí.

I přes míru pozitivnějších výsledků je potřeba se třídami nadále pracovat, respektovat jedinečnost každého žáka, podporovat žádoucí chování, přátelské vazby, podporovat

kooperativní výuku, předcházet řešení sporů. (Ženatová, 2018, s. 19) Velký podíl na klimatu ve třídě má i učitel, jelikož je pro žáky vzorem ve svém chování. Když se učitelé k sobě i žákům chovají přátelsky a vlídně, tak i žáci používají tyto modely chování k sobě navzájem.

Další výzkumnou otázku jsme zjišťovali, jaká je míra sociálního začlenění žáků vybraných 4. tříd základní školy. Indexy sociálního začlenění vyjadřuje situaci žáka z hlediska 3 faktorů – přijetí, zapojení, bezpečí. Přijetí chápeme jako vzájemnou směnu pozitivních mezilidských kontaktů. Zapojení představuje aktivní podílení se na dění ve třídě. Pocit bezpečí je podmíněn nepřítomností ohrožení. Byly dosaženy hodnoty, které vypovídají o převažujícím pozitivním projevem chování ve třídách. Celkový získaný průměr **míry sociálního začlenění** pro všechny třídy je 0,924, tedy **optimální**. Jednotlivé stupně charakterizují míru sociálního začlenění žáka a umožňují orientaci nejen v míře začlenění, ale i v potřebách, rizicích či deficitech, které ovlivňují proinkluzivní klima třídy, příp. školy. Dle výsledků můžeme říci, že **60%** (42) žáků řadíme do 1. stupně **OPTIMÁLNÍ** míry sociálního začlenění dítěte do struktury a dění ve třídě. Žák je oblíbený, má obecné kamarádské vazby a subjektivní pocit přijetí a bezpečí. Interval indexu je 0,000 – 1,000. Celkem **19%** (13) žáků s intervalem indexu 1 – 1,414 řadíme do druhého stupně, tedy míru sociálního zabezpečení **SPÍŠE USPOKOJIVOU**. Jde o uspokojivé začlenění dítěte, které má kamarádské vazby alespoň s vybranými spolužáky, je akceptovaný, ale má nižší míru zapojení a subjektivního pocitu bezpečí. **14%** (10) žáků s intervalem indexu 1,414 – 1,732 řadíme dle výsledků do 3a. stupně míry sociálního začlenění **AMBIVALENTNÍ +**. Ambivalentní začlenění je podmínované žákovým chováním, rolí a výkyvy v pocitu bezpečí – s tendencí spíše k uspokojivému začlenění. **6%** (4) žáků s intervalem indexu 1,733 – 2,449 začleňujeme do 3b. stupně míry sociálního začlenění, tedy **AMBIVALENTNÍ -**. Tato míra je stejně popisována jako předchozí, jen s tendencí spíše k neuspokojivému začlenění. Všichni čtyři žáci mají méně než 5 získaných voleb v kamarádském chování, což je velmi nízký počet a proto si nedostatečné kamarádské vazby nahrazují jiným chováním, které jeho okolí přijímá jako chování nevhodné. Žáci se v třídním kolektivu projevují velmi nápadným chováním, které je rušivé až drzé, provokující a negativně ovlivňuje dění ve třídě. Především u dívky se setkáváme s počtem voleb v subkategorii pomlouvání. Jelikož žáci neví, jak by na sebe ještě více upoutali pozornost, tak upřednostňují i agresivní chování vůči spolužákům. Dokáží ubližovat spolužákům fyzicky, psychicky nebo jejich kombinací. Zároveň je zajímavým zjištěním to, že u dvou žáků se vyskytla volba v nesmělém chování

(objekt fyzického ubližování nebo objekt výsměchu a urážek). Žáci, kteří ještě navíc své chování podporují frajeřením a vychloubáním se, tak je můžeme označit klidně i jako potencionální oběť provokující či útočící. Nejčastěji se v této roli ocitnou žáci, kteří dlouhodobě snáší různé ústrky, ponižující nebo zstrašující chování ze strany spolužáků a jejich hranice odolnosti jsou tímto zacházením prolomeny a oni se v zoufalství mstí a brání. Tito žáci jsou často přistiženi při provokování, pošťuchování, výsměchu, braní věcí nebo dokonce při nežádoucím fyzickém střetu, tedy bitky se spolužáky. Jelikož tito žáci zároveň získali ač nízký, ale alespoň minimální počet voleb v kamarádkém chování, můžeme takového žáka označit i jako potencionálního agresora či potencionálního pomocníka agresora. Obvykle jde o žáky s jakoukoliv formou převahy, která ústí v násilné chování. Pomocníci takového chování nemají dostatečnou odvahu vystupovat samostatně a tak vzhlížejí k silnějším jedincům – vůdcům. Jsou ochotni jim jakkoliv sloužit, aby se zavděčili a sami se nestali obětí. Jsou více vidět než samotní vůdci, proto je důležitá následná práce s jedincem. Individuálním rozhovorem můžeme přispět k podrobnému zjištění nevhodného chování a podpořit žáka k nalezení vlastního jednání. Dodávat sebedůvěru, že jim za to stojí změnit svůj postoj ke změně chování a dodat odvahu umět se narovnat před vůdcem. Jelikož nás zajímal dále výsledek těchto žáků, zaměřili jsme se na ideální „JÁ“ právě u nich. Došli jsme ke zjištění, že všichni čtyři žáci by chtěli být slušní. Můžeme tedy potvrdit, že žáci chtějí změnit své chování. V tomto případě je potřeba včas poskytnou pomoc a podporu k nápravě chování. Dále dle výsledků 1% žáka (1) s intervalem indexu 2,449 – 3,000 začleňujeme do 4. stupně **SPÍŠE NEUSPOKOJIVÉ** míry sociálního začlenění. Toto neuspokojivé začlenění se shoduje s rolí outsiderem třídy, což je žák odmítaný, se subjektivním pocitem odmítnutí, ohrožení nebo ohrožujícího chování. Ve výsledcích jsme zjistili, že žák nezískal ani jednu volbu kamarádkého chování. Je to jediný žák ze všech tříd z dotazníkového šetření, který nemá žádného kamaráda ve třídě. Opět převládá nevhodné rušivé až drzé chování ve vyučování, hlučnost, provokující chování, siláctví a frajeřina a ubližování fyzické i psychické. I u tohoto žáka je nutné zmínit výsledek v sebehodnotící části ideálního „JÁ“ a to, že by chtěl být slušný. Tedy žák stojí o změnu ve svém dosavadním chování a chce být přijímaný. Musíme mu pomoc a naučit ho volit jinou taktiku, aby se s ním žáci bavili, aby si ho všímali nebo dokonce kamarádili. Žák musí najít správnou míru chování, aby to nevypadalo jako drzost, vychloubání nebo dokonce ponižování druhých anebo pohrdání těmi, kteří jsou jiní, méně výkonní nebo méně „in“. Žák může někdy vystupovat sebestjistě nebo trošku jako frajer, proto si své chování musí hlídat, ať tím neodrazuje druhé. Je fěr si přiznat, pokud se něco žákovi nepovede. Pro akutní případ je

dobré mít smluvená gesta či signály mezi žákem a třídním učitelem, je-li chování rušivé a omezují činnost třídního učitele ve třídě.

Z dotazníkového šetření jsme měli možnost zabývat se odlišností subjektivního „JÁ“ a reálného „JÁ“ u žáků vybraných 4. tříd základní školy. Sebehodnocení je v tomto středním dětství kritické období pro budování sebehodnocení a pocitu kompetence, který představuje jeden ze základních kamenů sebehodnocení a motivaci k aktivnímu uplatňování se v různých oblastech života. Sebehodnocení může být někdy pro děti křehké, které může vést k vyhýbáním se obtížným úkolům spojeným s rizikem neúspěchu. (Eccles, 1999 in Blatný, 2017, s. 93) Sebehodnotící složka umožňuje srovnat pohled žáka na sebe s tím, jak působí na druhé. Žáci odpovídali na otázku: Jak se vidím já, která se porovnala s výsledky pohledu od spolužáků. Výsledky nám ukázaly, že **odlišnost** je v **27%** míře (17 žáků), tudíž **shoda** je v **73%** (46 žáků). V literatuře se říká, že „žáci a studenti s pozitivním hodnocením jsou schopni chápat sami sebe také pozitivně“. Taková podpora osobnosti žáka posiluje a umožňuje mu získat sebedůvěru, pocit úspěšnosti. Tímto je v nich pěstováno pozitivní chápání sebe sama a dokážou odolávat tlakům svých vrstevníků a také lépe odolávat různým nežádoucím, byť krátkodobě atraktivním nabídkám. Když se výsledky názorů subjektivního „JÁ“ a reálného „JÁ“ shodují, je potřeba oceňovat žáky pro správný odhad, ať je odhad pozitivní či negativní. Na základě dotazníkového šetření jsme zjistili, že shoda je u 46 žáků, z toho 37 žáků se nejčastěji shoduje v chování kamarádkém, morálním a disciplinovaném. Spolužáci vnímají stejně jako oni sami, že se dokážou bavit s většinou žáků ve třídě, mají odvahu zastat se druhých a tímto postojem mohou ovlivnit a „nakazit“ jiné. Je fajn, pokud se žáci umějí zastat slabších. Tím posilují bezpečné a kladné soužití ve třídě, jsou pro třídu velmi důležití. Žáci, kteří se označují, že mají nadání v mimoškolní úspěšnosti, tak v nich spolužáci vidí také tuto subkategorii jako převládající, i když nemusí jít vždy jen o žáka, který má optimální chování. Může to být např. nadaný sportovec. V tomto žáci vidí svoji silnou stránku, která se shoduje s názorem pohledu spolužáků. U 5 žáků (z celkové shody 46 žáků) jsme zjistili shodu i v kritickém pohledu sami na sebe s pohledem od spolužáků. Tito žáci jsou si vědomi vlastního nevhodného chování, jednání, činností či postojů. Jsou si vědomi svého negativního vlivu ve třídě, ví o sobě, že vyrušují, jsou drzí na učitele, umí provokovat své spolužáky, někteří z nich se příliš chlubí a frajeří. Jsou si i vědomi toho, že pomlouvají a žalují. Žák, který příliš pomlouvá, má nedostatek odvahy. Ostatní 4 žáci z celkové shody 46 žáků se shodují v chování vyhýbavém. Tito žáci se mohou držet stranou a nezajímat se mnoho o dění

ve třídě. Takovým chováním mohou předcházet nějakým potížím. Pravděpodobně se vyhybají konfliktům, nepříjemným situacím nebo žádoucímu zájmu. Po shlédnutí ideálního „JÁ“ můžeme říct, že žáci stojí o to, podílet se na klimatu ve třídě a být součástí kolektivu. Proto tyto žáky více zapojujeme do kolektivu, aby si s ostatními více povídali, zajímali se o ně a učili se přijímat jejich pomoc. Zbýlých 27% žáků (17 žáků) se neshoduje s vlastním sebehodnocením a hodnocením od spolužáků. Zde jsme zjistili, že se vyskytují 3 ohrožení žáci, kteří získali poměrně vysoký počet voleb v nesmělém chování a přesto žáci toto chování neoznačili z pohledu svého. Zde je tedy patrná odlišnost. Vůči žákům dochází k zesměšňování, zastrasování nebo jiným formám psychického násilí. Spolužáci to vnímají a je potřebné toto chování zastavit. Tito žáci se takto nevidí nebo se bojí jít s pravdou na povrch a převážně se označují za kladné chování, tedy za kamarádké, disciplinované a morální. Žákům je potřeba vyjádřit podporu a povzbudit je ke spolupráci. V případě potřeby se obrátit na odbornou pomoc. Je potřeba se věnovat pravidlům soužití ve třídě a nastavit s žáky pravidla bezpečí. U některých žáků je zajímavým zjištěním v odlišnosti, že se vidí jako úspěšní, nadaní, ale v této kategorii získali pouze minimální počet voleb a spolužáci je označili jako žáky s vyhybavým chováním, kteří nejsou středem pozornosti, drží se stranou a nezapojují se do dění ve třídě či žáky agresivní, zbabělé a s výrazným nápadným chováním. Žáci pomlouvají, žalují, ruší ve vyučování, jsou drzí a provokují své vrstevníky. Můžeme říct, že tito žáci se sebenadhodnocují. U některých žáků bylo těžké posouzení, jelikož se správně shodují, že mají negativní vliv, ale zároveň se hodnotí jako jedinci s kladným chováním, přesto tuto volbu získali s minimálním počtem a převažují volby s negativním chováním. Proto potvrzujeme odlišnost. Někteří žáci si nejsou vědomi vůbec svého nevhodného chování. Označují se převážně za kamarádké chování, ale spolužáci vidí, že mají negativní vliv na dění ve třídě. Někteří žáci se zase sebehodnocují, označují se za rezigované, ale přitom je spolužáci vidí ve velké míře jako kamarády. Převážně dívky se vidí v kamarádkém chování, ale přitom je spolužáci označili jako spolužačky, které pomlouvají druhé a jsou užalované. Také při odlišnosti je potřeba vyjádřit zájem, nabídnout pomoc, řešení, aby se cíl naplnil způsobem, který nebude samotným žákům ani druhým ubližovat. (Socioklima, 2020) Zajímavým zjištěním v této výzkumné otázce bylo, že všichni žáci, kteří mají porovnání subjektivního „JÁ“ a reálného „JÁ“ odlišné, označili kladné chování u ideálního „JÁ“. Z tohoto výsledku můžeme potvrdit, že tito žáci jsou si vědomi svého chování a jejím cílem je své chování změnit. Mají představu, jací chtějí být. V kategorii morálního chování se vyskytuje subkategorie upjaté slušnosti, kterou můžeme rozdělit na slušnost žádoucí a upjatou slušnost, která brání radosti ze života.

Celkem u sedmi žáků bylo zjištěno právě chování upjaté slušnosti v otázce posouzení subjektivního „JÁ“. Kvůli tomuto výsledku nás zajímalo, zda je upjatá slušnost posuzována jako pozitivní či negativní volba. U jednoho žáka se vyhýbavé chování (43,5%) vyskytlo ve vysoké míře z pohledu spolužáků. Zde upjatá slušnost nese s sebou izolaci, tak je spíše brzdou a brání radosti ze života. U ostatních žáků je slušnost propojená s oblibou, tedy můžeme říct, že jsou to fajn pozitivní žáci. Jelikož program SOCIOKLIMA všechny následná doporučení automaticky zpracovává, je to pro nás pouze podpůrná pomůcka, jak s žáky dále pracovat. Proto jsme především hledali vlastní kontext a interpretaci.

Výsledky preference ideálního „JÁ“ u žáků vybraných 4. tříd základní školy nám ukázaly podobné závěry, jaké jsou uvedené v SOCIOKLIMA, tedy téměř všichni žáci by chtěli být oblíbení, kamarádští a odvážní. (Socioklima, 2020) Takové chování vede k pozitivním myšlenkám, že žáci se chtějí chovat dobře a být součástí pozitivního klimatu ve škole. V nejvyšší míře (26%) by žáci rádi zažívali **mimoškolní úspěšnost**. Cílem je úspěch, nadání a potvrzení tohoto chování ostatními žáky. Ve výsledcích dále nalézáme vysokou 17% míru **upjaté slušnosti**, která nám může kromě žádoucí slušnosti odhalovat i strach ze selhání a strach z chyby. Ovšem jako žádoucí slušnost odpovědělo většina žáků, ale jsou i výsledky žáků, kteří na sebe kladou vysoké požadavky a je zde míra upjaté slušnosti jako strach ze selhání či chyby. Zde si můžeme připomenout jednu z myšlenek Adlera (1911) a jeho individuální psychologie – odvaha být nedokonalý. Každý člověk je originální, ojedinělý a v mezilidském vztahu je odvaha k nedokonalosti myšlena jako *měj mě rád takového, jaký jsem*. Pokud žáci nejsou takto přijati, vnímají pocit bezmocnosti a nahrazují si tuto potřebu nevhodným chováním, na kterou navazuje R. Dreikurs. Tedy využívají náhradní cíl chování a to je vyhýbání se neúspěchu. Takový žák má pocit, že *nikam nepatří, je neschopný, nic od něho nemají druzí očekávat, je k ničemu*. (Socioklima, 2020) Dalším výsledkem nám vyšlo najevo stejná míra (17%) subkategorie **zastání se a ochrana**. Odvaha zastat se druhého musí být oceňována. Pro děti jsou ocenění významnými stavebními kameny při budování jejich sebeúcty. (Kopřiva a kol., 2008, s. 175) Další preferencí ideálního „JÁ“ je subkategorie **kamarádství obecné** s mírou 14%. Žáci chtějí být kamarádští, bavit se téměř s každým. Takový žáci jsou pro kolektiv důležití. Dále jsme zjistili 10% míru subkategorie **soudržnosti a spolupráce** a subkategorie **empatie** (9%). Pro výkonnost skupiny je důležitá míra její soudržnosti a tato soudržnost skupiny může být vymezena výrokem „táhnout za jeden provaz“. (Nakonečný, 2009, s. 383) Žáci by chtěli být i empatičtí, chtěli by být schopni vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby. Rovněž nám dotazníkové šetření přineslo

výsledek, kde žáci chtějí být odkloněni od pozornosti, tedy subkategorie **denní snění a netečnost** a to v nízké míře **5%**. K subkategorii **fyzického ubližování** se dle výsledků řadí preference ideálního „JÁ“ v **1%**. Při podrobném zjištění výsledku u žáka jsme došli ke zjištění, že výsledek ideálního „JÁ“ se shoduje s výsledkem odmítaného „JÁ“, tudíž se můžeme domnívat, že žák vybral pouze nevhodný obrázek z galerie. Ideální „JÁ“ nás může dovézt i k příčinně či důsledku chování, které si žák kompenzuje kvůli tomu, že nezažívá přijetí v kamarádských volbách.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z této práce můžeme poukázat na potřebnou pozici sociálního pedagoga ve škole. V dnešní době se setkáváme čím dál častěji s nežádoucím chováním žáků. Pozice sociálního pedagoga v českých základních školách je stále spíše výjimečná. Ani na jedné škole, ve kterém probíhalo dotazníkové šetření, nemají pozici sociálního pedagoga. Sociální pedagog je významnou součástí školního poradenského pracoviště. Zde se řeší sociální, psychologické a vzdělávací předpoklady žáků a výchovné problémy a dopady školní absence na vzdělávání a rozvoj žáka.

Je nutné věnovat se sociálním vztahům ve školní třídě a věnovat pozornost klimatu třídy. Základní podmínkou učení je totiž bezpečí. Dle individuální psychologie má jedinec potřebu náležet. Tedy žáci mají potřebu být součástí školní třídy, potřebují být přijati v kolektivu a cítit se ve třídě bezpečně. Pozici sociálního pedagoga ve škole vidíme ve smyslu, že podporuje rozvoj osobnosti jedince, podporuje žádoucí chování žáka i celé třídy a neustále podporuje pozitivní klima školy a třídy. Dále je potřeba, aby se sociální pedagog podílel na zmírnění či odstranění důsledků nežádoucího chování žáků ve školní třídě. V tradiční základní škole je mnoho ohrožujících prvků. Z dotazníkového šetření jsme zjistili, co všechno může děti ohrožovat. Např. projevy agresivního chování, být objektem fyzického ubližování a objektem výsměchu a urážek, vyčleněnost, vyřazení z kolektivu atd.

Sociální pedagog funguje jako zprostředkující článek mezi rodinou a školou: komunikuje s jejich rodiči a učiteli, kteří mají vliv na vzdělávání a celkový rozvoj žáka. V případě potřeby pak též se zainteresovanými institucemi, které se životem a školní docházkou zmíněných dětí zabývají.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme zmapovali projevy chování zastoupené žáky vybraných 4. tříd základní školy včetně míry subkategorie jednotlivých projevů chování. Taktéž nás zajímalo, jaká je míra sociálního začlenění žáků. V sebehodnotící části nás zajímalo, jak se liší pohled subjektivního „JÁ“ a reálného „JÁ“ a jaká je preference ideálního „JÁ“ u žáků vybraných 4. tříd základní školy.

Dreikurova (1952) teorie čtyř cílů nevhodného chování poukazuje na to, že každé chování má určitý cíl. Nekázeň je známkou něčeho chybějícího, nedostatečného. Úplně stejně tak reaguje i naše tělo, tedy nemocí na nějaký nedostatek. Pokud dítě zlobí nebo se žák chová nepatřičně, je to vždy důsledek. Jde o to, že všichni lidé máme jedno společné. Každý člověk chce naplnit své potřeby. Ve školní třídě je to zejména potřeba náležitosti. Musíme se snažit porozumět cíli chování, vzájemně se respektovat a přijímat se. Podpořit prosociální chování a odstranit nežádoucí chování.

Výsledky našeho šetření prokázaly, že nejčastějším projevem chování ve třídách je kamarádské, které je zastoupeno ve vyšší míře subkategorie obecného kamarádství než v míře subkategorie zastání se a ochrana. Toto chování je charakteristické pro kamarádské vazby ve třídě a může velmi významně přispět k rozvíjení skupinové soudržnosti a spolupráce a zároveň jako vrstevnický vzor přispět k zastavení nežádoucího jevu. Druhým nejčastějším chováním je morální chování, zastoupené ve vyšší míře subkategorie soudržnosti a spolupráce než v míře subkategorie empatie. Morální chování vychází z přesvědčení a hodnot, projevuje se ve vztahu k sobě, k druhým a k životu. Žáci jsou vnímaví k potřebám druhých a podporují soudržnost a spolupráci. Další projev chování je disciplinované, zastoupené ve vyšší míře v subkategorii upjaté slušnosti a v nižší míře mimoškolní úspěšnosti. Toto chování je zaměřené na úspěch a potvrzení ostatními. Dalším projevem je vyhýbavé chování, zastoupené ve vyšší míře v subkategorii denní snění a netečnost a v nižší míře subkategorie rezignace. Žáci se projevují nedostatkem odvahy ke zvládnutí zátěžové situace nebo vyjadřují lhostejnost k dění v okolí. Pátý projev chování je zastoupen kategorií nápadného chování, které zahrnuje vyšší míru subkategorie rušivého až drzého chování a nižší míru provokujícího chování. Cíle těchto žáků je upoutat na sebe pozornost a zajistit si kontakt s ostatními. Další projev chování je zbabělé, které zahrnuje ve vyšší míře subkategorii pomlouvání a v nižší míře subkategorii žalování. Chování vychází z nezdravé loajality, žáci se lehce podřizují druhým, přizpůsobují se a jsou lehce ovlivnitelní. Je nutné naučit se prosadit svůj názor, naučit se říkat ne a narovnat se před lidmi,

co nás ovlivňují. Další projev chování je vlivné, které je zastoupené ve vyšší míře subkategorie siláctví a frajeřina a v nižší míře subkategorie negativního vlivu. Jako vliv se chápe míra ovlivňování dění ve třídě. Předposledním projevem chování je agresivní chování, zastoupené ve vyšší míře fyzického ubližování a v nižší míře psychického ubližování. Zde se vyskytuje patrný prvek násilí. Jedná se o emocionální agresi nebo může jít o záměrné ubližování, tedy šikanu. Posledním projevem je nesmělé chování, které je zastoupeno ve vyšší míře v subkategorie objektu výsměchu a urážek a v nižší míře subkategorie objektu fyzického ubližování. I žáci s nejmenším počtem voleb v tomto nesmělém chování si zaslouží zvýšenou pozornost, jelikož je patrné, že spolužáci ví, že je jim ubližováno a ostatní k tomu nahlízejí. Na základě těchto výsledků byly dosaženy hodnoty, které vypovídají o optimální míře sociálního začlenění všech tříd. U 5 žáků bylo zjištěno neuspokojivé začlenění. Tito žáci se projevují nejnižším počtem získaných voleb v kamarádském chování a nedostatečné kamarádké vazby si nahrazují jiným chováním, které jeho okolí přijímá jako chování nevhodné. Žáci projevují míru agresivity, poutají na sebe pozornost rušivým, drzým a provokujícím chováním. Dávají najevo siláctví a frajeření a někteří z nich pomlouvají. U těchto žáků jsme dále zjišťovali ideální „JÁ“, které nám ukázalo, že žáci chtějí změnit své chování a chtějí být slušní. Ve větší míře jsme zjistili shodu v porovnání subjektivního „JÁ“ a reálného „JÁ“. Tito žáci se většinou shodovali v kladném chování (kamarádké, morální a disciplinované). Ovšem musíme zmínit i to, že jsme našli i shodu u žáků v kritickém pohledu sami na sebe s pohledem od spolužáků. Tito žáci jsou si vědomi svého negativního vlivu ve třídě. Odlišnost se týkala u žáků, kteří si nepřiznají, že jsou objektem fyzického ubližování, výsměchu a urážek. Někteří žáci se zbytečně podhodnocují, jiní zase nadhodnocují. Jsou i žáci, kteří si vůbec neuvědomují své negativní chování a tak se hodnotí kladně, přitom volby od spolužáků jsou spíše záporné. U žáků s odlišným hodnocením bylo zajímavé zjištění, že označili kladné chování u ideálního „JÁ“. Z tohoto výsledku můžeme potvrdit, že tito žáci jsou si vědomi svého chování a jejím cílem je své chování změnit. Mají představu, jací chtějí být. Ve výsledcích preference ideálního „JÁ“ jsme došli k tomu, že žáci chtějí zažívat v nejvyšší míře mimoškolní úspěšnost, slušnost, chtějí se zastat a ochránit slabší, chtějí být kamarádští, v kolektivu udržovat soudržnost a spolupráci, chtějí být empatictí. Pár žáků by chtělo být odkloněno od pozornosti ve třídě.

V závěru této práce můžeme říct, že se nemáme spokojit s prvním pohledem, ale je potřeba se chováním zabývat, zkoumat ho, hledat příčinu či důsledek. Dětem je potřeba nabízet

pomoc, podporu a vzájemné porozumění. Dítě se musí cítit bezpečně, být ukotveno v místě, mít k dispozici adekvátní množství podnětů, aby prožívalo podporu a oporu a znalo hranici limitů. Práci sociálního pedagoga ve školách vidím jako velmi přínosnou pozici.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADLER, Alfred. *Člověk, jaký je: základy individuální psychologie*. Přeložil Karel VALEŠKA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1385-7.

ANDRYSOVÁ, Pavla, Jana MARTINCOVÁ a Vendula MACHÁČKOVÁ. *Profesní kontext sociální pedagogiky: motivace studentů k výkonu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014, 149 s. ISBN 9788074544644.

AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005, 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071789070.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie celoživotního vývoje* [online]. Praha: Karolinum, 2017 [cit. 2022-03-12]. ISBN 978-80-246-3524-8. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/psychologie-celozivotniho-vyvoje-854697/>

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků* [online]. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014 [cit. 2022-01-17]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/odmeny-a-tresty-ve-skolni-praxi-2241/>

DĚDOVÁ, *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, 415 s. Psyché. ISBN 9788024729923.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole* [online]. Praha: Grada, 2012 [cit. 2022-02-13]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/socialni-dovednosti-ve-skole-1922/>

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie* [online]. Praha: Grada, 2018 [cit. 2022-03-25]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/uvod-do-psychologie-751517/>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence* [online]. Praha: Grada, 2015 [cit. 2022-04-18]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/poruchy-socializace-u-deti-a-dospivajicich-743370/>

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání* [online]. Praha: Grada, 2018 [cit. 2022-03-17]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/pedagogicka-psychologie-pro-ucitele-854661/>

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství* [online]. Praha: Grada, 2014 [cit. 2022-04-18]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/skolni-poradenstvi-748037/>

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků* [online]. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009 [cit. 2022-03-02]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/hodnoceni-zaku-855911/>

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel* [online]. Praha: Grada, 2012 [cit. 2022-02-16]. ISBN 978-80-247-3710-2. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/vykladovy-slovník-z-pedagogiky-855915/>

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky* [online]. Praha: Portál, 2010 [cit. 2022-02-23]. ISBN 978-80-7367-383-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/zaklady-socialni-pedagogiky-766555/>

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství* [online]. Praha: Karolinum, 2011 [cit. 2022-03-14]. ISBN 978-80-246-1983-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/psychicka-deprivace-v-detstvi-5551/>

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 9788070419809.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele : o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět* [online]. Praha: Grada, 2005 [cit. 2022-04-02]. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/prvnich-6-let-ve-vyvoji-a-vychove-ditete-751477/>

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 8020009930.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

Pesso Boyden System Psychomotor. *Pesso Boyden System Psychomotor* [online]. USA: Pesso PBSP International, 2011 [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: <https://pbsp.com/?msckid=339adc3cbea811ec8018daf1e9c7060c>

PROCHÁZKA, Miroslav. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. V Praze: Pasparta, 2019, 123 s. ISBN 9788088290285.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PŘIKRYLOVÁ, Gabriela a Milada PŘIKRYLOVÁ. *Pedagogická evaluace v každodenní praxi pedagoga předškolního vzdělávání: praktické ukázky z naplňování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Kroměříž: Plus, c2009. Barevné kamínky. ISBN 978-80-87165-30-0.

SAK, Petr a Jiří MAREŠ. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007, 290 s. ISBN 9788073672300.

SOCIOKLIMA: Komplexní program prevence. *SOCIOKLIMA, s. r. o.* [online]. Praha [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <https://www.socioklima.eu/>

STRATEGIE A KONCEPCE MŠMT. *MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY* [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

SVOBODA, Jan. *Lidský vztah a jeho role při řešení problémů: (rodina, mateřská škola, základní škola)*. V Praze: Jonathan Livingston, 2020. ISBN 978-80-7551-177-5.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika. ISBN 9788024729930.

Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.

ZAPLETALOVÁ, Jana. *Školní poradenská pracoviště* [online]. Česká republika: Národní ústav pro vzdělávání, 2014 [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

ŽENATOVÁ, Zdenka. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-391-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

%	Procento
+	Plus
-	Mínus
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
Sb.	Sbírký
Tzn.	To znamená
Tzv.	Takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Přirozené lidské potřeby podle A. Maslowa, upraveno (Kopřiva a kol., s. 189)	33
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Sledované kategorie a subkategorie chování (Socioklima, 2020).....	41
Tabulka 2: Projevy chování u žáků vybraných 4. tříd základní školy	42
Tabulka 3: Projevy chování v jednotlivých třídách	43
Tabulka 4: Zastoupení jednotlivých subkategorií.....	43
Tabulka 5: Celková míra sociálního začlenění	45
Tabulka 6: Míra sociálního začlenění jednotlivých tříd	46
Tabulka 7: Směrodatná odchylka, % začlenění	47
Tabulka 8: Porovnání subjektivní „JÁ“ a reálné „JÁ“	47
Tabulka 9: Zastoupení kategorií dle sebehodnocení subjektivního „JÁ“	48
Tabulka 10: Preference ideálního „JÁ“ dle subkategorií.....	49

SEZNAM PŘÍLOH











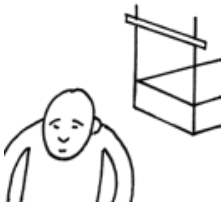



Příloha P 1: Pracovní list BLIK




Příloha P 2: Online dotazník SOKL JUNIOR

Příloha P 3: Ukázka výsledků dotazníkového šetření

PŘÍLOHA P I: PRACOVNÍ LIST BLIK

1. Prohlédni si všechny obrázky. 2. Pročti si všechny popisky. 3. Vezmi si pastelky a čarou spoj obrázek s popiskem (co k sobě patří). Do obrázku vepiš číslo popisku. 4. Postupně se věnuj všem obrázkům.

			
	1) je oblíbený, kamarádský a baví se se všemi 2) má odvalu zastat se druhých 3) často se mu někdo posmívá, nadává, uráží ho		
	4) někteří mu ubližují, bijí ho a on se nebrání 5) snaží se být vtipný, někdy spíš provokuje		
	6) je drzý a často vyrušuje v hodinách 7) mnozí žáci se ho bojí a podřídí se mu 8) vytahuje se před ostatními a "frajeří" 9) často se pere, bije i slabší		
	10) vysmívá se nebo vyhrožuje ostatním 11) nezapojuje se do dění ve třídě 12) brzy se vzdává, je nejistý a neskrývá strach		
	13) často pomlouvá druhé 14) často žaluje nebo svádí vinu na druhé 15) chová se vzorně a je poslušný 16) je nadaný a úspěšný (dobře se učí) 17) je obětavý a vnímá, co kdo potřebuje		

	<p>18) přispívá ve třídě ke spolupráci a soudržnosti</p>	
		<div data-bbox="833 349 1043 555" style="display: inline-block; border: 1px solid black; width: 132px; height: 92px; vertical-align: top;">  </div> <div data-bbox="1139 349 1340 542" style="display: inline-block; border: 1px solid black; width: 126px; height: 86px; vertical-align: top;">  </div>

PŘÍLOHA P 2: ONLINE DOTAZNÍK SOKL JUNIOR

The screenshot shows the SOCIOKLIMA website dashboard. The browser address bar is `program.socioklima.eu`. The page title is "Vítejte v SOCIOKLIMA". A navigation menu on the left includes "Domů", "Uživatelský manuál", "Technika BLIK", and "Pomoc, mám problém". The main content area is divided into two sections:

- Probíhající dotazníky ve tvé třídě**: Shows a card for "Třída 5.B Kapitánová_Mikulková" with a "SOKL" label and a "Spustit dotazník" button.
- Tvoje dokončené dotazníky**: Shows a card for "Třída 5.B Kapitánová_Mikulková" with a "SOKL Junior" label and a "Výsledky dotazníkového šetření" button.

The screenshot shows the SOKL Junior questionnaire interface. The browser address bar is `program.socioklima.eu/testing/home/start-test/2365?currentQuestio...`. The page title is "Sokl". The main content area is titled "Kým bych nechtěl být?". A green banner at the top says "Dobrá práce, tato otázka je už kompletní, můžeš se přesunout na další :-)". Below the banner is a grid of 18 cartoon illustrations representing different professions or roles. A sidebar on the left shows a list of questionnaire sections, with "Kým bych nechtěl být?" selected. A "Další otázka" button is visible in the top right corner.

The screenshot shows a web browser window with the URL `program.socioklima.eu/testing/home/start-test/2365?currentQuestio...`. The browser tabs include 'Centrum mail', 'SOCIOKLIMA, s.r.o. - Komplexní', and three instances of 'SOCIOKLIMA'. The browser's address bar shows 'Nezabezpečeno' and the URL. The browser's bookmark bar contains folders for 'FOTO', 'HUDBA', 'LOW CARB', 'ODBORNÉ', 'NÁBYTEK', 'ODKAZY', and 'Login Form', along with links for 'Moje certifikáty', 'OBLEČENÍ', and 'SOCIOKLIMA TRELLO'. The browser's address bar also shows 'Další oblíbené položky'.

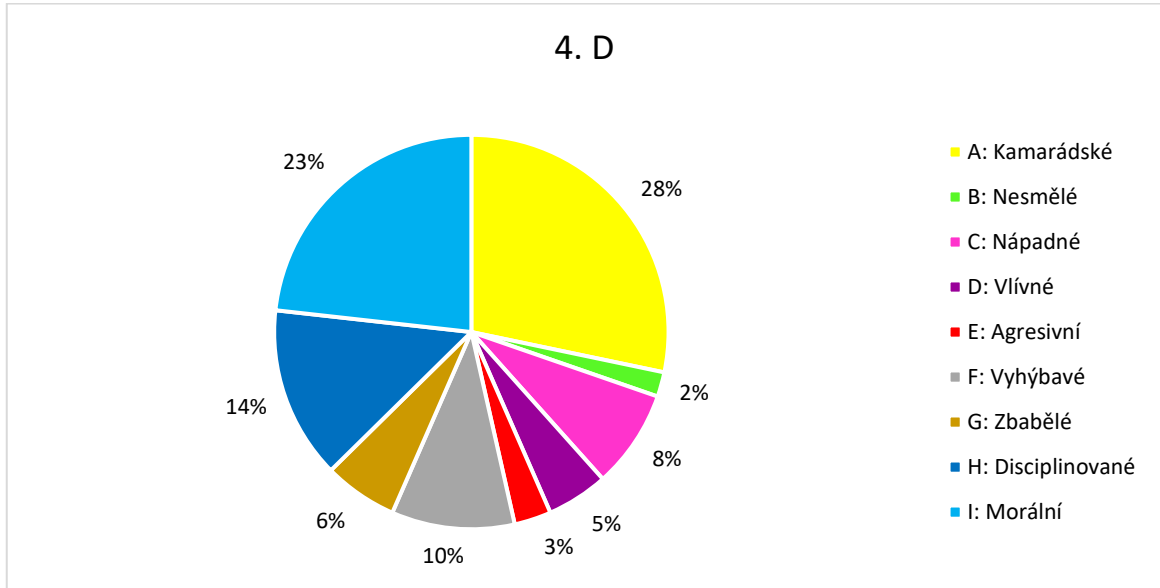
The web application interface has a blue header with 'Soki' on the left and 'Adam Bureš' on the right. The main content area is divided into several sections:

- Popis dotazníku:** Milena Luchavová. A green button labeled 'Další otázka →' is located to the right.
- Participants:** A list of names with checkmarks: 'Benjamín Pospíšil', 'Liliana Šebestová', 'Milena Luchavová', and 'Uzavřít tuto část dotazníku'.
- Feedback:** A green banner with the text: 'Dobrá práce, tato otázka je už kompletní, můžeš se přesunout na další :-)'
- Illustrations:** A 3x6 grid of 18 cartoon illustrations depicting various social interactions and emotions. The illustration in the second row, second column (a person with a hand to their face) is highlighted with a green border.

The Windows taskbar at the bottom shows various application icons, including File Explorer, Microsoft Word, and Google Chrome. The system tray on the right shows the time '13:10' and the date '15. 3. 2022'.

PŘÍLOHA P 3: UKÁZKA VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

1. Míra výskytu kategorie chování (Socioklima, 2022)



2. Sumář voleb 4. D (Socioklima, 2022)

	A.1 kamarádství obecné	A.2 výběrové kamarádství	A.3 optimistický přístup	A.4 ochotná pomoc	A.5 zastání se a ochrana	A: KAMARÁDSKÉ CHOVÁNÍ	B.1 nesmělost a snížená odolnost	B.2 objekt fyzického ubližování	B.3 objekt výsměchu a urážek	B.4 dělnost	B.5 osamělost	B: NESMĚLÉ CHOVÁNÍ	C.1 rušivé až urážlivé chování	C.2 vlídné chování až šaškování	C.3 neobvyklý vzhled a chování	C.4 provokující chování	C.5 nápadná odlišnost	C: NÁPADNÉ CHOVÁNÍ	D.1 pozitivní vliv	D.2 negativní vliv	D.3 respektovaný arbit	D.4 sílačtí a frajeřina	D.5 atraktivní vzhled	D: VLÍVNÉ CHOVÁNÍ	E.1 fyzické ubližování	E.2 psychické ubližování	E.3 odmítavé chování	E.4 kyberšikana	E.5 poškozování věcí	E: AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ	F.1 častá absence	F.2 denní snění a netečnost	F.3 nezájem a lhostejnost	F.4 anonymita	F.5 rezignace	F: VYHÝBAVÉ CHOVÁNÍ	G.1 podbízení se	G.2 dvojitě	G.3 pomlouvání	G.4 žalování	G.5 snadná ovlivnitelnost	G: ZBABĚLÉ CHOVÁNÍ	H.1 upjatá služnost	H.2 skokní úspěšnost	H.3 mimoškolní úspěšnost	H.4 cilevědomost	H.5 akceptace autoritami	H: DISCIPLINOVANÉ CHOVÁNÍ	I.1 férovost a spolehlivost	I.2 empatie	I.3 smysl pro spravedlnost	I.4 soudržnost a spolupráce	I.5 ohleduplnost	I: MORÁLNÍ CHOVÁNÍ		
Amálie	4	0	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	3	3	0	6	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	4	0	5	0	9
Anna	5	0	0	0	4	9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	3	1	0	3	2	0	1	0	0	3	0	2	0	5	0	7		
Dominik	2	0	0	0	1	3	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	3	0	4	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	3	1	0	4	0	0	1	0	0	1	0	5	0	4	0	9			
Eliška	6	0	0	0	1	7	0	0	4	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	0	3	0	2	0	5					
Emálie	6	0	0	0	6	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3	0	0	4	7	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3	0	6	0	9					
Filip	9	0	0	0	2	11	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4	6	0	0	1	0	0	1	2	0	1	0	0	3	0	6	0	8			
Jakub	9	0	0	0	2	11	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	4	6	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	3	0	4						
Jan	6	0	0	0	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1	0	5	0	1	0	5	0	6					
Jan	5	0	0	0	2	7	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3	0	0	4	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	7	0	0	7	0	1	0	2	0	3					
Jonáš	5	0	0	0	3	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3	5	0	2	0	7	0	1	0	3	0	4					
Michaela	2	0	0	0	1	3	0	0	1	0	0	1	4	0	0	1	5	0	2	0	1	0	3	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	2	1	0	5	0	6	0	1	0	3	0	4					
Nika	9	0	0	0	3	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	4	0	8	0	12								
Ondřej	3	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	8	0	0	2	10	0	1	0	0	0	1	3	2	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	2	0	2	0	4					
Patrik	5	0	0	0	3	8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	4	0	0	0	2	4	0	0	0	2	0	1	0	0	3	0	3	0	5	0	8			
Petr	5	0	0	0	2	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	3	7	0	0	1	0	0	1	2	0	1	0	0	3	0	1	0	3	0	4					
Šimon	5	0	0	0	5	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	10	0	12	0	1	0	1	0	2					
Terezie	4	0	0	0	4	0	0	1	0	0	1	4	0	0	5	0	9	0	1	0	1	0	2	1	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	4			
Celkem	90	0	0	0	34	124	0	1	9	0	10	22	0	0	11	0	33	0	7	0	14	0	21	6	9	0	0	0	15	0	25	0	0	20	45	0	0	20	7	0	27	26	0	34	0	60	0	36	0	66	0	102				

3. Index sociálního zabezpečení 4. D (Socioklima, 2022)

Žák	Přijetí	Zapojení	Bezpečí	Index sociálního začlenění	Míra začlenění	S1	S2
Amálie	0	1	1..0	1.033	spíše uspokojivé	0.000	0.000
Anna	1..0	1	1	0.677		0.000	0.707
Dominik	0	1	1..0	1.286	spíše uspokojivé	0.000	0.000
Eliška	0	1	1..0	1.029	spíše uspokojivé	0.000	1.225
Ema	1..0	1	1	0.631		0.000	0.000
Filip	1..0	1	1	0.379		0.000	0.000
Jakub	1..0	1	1	0.755		1.207	0.500
Jan	1..0	1	1	0.621		0.707	0.707
Jan	0	1	1..0	1.021	spíše uspokojivé	0.500	0.707
Jonáš	1..0	1	1	0.971		0.000	0.000
Michaela	0	1..-1	0	1.638	ambivalentní -	1.732	0.500
Nika	1..0	1	1	0.077		0.000	0.000
Ondřej	0	1..-1	0	2.046	ambivalentní -	2.232	1.732
Patrik	1..0	1	1	0.486		0.500	0.000
Petr	1..0	1	1	0.823		1.000	1.414
Šimon	1..0	1	1	0.610		0.500	0.000
Terezie	0	1..-1	0	2.057	ambivalentní -	1.732	1.225

4. Karta žáka (Ondřej) - zobrazuje sebehodnocení (subjektivní „JÁ“; zrcadlové „JÁ“, ideální „JÁ“, odmítané „JÁ“) a získané volby každého žáka jednotlivce (reálné „JÁ“) (Socioklima, 2022)

Sebehodnocení žáka

Jak se vidí žák

H.1 upjatá slušnost

D.2 negativní vliv

Jak si žák myslí, že ho vidí ostatní

I.2 empatie

E.1 fyzické ubližování

Čím by žák chtěl být

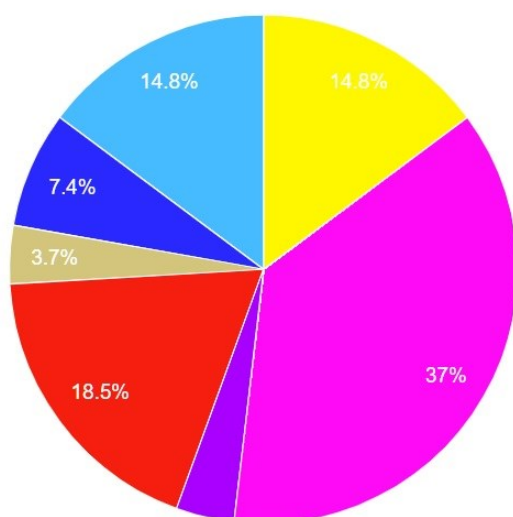
H.1 upjatá slušnost

Čím by žák nechtěl být

D.2 negativní vliv

C.4 provokující chování

Jak žáka vnímají spolužáci



- A: KAMARÁDSKÉ CHOVÁNÍ
- C: NÁPADNÉ CHOVÁNÍ
- D: VLVNÉ CHOVÁNÍ
- E: AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ
- G: ZBABĚLÉ CHOVÁNÍ
- H: DISCIPLINOVANÉ CHOVÁNÍ
- I: MORÁLNÍ CHOVÁNÍ