



UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



# SKUPINOVÁ DYNAMIKA, KLIMA A SOCIÁLNÍ KOHEZE ŠKOLNÍ TŘÍDY

**PhDr. Arnošt Smolík, Ph.D.**

**Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze**



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MS  
MT**  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



Tato publikace vznikla v rámci projektu OP VVV „Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“, reg.č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000210, který je spolufinancován Evropskou unií.

Publikace neprošla jazykovou úpravou.

© Arnošt Smolík



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MŠMT**  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

## Obsah

Obsah .....	3
1 Výchova jako součást socializace.....	4
2 Skupinové děje a skupinová dynamika.....	8
2.1 Charakteristika sociálních skupin .....	8
2.2 Školní třída jako sociální skupina .....	11
3 Klima školy a třídy .....	16
4 Základní sociometrické techniky .....	23
4.1 Úvod.....	23
4.2 CCQ .....	24
4.3 D-1 .....	24
4.4 B3 a B4.....	27
4.5 MCI .....	27
4.6 SORAD .....	28
Přílohy .....	32



# 1 Výchova jako součást socializace



## Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je představit proces socializace a jeho základní principy včetně sociálního učení a seznámit čtenáře s výchovou jedince, jako faktorem ovlivňujícím socializační proces.



## Časová náročnost

- 40 min

Termín socializace označuje „proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejích vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá“ (Helus, 2009, str. 207). V rámci socializace získává jedinec obecně lidské charakteristiky, které jsou socio-kulturně podmíněné, ale zároveň se z něj stává individuální, jedinečná osobnost (Helus, 2009). Základním předpokladem socializačních dějů je schopnost **adaptace** (přizpůsobení se), tzn. schopnost přizpůsobovat se podmínkám, které na něj působí. Jedinec není ovšem v rámci socializace pouze pasivním objektem, ale přizpůsobuje aktivně svou činnost a aktivitu (= **adjustace**). Socializační proces zasahuje všechny oblasti duševního vývoje, tedy oblast kognitivní (poznávací), emotivní (city) i konativní (vůle) (Řezáč, 1998).

Ve své podstatě se jedná o učení, zejména sociální učení, které probíhá od raného věku dítěte až do smrti. Mezi základní formy sociálního učení patří **sociální posilování**, které označuje proces, kdy je určité chování či jednání posilováno pomocí odměn, případně utlumováno formou trestů. Další forma sociálního učení je **imitace**, neboli nápodoba, kde se jedinec učí nápodobou jiných osob. Jednání, které je zdrojem nápodoby, je závislé nejen na osobě, ale také na důsledcích jednání, tzn. že jedinec napodobuje pouze to chování, které bylo u pozorovaného objektu kladně přijímáno (odměněno) a snaží se vyvarovat chování, které okolí nepřijalo (potrestalo). Poslední forma sociálního učení je **identifikace**, která je úzce propojena s imitací. Rozdíl je ve výběru modelu chování. U imitace je napodobováno pouze určité chování, které bylo vybráno na základě specifických kritérií, která byla popsána výše, kdežto v rámci identifikace je objekt nápodoby přejímán jako celek. Identifikace je závislá na silném vztahu k modelu identifikace (Řezáč, 1998).

Socializační vlivy, kterými může být rodina, vrstevnická skupina, mateřská škola, základní škola, média, kultura apod., působí na kognitivní schémata jedince, utváří jeho emoce a motivaci a zároveň ovlivňují jednání člověka. Produktů socializace je více, zejména se jedná o utvořený obraz světa, postoje jedince a základní vzorce instrumentálního chování. Výsledky procesu socializace se vážou na oblasti kulturních návyků, rolí, hodnot, řeč, sebeovládání, sebepojetí jedince atd. (Nakonečný, 2009).

Socializace je komplexní proces, který zahrnuje záměrné i nezáměrné působení ze stran jeho činitelů. Jedním z faktorů, významně se podílejících na utváření (formování) osobnosti jedince, je výchova. Komplexní pojetí výchovy předpokládá, že „*výchova je záměrné a cílevědomé vytváření a ovlivňování všech podmínek umožňujících optimální rozvoj každé osobnosti v souladu s jejími dispozicemi, ale i lidským posláním*“ (Pelikán, 1995, str. 45). Výchova tedy není pouze přímé působení na jedince, ale utváření optimálních podmínek (prostředí jedince), které budou pozitivně a stimulačně působit. Aby se situace, kterou jedinec prochází, dala nazvat pedagogickou, musí v ní být zařazen výchovný aspekt. Výchova je sama o sobě systémem, který může mít pozitivní vliv pouze v případě, že se pracuje se všemi jeho částmi. Základní pedagogické kategorie výchovy jsou“ cíle, podmínky, prostředky a výsledky výchovy (Čábalová, 2011). Proto, aby byl cíl efektivní, pro-výchovný proces musí splňovat základní zásady:

- „*Cíl musí být konkrétně formulován*
- *musí obsahovat požadovanou změnu osobnosti, podmínky a prostředky, kterými je možné změny dosáhnout*
- *musí mít kontrolovatelné výstupy*“ (Čábalová, 2011, str. 44).

Podmínky výchovy jsou dány bio-psycho-sociální strukturou subjektů výchovy. Podmínkám se výchova může přizpůsobovat, nebo je spoluvytvářet. Základní dělení podmínek výchovy je na objektivní a subjektivní, protože výchova zahrnuje jak vnější podmínky (životní prostředí, sociální prostředí,...) tak vnitřní podmínky (osobnost vychovávaného, aktivita vychovávaného, osobnost vychovatele,...). Protože jsou podmínky dány bio-psycho-sociální strukturou, zahrnují biologické, kam patří biologická a genetická výbava jedince, jeho zdravotní stav. Dalšími jsou psychické podmínky, kam lze zařadit vlastnosti osobnosti, psychické procesy a jejich kvalitu apod. Sociální podmínky výchovy pak zahrnují vlivy nejbližšího okolí, vzájemné vztahy, sociální klima apod. (Čábalová, 2011).

Prostředky výchovy zahrnují vše, co subjekt výchovy využívá, aby dosáhl svého cíle. Prostředkem výchovy se může stát vnější i vnitřní podmínka výchovy, pokud ji pedagog (subjekt výchovy) dokáže využít k dosažení výchovného cíle. „*Soustavu výchovných prostředků tvoří zejména rozmanité výchovně využívané činnosti, zkušenosti i celé životní situace, v nichž se mohou cílové vlastnosti co nejúčinněji rozvíjet: školní učení, různé druhy prací, společenské činnosti, hry, zábavy, zájmové činnosti ve volném čase aj.*“ (Blížkovský, 1997, str. 146). Pro výchovně-vzdělávací proces je vhodné, aby prostředky výchovy nebyly využívány izolovaně, ale v rámci celé soustavy

(Blížkovský, 1997). Z pohledu systémové pedagogiky nelze určit výsledek výchovy, ale pouze dílčí výsledek v podobě dosažené kvality osobnosti (postoj, názor, hodnoty...). V obecné rovině se za výsledek výchovy považuje soubor určitých kvalit, postojů, hodnot a vlastností, které jsou nezbytné pro fungování jedince ve společnosti (Horák & Kolář, 2004).



## Souhrn

Socializace je proces postupného začleňování jedince do společnosti. V rámci socializace se jedinec učí typicky lidské formě chování, která je zároveň kulturně podmíněná. Socializace probíhá celý život jedince a začíná již od narození. Ve své podstatě probíhá socializace ve formě sociálního učení, mezi které patří identifikace, imitace a sociální zpevňování. Socializaci jedince je možné ovlivňovat přímo i nepřímo, vědomě i nevědomě. Základní vědomé ovlivňování jedince v tomto procesu je výchova. Pomocí výchovy působíme přímo na jedince a zároveň utváříme optimální prostředí pro jeho rozvoj. Cílem socializace (jejíž součástí je výchova) je jedinec, který je schopný žít ve společnosti v souladu s jejími nároky.



## Kontrolní otázky

1. Co je socializace?
2. Vyjmenujte základní druhy sociálního učení.
3. Definujte výchovu.
4. Vyjmenujte základní zásady tvorby výchovného cíle.
5. Co lze zařadit mezi vnitřní podmínky výchovy?



## Použitá literatura

1. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí [vzdělávání a] výchovy*. 2. upr. vyd. doplněné novým shrnujícím přehledem a problémovými úlohami. Ostrava: Amosium Servis, 1997. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-854-9823-5.
2. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
3. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

4. HORÁK, Josef a Zdeněk KOLÁŘ. *Obecná pedagogika*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2004. ISBN 80-704-4572-6.
5. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
6. PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.
7. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.. Edice pedagogické literatury ISBN 80-85931-48-6.



## Doporučená literatura

1. BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
2. BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena VALIŠOVÁ, editor Hana KASÍKOVÁ. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
3. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
4. DRTINA, František. *Ideály výchovy: soubor programových a historických statí z pedagogiky*. V Praze: Jan Laichter, 1930. Spisy / Drtina
5. KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
6. KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.
7. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.



## 2 Skupinové děje a skupinová dynamika



### Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je uvést čtenáře do základů sociálních skupin a skupinové struktury. Dále představit základní specifika třídy jako malé sociální skupiny a interakce, které v ní probíhají.



### Časová náročnost

- 35 min

### 2.1 Charakteristika sociálních skupin

Pojem sociální skupina se velice těžko definuje i z důvodu velkého množství těchto skupin, které nejsou totožné. Je obvyklé, že autoři místo definice prezentují znaky skupiny. V obecné rovině je skupina „určitý počet lidí (množina lidí), kteří mají něco společného“ (Výrost, 2008, str. 321). Zde se budeme zabývat převážně malými sociálními skupinami, jejichž definování je obdobně náročné. Malou sociální skupinu lze definovat jako „dva nebo více lidí, kteří po delší dobu, než je malý moment, spolu interagují, mají vliv jeden na druhého a vnímají jeden druhého jako my“ (D. G. Mayers in Nakonečný, 2009, str. 384). G. C. Homans definuje malou sociální skupinu jako „řadu osob, které spolu v určitém časovém období často komunikují a jejichž počet je tak malý, že každá osoba může se všemi ostatními osobami komunikovat, a sice nikoli jen prostřednictvím jiných lidí, nýbrž tváří v tvář“ (G. C. Homans in Nakonečný, 2009, str. 384). V každé definici se objevují základní znaky (i když nejsou kompletní), kterými lze charakterizovat malou sociální skupinu: probíhá interakce mezi členy skupiny, dosahují společných cílů, sdílejí sociální normy a objevuje se vědomí „my“. Rozdíl mezi malou a velkou skupinou je v tom, že lidé v malých skupinách se osobně znají, komunikují „tváří v tvář“, oproti tomu ve velkých skupinách probíhá komunikace často zprostředkovaně, pomocí zástupců a jejich příkladem může být společenská třída, demografická skupina nebo socioprofesionální skupina (Čáp, 1993).

Existuje celá řada dělení skupin, jedno ze základních je na **formální** a **neformální** skupiny. Rozdíl mezi nimi je v jejich vzniku i ve tvorbě cílů, pravidel a v neposlední řadě se liší i způsobem interakcí uvnitř skupiny. Formální skupiny jsou vytvořeny někým „shora“ například společenskou institucí, která udává cíl skupin, úkoly i pravidla fungování, příkladem je školní třída nebo skupina pracovníků. Naproti tomu neformální



skupiny vznikají přirozeně často díky společným cílům nebo potřebám. Také jsou v těchto skupinách vzájemné citové vazby. V průběhu času se může z neformální skupiny stát formální a naopak. Další možné dělení je na skupiny vlastní, cizí a referenční. Vlastní skupina je taková, kterou jedinec osobně přijal a označuje její příslušníky slovem „my“, cizí skupiny jsou ty, ke kterým daný jedinec nepatří – „oni“ (jiný národ, jiná školní třída, jiná škola apod.). K **referenční** skupině se člověk hlásí, identifikuje se s ní a touží po tom, být jejím členem. V rámci identifikace může i přejímat určité znaky, především vnější znaky typické pro členy referenční skupiny, například způsob oblečení, chování, mluva apod. (Čáp, 1993).

### **Struktura sociálních skupin a jejich koheze**

Skupinová příslušnost provází člověka po celý jeho život, ve skupině se cítí nejlépe. Kulturní antropologie se vyjadřuje k dění v sociálních skupinách v souvislosti s teorií her nebo genovou výbavou jedince. Společenství osob je nutný předpoklad pro přežití jedince. Výrazně to lze vyčíst ze záznamů z počátku civilizace, ale tento význam přetrvává i dnes. Teorie her popisuje výhodnost hry s nenulovým součtem (nikdo nevyhrává ani neprohrává) pro kolektivní soužití. Spolupráce obecně je výhodná pro lidi, nepomáháme druhým, protože z toho máme dobrý pocit, ale dobrý pocit z toho máme, protože vlivem naší pomoci, bude v budoucnu pomoženo i nám. Jak tvrdí evolucionisté, emoce jsou pouze nástrojem genů (Wright, 2002). Sociální skupina pomáhá lidem uspokojovat své potřeby a dosahovat cílů, kterých bychom jako jednotlivci nedosáhli. Jako taková má jasnou strukturu a mechanismy, které v ní fungují.

Sociální skupiny vznikají různě. Formální skupina je sestavena na základě svých pracovních úkolů. Malá neformální skupina vzniká interakcí jejích členů, které vznikají na základě například společných zájmů, ale podnětem pro interakce může být i fyzická blízkost (děti na sídlišti, studenti na koleji...) (Nakonečný, 2009). Na fungování malých skupin mají výrazný vliv skupinové normy, které jsou ve formálních skupinách, tedy i školní třídě, částečně určeny „shora“ ve formě školního řádu, autority (pedagoga), ale v rámci třídy mohou vznikat také neformální skupiny, proto je vhodné v rámci popisu utváření, fungování a dynamiky sociálních skupin, jedná-li se i o zaměření na školní třídu, nezaměřovat se pouze na formální stránku sociální skupiny. Skupinové normy kontrolují chování jedinců, aby bylo v souladu s cíli skupiny. Obecně se skupinové normy vztahují na všechny její členy příp. na část z nich. Tyto normy představují určité očekávání toho, jak se jedinci budou chovat a měly by pomáhat k dosahování skupinových cílů (Výrost, 2008). Očekávání určitého chování u jedince nevytváří pouze normy, ale také sociální role a pozice ve skupině. Systém skupinových pozic a rolí je přirozený produkt interakcí, které v rámci skupiny probíhají. **Sociální pozice** označuje pro jedince místo, které zastává ve skupině. Jedná se především o dimenzi – nadřazenost x podřazenost. V souvislosti se sociální pozicí (sociálním statutem) se někdy hovoří o **statusovém systému skupiny**, který určuje rozdělení moci mezi členy skupiny. Statusový systém skupiny se vyvíjí rychle již během prvních interakcí. Status

jednoho člena se pojí s očekáváním dosahování skupinového cíle a způsobu, jakým k tomu jedinec přispěje (přispívá). Nejdříve je status připsán u jedinců, kteří jsou nejvíce a nejméně výrazní, ostatním se utváří postupně na základě konfrontací, interakcí, které ve skupině probíhají (Výrost, 2008). Společenská pozice (status) úzce souvisí s určitou **rolí** nebo systémem rolí, které jedinec ve skupině zastává. Jedinec zastává v průběhu života mnoho rolí – role dítěte, role kamaráda, role spolužáka, role matky, role učitele, role babičky apod. I ve skupině má jedinec určitou roli, která je spojena s „očekáváním určitého chování v určitých situacích: např. od dobře oblečeného starého muže (oděnění svědčí o jeho dobrém společenském postavení) se obecně očekává důstojné chování. Taková splněná očekávání jsou sociálním okolím pozitivně hodnocena a mohou být spojována např. s udělením označení „dáma“, nebo v opačném případě třeba „coura““ (Nakonečný, 2011, str. 574). Ve skupině jedinec zastává nějakou roli a to především podle pozice, kterou má, a kterou si také tímto způsobem ověřuje a potvrzuje. Formování skupinové role má charakter interakce jedince a skupiny, tvoří se v souvislosti s potřebami skupiny, tzn. že skupina oceňuje takové chování jedince, které přináší pozitivní důsledky a tím jeho chování zpevňuje, což vede k opakování takového chování jedincem. Z tohoto procesu vzniká předpoklad skupiny, že jedinec se bude chovat tímto osvědčeným způsobem a tím je kladen na jedince požadavek (Výrost, 2008). Skupinové normy, role jejích členů, to vše souvisí s cíli skupiny. **Cíl skupiny** souvisí s potřebami. Potřeba je stav nedostatku nebo přebytku, který se jedinec snaží vrátit do rovnováhy. Uspokojit svou potřebu někdy zvládne jedinec sám, ale na druhé straně je část potřeb, jejichž uspokojení nás přivádí do sociálních skupin. Skupina poté vzniká na základě například uspokojení potřeby sociálního kontaktu, uspokojení potřeby konkrétního zájmu apod. To je hlavní cíl skupiny. Ve skupině se objevují i dílčí cíle, které mohou a nemusí být v souladu s cílem skupiny. Pokud jsou potřeby jedinců, jejich cíle i hodnoty v souladu s hodnotami, potřebami a cíli skupiny, můžeme hovořit o vyšší míře koheze takové skupiny. Koheze označuje míru soudržnosti skupiny a může mít různou míru. Členové vysoce kohezivních skupin preferují vlastní skupinu před jinými obdobnými (Helus, 2015). Kohezivita skupiny je určována konformitou s hodnotami a normami skupiny, tzn., že její členové přijímají a dodržují normy skupiny, které jim pomáhají dosahovat cíle skupiny a zároveň jejich individuální hodnoty jsou víceméně v souladu s hodnotami skupiny (Nakonečný, 2011). Pokud se jedinci chovají v souladu s normami skupiny, roste pocit sounáležitosti a konformita skupiny je přirozený důsledek. Skupinový konformismus má řadu funkcí, které zajišťují jednotu skupiny:

- „Atraktivnost skupiny, která je dána způsobilostí skupiny uspokojovat potřeby jedince,
- Možnosti negativních skupinových sankcí vůči jedincům, kteří jsou nekonformní,
- Autorita skupiny v očích jedince,
- Kredit skupiny, jehož jedním aspektem je přesvědčení jedince, že skupina jedná správně a přiměřeně“ (Nakonečný, 2009, str. 392).

Jedinec je ve skupině konformní z důvodu jejích vnitřních mechanismů (sankcí, trestání nekonformního chování, odměna konformního jednání), ale také z důvodu potřeby být vlastní skupinou oceněn a v neposlední řadě snahy jedince ve skupině vytrvat. Konformita skupiny i její koheze souvisí s úrovní vývoje skupiny. Sociální skupina od svého vzniku prochází určitými fázemi svého vývoje, kdy každá fáze se vyznačuje určitými znaky. Obecně má sociální skupina pět fází: formování, bouření, normování, optimální výkon, ukončení. První fáze je charakteristická nejistotou členů, vzájemným seznamováním a závislostí. V druhé fázi označované jako „bouření“ jde o prosazování jednotlivých členů, kteří se snaží zajistit, aby skupina uspokojovala jejich individuální potřeby, vlivem toho dochází ke konfliktům uvnitř skupiny. Ve fázi „normování“ dochází k urovnávání konfliktů obvykle dohodou a stanovením jasných pravidel (skupinových norem), v této fázi se také utváří skupinové postoje a hodnoty. V předposlední fázi „optimálního výkonu“ má každý jedinec svou roli, kterou vykonává, a členové skupiny společně pracují na cílech. Vztahy skupiny jsou již stabilizované a míra koheze je v této fázi nejsilnější (i konformita). V poslední fázi jde již o ukončení, především z důvodu naplnění cílů (důvodu vzniku skupiny). Jedinci se rozcházejí, odpoutávají se z emocionálních vazeb, které si vzájemně v průběhu vytvořili. Vývoj skupiny neprobíhá skoky mezi fázemi, ale může nastat situace, kdy se skupina opět vrací do nižší fáze svého vývoje. Příkladem je příchod nových členů, kteří budou mít potřebu prosazovat své potřeby a hledat vhodnou skupinovou roli (Výrost, 2008).

## 2.2 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída jako sociální skupina má svůj formální i neformální řád. Formální řád obsahuje nařízení, školní řád, rozvrh hodin, hodnocení (kvalifikace). Formální řád tvoří střechu, pod kterou probíhá neformální život žáků. Při převedení Hawthorského experimentu<sup>1</sup> na prostřední školní třídy, konstatují někteří autoři, že „čím více je formální řád utlačující a svírající, tím větší je protitlak a protitendence neformální strany“ (Prokop, 1996, str. 21). Existenci formálního i neformálního řádu lze spatřovat ve všech sociologických kategoriích školní struktury. Mezi tyto kategorie patří například pořadí, vůdcovství, vytváření skupin nebo třídní morálka. Formální pořadí je určováno výsledky, talentem nebo poslušností žáka. Oproti tomu neformální pořadí je určováno na základě odlišných charakteristik, může to být například tělesná zdatnost, „dobrý kamarád“ apod. Podle podobných mechanismů je stanovován vůdce. Formálně je tato pozice obvykle dána jedinci, který je pořádkumilovný, důvěryhodný, inteligentní apod. neformální vůdcovství závisí více na sociálních dovednostech a dominanci jedince. Jak jsme uváděli u rozdělení skupin na formální a neformální, i zde se liší svým

<sup>1</sup> Hawthorský experiment, jako první objevil neformální řád a jeho projevy. Výzkum byl prováděn v závodech firmy Western Electric Company. Po dobu pěti let byly zkoumány veškeré jevy, které se odehrávaly v dílně, kde se průběžně měnily pracovní podmínky (systém odměňování, čas na přestávku apod.)

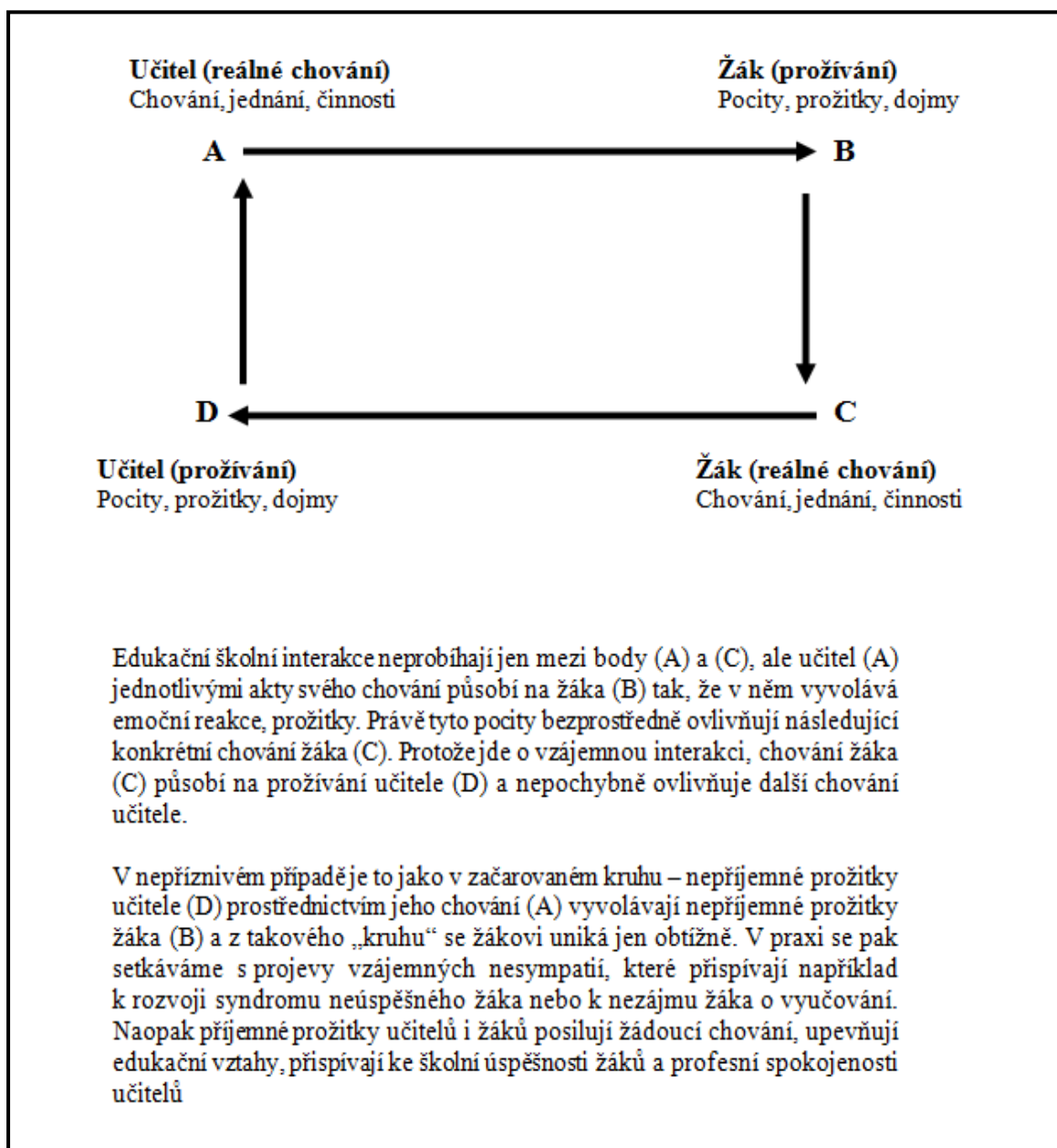
vznikem. Formálně je třída vytvářena vnějšími pravidly – věk, zralost, náhodné rozdělení, nebo nadání, výkon apod. neformálně se tvoří skupiny na základě sympatie a antipatie. To znamená, že formálně patří i učitel ke třídě, ale neformálně k ní patřit může, ale může také stát mimo ni (Prokop, 1996).

Dítě dostává nástupem do školy novou roli – **roli žáka**. Osvojování této nové role s sebou nese zvýšené nároky na dítě z hlediska sociálního učení. Ve škole je činnost organizována (rozvrh hodin, přestávka, řízení) a dítě se dostává do konfliktu impulzivní motivace s organizací školního dne (roku). Nutnost přizpůsobení se novému prostředí a jeho nárokům vede k větší připravenosti dítěte zvládat stav podřízenosti a k rozvoji seberegulace. Struktura činností ve škole vede také k výrazné kultivaci emočního prožívání (i emočního projevu) dítěte. Školní třída je klasická ukázka formální skupiny. Pozice dětí v této skupině jsou významně závislé (především v prvních letech) na žákově produktivitě a hodnocení učitelem. Později začnou mít osobní preference mezi žáky významnější vliv než status dítěte (Řezáč, 1998). **Role učitele** obsahuje celý svazek různých rolí, které se pojí nejen s různým očekáváním, ale také s odlišnými skupinami lidí, kteří očekávání mají. Role učitele ve smyslu učitel – žák zahrnuje odbornost v oboru i ve vedení dětí. Tato role je zatížena velikými očekáváním ze strany státu, společnosti i rodiny. Učitel zastává také roli kolegy. Od které se očekává komplexnější pedagogická činnost, bohužel často je tato role spíše v rovině emocionální než v rovině věcných kontaktů. Učitel dále zastává roli partnera rodičů (v ideálním případě), kde je očekávání někdy nižší, než by mělo být. Spolupráce rodiny a školy je nedocentitelná v oblasti porozumění, pochopení a poznání dítěte, jeho schopností, potenciálu apod. Poslední roli, kterou zmíníme, zastává učitel ke společnosti v tom smyslu, že učitel zastupuje společnost při socializaci dítěte, ale zároveň se společnosti zodpovídá (Prokop, 1996).

Interakce, která probíhá mezi učitelem a žákem, je vždy asymetrická a realizuje se v souvislosti s výchovou nebo vzděláváním (učivem). Jak probíhá vzájemný edukační vztah, uvedeme na schématu č. 1.



**Schéma č. 1, chování a prožívání v interakci učitele a žáka**  
(Gillernová, 2012, str. 15)



## Souhrn

Sociální skupina je množina lidí, která se společně setkává z důvodu uspokojování potřeb a dosahování společných cílů. V malé sociální skupině probíhá komunikace mezi jejími členy přímo („tváří v tvář“) a je charakteristická častými interakcemi mezi jejími členy. Za základní dělení sociálních skupin lze považovat rozdělení na malé a velké,

formální a neformální příp. referenční. Aby byla skupina schopna dosahovat svých cílů, má svou vlastní strukturu, normy a hodnoty. V každé skupině zastává jedinec nějakou roli a pozici, na základě které je od něj očekáváno konkrétní chování a vystupování. Vlivem dějů a procesů uvnitř skupiny se utváří její koheze (soudržnost), která je charakteristická mírou soudržnosti skupiny a souvisí se skupinovou konformitou. Jednou z formálních sociálních skupin je i školní třída, ve které se zároveň utváří neformální podskupiny. Ve škole se dítě setkává s novou rolí – žák, která s sebou nese spoustu nových požadavků na jeho jednání.



## Kontrolní otázky

1. Definujte malou sociální skupinu.
2. Jaké jsou hlavní rozdíly mezi formální a neformální skupinou?
3. Charakterizujte statusový systém skupiny.
4. Definujte skupinovou kohezi.
5. Jaké nové nároky jsou kladeny na dítě v roli žáka?



## Použitá literatura

1. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3.
2. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
3. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
4. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
5. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
6. PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.
7. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
8. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
9. WRIGHT, Robert. *Víc než nic: logika lidského osudu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. Edice 21. ISBN 80-710-6433-5.



## Doporučená literatura

1. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.
2. PAVLÍČKOVÁ, Helena. *Social Psychology*. Brno : Mendel University in Brno, Faculty of Regional Development and International Studies, 2013.
3. KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. Studijní texty. ISBN 978-80-86429-39-7.



## 3 Klima školy a třídy



### Cíle a výstupy

Cílem třetí kapitoly je poskytnout čtenáři základní přehled o školním a třídním klimatu. Především čím je klima tvořeno, co ho ovlivňuje a jak je možné klima školy a třídy záměrně ovlivňovat.



### Časová náročnost

- 30 min

Škola je významným socializačním prostorem. Dítě se zde učí soužití s jinými jedinci (různorodými, často výrazně odlišnými), ovládat své projevy a emoce, spolupracovat ve skupině, podřídit se autoritě a skupinovým normám, nést důsledky za porušení stanovených pravidel, přijímat hodnocení apod. Škola pomáhá jedinci v přechodu od závislosti na rodičích k samostatnosti. Sociální oblast ve škole silně ovlivňuje klima školy a poté klima konkrétní třídy. Eder vytvořil tři varianty pro vysvětlení pojmu klima v pedagogice a psychologii. V prvním je klima chápáno jako emoční kvalita vztahu mezi učitelem a žákem. Ve druhé variantě se klima vztahuje ke kultuře školy (hodnoty, postoje). A ve třetí variantě „*navrhuje Eder preferování subjektivního vnímání (učebního) prostředí*“ (Eder in Čapek, 2010, str. 134). Někteří autoři zahrnují do definování školního klimatu i tzv. fyzikální prostředí, jejich oponenti zdůrazňují subjektivní vnímání tohoto prostředí. Proto považujeme za vhodnou definici následující: „*Klima školy je souhr subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají*“ (Čapek, 2010, str. 134). Dle této definice školní klima nezahrnuje stáří a velikost budovy, ale to, jak se tam žáci cítí a zda chodí do školy rádi. Školní klima zahrnuje všechny účastníky, především žáky a pedagogický sbor, ale také administrativní pracovníky, školníka, pracovníky zajišťující úklid atd. Klima školy neovlivňují pouze vztahy v pedagogickém sboru a pedagogů k žákům nebo žáků k pedagogům, ale všechny vztahy paralelně mezi třídami téhož ročníku i mezi jednotlivými ročníky (Čapek, 2010).

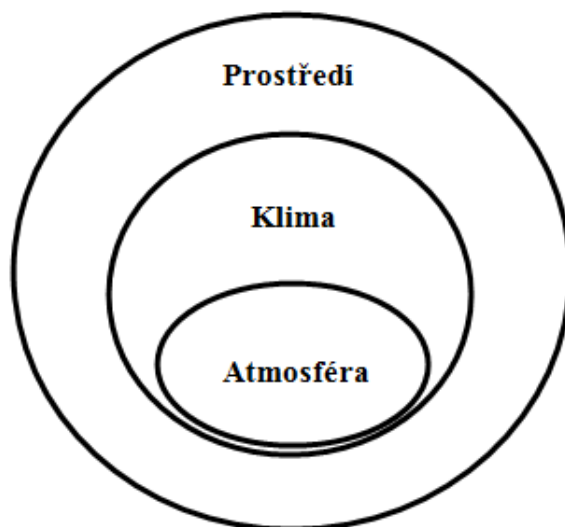


Vše, co ovlivňuje vznik i podobu klimatu jak školy, tak třídy, nazýváme determinanty klimatu, do kterých patří:

- „Zvláštnosti školy“
  - Typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy),
  - Pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce),
- Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:
  - Např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích,
- Zvláštnosti učitelů:
  - Osobnost učitele,
  - Učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky,
- Zvláštnosti školních tříd:
  - Učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě,
- Zvláštnosti žáků:
  - Žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní
  - Žák jako individuální osobnost“ (Lašek, 2001, str. 44)

Školní klima je významný determinant třídního klimatu. Klima třídy je trvalejší sociální a emoční charakteristika třídy. Jedná se o vzájemné působení učitele a žáků, projevuje se například v soudržnosti třídy (kohezi), toleranci, motivaci atd. (Gillernová, 2012). Klima třídy je stabilní psychosociální faktor a je součástí edukačního prostředí, které ještě zahrnuje fyzikální faktory (osvětlení, prostorové dispozice, nábytek, barvy stěn atd.) a proměnlivé psychosociální faktory (krátkodobé stavy interakce – aktuální atmosféra třídy). Psychosociální prostředí třídy ovlivňuje jak prostředí tak klima a atmosféra. Prostedí zahrnuje jak umístění školy v regionu (venkov, sídliště, město), tak architekturu a vybavení. Klima třídy je trvalejší sociálně-emoční naladění aktérů výchovně vzdělávacího systému a atmosféra je krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční ladění (Lašek, 2001). Jejich vazbu dobře ilustruje graf číslo jedna.

**Graf číslo 1, vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou** (Lašek, 2001, str. 41)



Třídní klima lze definovat jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“ (Čapek, 2010, str. 13). Názory na to, co je zdrojem třídního klimatu, se liší, někteří autoři považují za hlavní zdroj žáky, jiní pedagogy, ale dobré klima nemůže být ve třídě bez součinnosti všech jeho spolutvůrců, tedy žáků i pedagogů a dalších pracovníků školy. Učitel by se měl ze své pozice snažit o vytvoření pozitivního suportivního klimatu, takovéto klima vykazuje různé znaky, kterými může být podpora, pořádek, účast, standardy, účelnost, odpovědnost, zájem o vzdělávání, očekávání úspěchu, nestrannost, bezpečnost a prostředí. Pokud by byly tyto znaky dodrženy, znamenalo by to, že jde třídu charakterizovat jako prostředí, kde se účastníci cítí pozitivně, mají smysluplně vymezená pravidla, kterým rozumí i se podílí na jejich tvorbě a dodržují je. Žáci (studenti) mají mnoho příležitostí ke komunikaci, aktivitě, participaci na rozhodování apod. Stanovené cíle nejsou zaměřeny na výkon, ale postoje. Žáci by byli motivováni i tím, že by jim vždy byl vysvětlen důvod, proč se něco učí, k čemu jim to bude dobré, tzn. znali by smysl aktivit a učiva. Mezi znaky patří neodmyslitelně také odpovědnost za své vzdělávání. Zájem o vzdělání je různými způsoby podporován. Žák zažívá pocit úspěchu a také ho opětovně očekává (motivace). Mezi poslední znaky patří nestrannost, bezpečnost a prostředí. Nestrannost popisuje situaci, kde absentuje zvýhodňování, nadržování a nespravedlnost. Bezpečnost značí prostředí, bez psychického i fyzického násilí, ve kterém se žáci necítí ohroženi a prostředí označuje příjemné čisté, zajímavé prostředí třídy nebo školy (Čapek, 2010).

Ve výše uvedených znacích jsou i takové, které pedagog sám o sobě těžko ovlivní, přesto má mnoho možností pozitivně ovlivňovat klima třídy, například:

- „*Vyučovací metodou a edukační aktivitou,*
- *komunikací ve třídě*
- *hodnocením ve třídě*
- *kázeňským vedením třídy*
- *vztahy mezi žáky ve třídě,*
- *participací žáků*
- *prostředím třídy“* (Čapek, 2010, str.15).

Z hlediska pocíťované atmosféry a rozdělení moci ve třídě lze rozlišit čtyři typy třídního klimatu. Z hlediska atmosféry interakce mezi učitelem a žáky rozlišujeme klima vřelá, příznivá (žáci se cítí dobře, učitel je jim příznivě nakloněn) a klima studená, chladná (učitel se zaměřuje na uspokojení vlastních potřeb a žák se cítí být prostředkem uspokojení těchto potřeb). Z pohledu na rozdělení moci ve třídě se jedná o klima autoritativní (důležitá jsou rozhodnutí učitele) nebo klima demokratické (důležitá jsou rozhodnutí celého kolektivu). Tyto čtyři typy jsou jistými extrémy, které lze chápat jako póly, kde klima třídy se pohybuje pomyslně na linii mezi nimi. Další omezení, které skýtá takovéto rozdělení je v jeho jednoduchosti. Je předpokládáno, že pokud se jedná o autokratický přístup, je automaticky špatný a demokratický správný, ovšem učitelé se dostávají do různých situací a proto je nutné přístupy měnit a zároveň i autoritativní přístup může být pozitivní pro třídní klima nebo plnění výchovně vzdělávacích cílů. Z těchto důvodů se přikláníme spíše k dělení na čtyři typy třídního klimatu: příznivě autokratické, příznivě demokratické, autokratické nepřátelské, laissez-faire klima. Příznivě autokratické klima je takové, kde učitel přijímá důležitá rozhodnutí sám, ale vždy tak činí ve prospěch žáka-žáků. Příznivě demokratické spočívá ve společném rozhodování, procesu organizování, vše v zájmu harmonického klimatu třídy. Autokratické nepřátelské, spočívá také v samostatném rozhodování učitele, ale zde je to za účelem upevnění si své pozice a institucionálního pořádku. Poslední laissez-faire klima je charakteristické absencí výchovného působení. Pedagog nechává žáky dělat si co chtějí (Prokop, 1996). Každá z uvedených možností třídního klimatu souvisí s prostředím třídy. V nadcházející tabulce (číslo jedna) uvádíme tři možnosti třídního klimatu v souvislosti s prostředím třídy.

**Tabulka číslo 1, typy prostředí a klimatu třídy (Prokop, 1996)**

<b>Klima třídy</b>	<b>Prostředí třídy</b>
<b>Klima neosobní profesionality (příznivě autokratické)</b>	<b>Třída orientovaná na výkon</b>
Toto klima vytváří učitel, který je přesvědčen o standardech výchovné práce a je přesvědčen, že jednou z funkcí	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Homogenní skupina, převaha frontálního vyučování.</li> <li>• Centrální sociální struktura.</li> </ul>

<p>výchovy je kladení poždavek. Učitel požaduje od žáků námahu a odříkání. Vůči dětem vystupuje jako reprezentat jistých hodnot (systematičnost, objektivita...). Učitel se snaží o sbížení jeho stanovisek se žáky, přitom nehledí na překážky.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Důležité kritérium jsou výsledky.</li> <li>• Klima neosobní profesionality.</li> <li>• Vztahy k žákům nejsou stejné. Schopnější žáci mají jeho oblibu a pozornost (jsou odměňováni například větší volností). Méně oblíbeným žákům věnuje méně pozornosti.</li> <li>• Třída jako společenství osob učitele nezajímá.</li> </ul>
<p><b>Klima interpersonální shody (příznivě demokratické)</b></p>	<p><b>Třída orientovaná na spolupráci</b></p>
<p>Učitel vytvářející toto klima se cítí zodpovědný za sebevědomí a sebedůvěru žáků. Tento typ učitele více doporučuje než žádá, vyvolává diskusi. Cílem tohoto učitele je, aby bylo ve třídě příjemné prostředí a děti se tak naučily spořádanému životu ve společenství.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Činnosti často v malých skupinách (hodnocen často výsledek celé skupiny nikoliv individuálního žáka).</li> <li>• Rozptýlená sociální struktura.</li> <li>• Důležitým kritériem jsou vztahy, výsledky ve sportech apod. (méně často výsledky v předmětech).</li> <li>• Klima interpersonální shody.</li> <li>• Spíše výchovatel než učitel.</li> <li>• Učitel má zájem o život žáků (zážitky, starosti).</li> <li>• Klade důraz na vzájemné porozumění a toleranci.</li> <li>• Méně využívá formální autoritu (podporuje třídní solidaritu, pokud si je jist, že neoslabí jeho autoritu).</li> </ul>
<p><b>Klima institucionálního pořádku (autokratické nepřátelské)</b></p>	<p><b>Třída orientovaná na pořádek</b></p>
<p>V centru pozornosti učitele není žák, ale instituce. Za základ považuje pořádek. Tento učitel učí to, co je v programu, směrnících, plánu a vyžaduje disciplínu a pořádek. Tento učitel nemusí být angažovaný, invenční a není plně odpovědný za své chování, protože „plní plán“ přesně podle stanovených pravidel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Téměř „kasárenský charakter“.</li> <li>• Převážně frontální výuka.</li> <li>• Klima institucionálního pořádku.</li> <li>• Sociální struktura má charakter klik (rozdělení na skupiny).</li> <li>• Některé skupiny jsou někdy až nepřátelsky naladěny.</li> </ul>

Po žácích nevyžaduje porozumění, ale odpovědi na otázky. Žáci nemusí být ve škole spokojeni, ale musí tam docházet. Žákům s tímto typem klimatu se jeví třída jako nesmyslné a bezcenné místo.

- Učitel vystupuje jako zástupce instituce, sám sebe vidí v řídicí roli.
- Rozhodnutí učitele se odvíjí od řádu, osnov a tradic („tak se to dělalo vždy“).
- Učitele nezajímá osobní život žáků ani jejich sociální rovoj, pokud to nemá vliv na třídní pořádek.



## Souhrn

Klima školy a třídy zahrnuje subjektivní vnímání, prožitky, emoce i vzájemné působení (komunikace, interakce) všech účastníků. Klima školy je ovlivněno typem školy, nastavenými školními pravidly (včetně etického kodexu), konkrétními vyučovacími předměty, osobností pedagogů, školní třídou jako skupinou, zvláštnostmi žáků ve skupině atd. Školní klima ovlivňuje třídní klima konkrétních tříd. Klima třídy je stabilní a má trvalejší sociálně-emoční ladění aktérů, oproti atmosféře, která je krátkodobá a situačně podmíněná. Třídní klima může záměrně ovlivňovat pedagog prostřednictvím zvolených vyučovacích metod, komunikací, hodnocením, prostředím třídy a vztahy uvnitř mezi aktéry. Rozlišujeme tři základní typy třídního klimatu, klima neosobní profesionality (příznivě autokratické), klima interpersonální shody (příznivě demokratické) a klima institucionálního pořádku (autokratické nepřátelské).



## Kontrolní otázky

1. Charakterizujte školní a třídní klima.
2. Co ovlivňuje školní klima?
3. Jaká je vazba mezi prostředím, klimatem a atmosférou?
4. Jak může pedagog ovlivňovat klima ve své třídě?
5. Definujte klima interpersonální shody.



## Použitá literatura

1. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
2. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
3. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
4. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-704-1088-4.
5. PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.



## Doporučená literatura

1. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-650-6.
2. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
3. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
4. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.
5. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.
6. JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy I*. Brno: [Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie], 2003. ISBN 80-86633-13-6.
7. JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-29-2.



## 4 Základní sociometrické techniky



### Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je stručně představit vybrané sociometrické techniky, které jsou využívány k měření klimatu školy, třídy nebo jejich částí.



### Časová náročnost

- 75 minut

#### 4.1 Úvod do problematiky

Klima lze měřit ve škole i třídě. Jak se měří klima ve třídě, rozebereme podrobněji, nyní se jen v krátkosti zmíníme o měření školního klimatu. Poznávání klimatu školy je dlouhodobý proces, který obsahuje vnímání školního života, pozorování interakcí dětí a učitelů o přestávkách to vše může napovědět o školním klimatu mnoho informací. Pokud ve škole přejdou k využití určitého nástroje na měření klimatu, je nutné s ním umět zacházet a být schopen ho doplnit o informace z dalších zdrojů. Škola může klima měřit sama nebo měření zadat externí instituci, které výsledky často srovnávají i s jinými školami. Příkladem dotazníku, který měří školní klima, je dotazník **CFK Ltd.**, který je rozdělen na čtyři části, kdy je možné použít všechny, nebo jen část. Vhodné je, aby dotazník vyplnili studenti (žáci), učitelé, rodiče, ale i administrativní pracovníci, školník, a další zaměstnanci školy včetně ředitele. Výsledná data jsou o to cennější, pokud je dotazník vyplněný lidmi, kteří vidí školu z různých pohledů. Získaná data jsou zaměřena na způsob, jak lidé vnímají okolí a jakou důležitost přisuzují změně. Dalším možným dotazníkem je **dotazník školního prostředí**, který měří výskyt nevhodného chování a je určen zejména pro střední školy. Do klimatu školy patří i měření pedagogického sboru (**OCDQ-RS**), nebo měření spokojenosti učitelů (**HSU**) (Čapek, 2010).

Třída je malá formální sociální skupina, ve které se objevují i neformální skupiny. Každá třída má svou strukturu vzájemných vztahů, rozdělení do vrstev, rozdělení rolí a vedení. Sociometrické techniky měří tuto strukturu a jejich výsledky slouží k pedagogické intervenci. Zaměření sociometrických technik může být pouze na komunikaci, nebo na oblibu a vliv členů skupiny.

## 4.2 CCQ

Nástroj CCQ<sup>2</sup> podává objektivní pohled na komunikaci ve třídě. Dotazník má sedmnáct položek a vytvořil ho v roce 1983 Lawrence B. Rosenfeld. Dotazník vychází z předpokladu, že v komunikaci mezi jedinci s různým sociálním statutem existují dva základní typy komunikačního klimatu – suportivní a defenzivní. Suportivní komunikační klima je charakteristické sdíleným cítěním účastníků. Účastníci mají jasné vymezené informace a vzájemně si naslouchají. Defenzivní typ komunikace je charakteristický víceznačností předávaných informací, neefektivním nasloucháním. Jedinci v tomto prostředí nevyjadřují své myšlení a emoce. Dotazník obsahuje 8 tvrzení, které obsahují výroky, které jsou charakteristické pro suportivní klima třídy a 9 tvrzení charakteristické pro defenzivní klima. Respondenti reagují na tvrzení na pětistupňové škále (Likertova): silně souhlasím (5) až po silně nesouhlasím (1). Z dosaženého výsledku lze zjistit, zda učitel ve třídě vytváří spíše suportivní nebo defenzivní klima (Čapek, 2010).

## 4.3 D-1

Technika D-1 podává komplexní obraz o třídním kolektivu (vzájemných vztazích, odhalování sociopatologických jevů). Tato metoda slouží k hluboké diagnostice třídního kolektivu a odhaluje nežádoucí vazby (šikanu). Vyhodnocování probíhá v počítačovém programu. Administrátor získaná data zadává pouze do počítače. Výsledkem je grafický výstup v podobě 7 sociogramů a textový výstup, který má 31 částí. Tuto metodu je možné využít u dětí od 11 let. Vyplnění dotazníků žáky není časově náročné, obvykle stačí řádově jedna vyučovací hodina (Dotazník D-1, 2013). Jeho vyhodnocení je složitější a je k tomu nutné využívat vyhodnocovací manuál.

<sup>2</sup> Vzor dotazníku CCQ je uveden v příloze číslo 1 (Čapek, 2010, str. 294)



### Ukázka části dotazníku D-1<sup>3</sup> (Dotazník D-1, 2013)

5) Mezi tvé přátele ve třídě patří: (uvažuj dívky i chlapce, ne však sebe) 1. ....  
2. ....

3. ....

6) Jako přítele bys si nevybral: (uvažuj dívky i chlapce, ne však sebe) 1. ....  
2. ....

3. ....

8) Představ si, že jsi pasažérem na lodi a máš možnost si vybrat posádku. Napiš k jednotlivým funkcím příjmení svých spolužáků (dívek i chlapců), kteří by byli podle tebe na uvedené funkce vhodní. Sebe neuvažuj a každé příjmení zapiš nejvýše jednou.

Potom ke každému zapsanému spolužákovi napiš do příslušného řádku tabulky číslice od 1 do 5, podle toho, jak které vlastnosti na něm hodnotíš. (1-výborné, 2-velmi dobré, 3-dobré, 4-dostatečné, 5-špatné) Vyplň všechna pole těch řádků tabulky, do nichž si zapsal příjmení.

*povaha dovednosti inteligence vzhled*

kapitán	.....				
zástupce kapitána	.....				
kormidelník	.....				
ochranka	.....				
technik	.....				
plavčík	.....				

Napiš příjmení spolužáka, kterého bys do lodi nevzal a vyplň tabulku.

*povaha dovednosti inteligence vzhled*

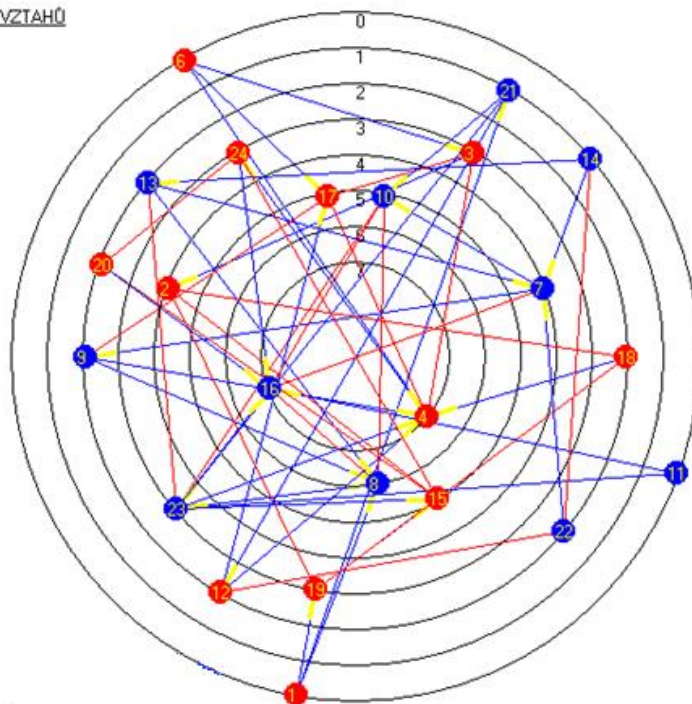
.....				
-------	--	--	--	--

<sup>3</sup> Vzor dotazníku D-1 je uveden v příloze číslo 2 (Dotazník D-1, 2013).

## Ukázka výsledného sociogramu (kladné vzťahy) (Dotazník D-1, 2013)

SOCIOGRAM Kladných VZTAHŮ

1) Čeloudová  
2) Eleeva  
3) Filtnerová  
4) Hladíková  
5) Karásek  
6) Kellerová  
7) Královec  
8) Krupička  
9) Kuruc  
10) Lin  
11) Liška  
12) Mariánková  
13) Matouš  
14) Mihálek  
15) Nguyen  
16) Pinter  
17) Procházková  
18) Randová  
19) Šalbová  
20) Šimková  
21) Tichý  
22) Turin  
23) Záhorec  
24) Zmeskalová



Každé dítě je označeno konkrétním číslem, například chlapec – Královec má číslo 7, protože se jedná o chlapce, je jeho označení v sociogramu modré. Na základě toho, na které kružnici je žák uveden (0-7), tolik jeho spolužáků ho v té konkrétní otázce uvedlo. Například pokud je žák na kružnici č. 4, znamená to, že ho v té konkrétní otázce volili 4 spolužáci. Spojnice mají různou barvu – modrou, červenou. Modré spojnice mají na jednom ze svých konců žlutou část. Z didaktického důvodu jsme vybrali jeden konkrétní případ, na kterém demonstrujeme závěr uvedeného sociogramu.

### Číslo 7 – Královec

- Číslo je označeno modře = chlapec
- Číslo 7 je na kružnici s číslem 4, tzn., že v této otázce ho 4 spolužáci označili za kamaráda
- K číslu 7 vedou 3x modré spojnice, kde žluté označení je u Královce, tzn., že tři spolužáci ho zvolili za kamaráda
- Od čísla 7 k číslu 16 vede červená spojnice, tzn., že tyto dva spolužáci se vzájemně označili kladně – za kamaráda
- Od čísla 7 vedou dvě modré spojnice, které mají žluté označení u čísel 10 a 9, tzn., že Královec označil spolužáky s označením 10 a 9 za kamarády, ale oni jeho ne.

## 4.4 B3 a B4

Dotazníky B3 a B4 slouží k diagnostice vztahů v třídním kolektivu. Dotazníky byly vytvořeny Richardem Braunem v roce 1997 a 2000. Oba dotazníky je možné propojovat. Dotazník B4 slouží k diagnostice vztahů v kolektivu a B3 je zaměřen na posouzení vlastního zapojení v kolektivu. Dotazník se pro žáky může jevit nesrozumitelný a náročný, proto je nutné věnovat velikou pozornost jeho zadávání především u mladších dětí (Čapek, 2010). Dotazník B3 je možné využít u žáků od 4. třídy ZŠ až po SŠ. Dotazník B4 je použitelný již u žáků 2. – 3. třídy ZŠ, tento dotazník využívá podobné principy jako B3 ale je zjednodušený. Vyplňování obvykle trvá okolo 20 minut. Princip těchto dotazníků je v tom, že se porovnávají kladné a záporné „zisky“ v kolektivu. Pokud se odečtou od kladných záporné zisky, získá se hierarchie třídy. Pokud se zisky sečtou, získají se informace o atraktivitě – neatraktivně dítěte v kolektivu („jak často se o dítěti hovoří“) (Dotazníky B3 a B4, 2006).

### Ukázka otázky z dotazníku B3<sup>4</sup> (Dotazníky B3 a B4, 2006)

3. Sám sebe hodnotím jako:

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) O dění ve třídě nejevím zájem

### Ukázka otázky z dotazníku B4 (Dotazníky B3 a B4, 2006)

3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

Spolehlivý - .....  
Zábavný - .....  
Se všemi kamarád - .....  
Protivný - .....  
Nespolehlivý - .....  
Osamocený - .....

## 4.5 MCI

Dotazník My Class Inventory (MCI), slouží k měření klimatu třídy na ZŠ, převážně od 3. do 6. třídy. MCI dotazník má jednoduchou konstrukci i vyhodnocení, díky čemuž je

<sup>4</sup> Vzor dotazníku B3 a B4 je uveden v příloze číslo 3 (Dotazníky B3 a B4, 2006)

velice oblíben mezi učiteli. Výsledky dotazníku slouží k práci se třídou tak, aby více odpovídala představám a zájmům učitele a žáků. Tento dotazník vznikl zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI. Dotazník má dvě formy – aktuální, která zjišťuje současné klima třídy a preferované, která zjišťuje přání žáků (Lašek, 2001). Tato technika obsahuje 25 položek a zjišťuje 5 proměnných:

1. Spokojenost ve třídě (vztah žáků ke třídě...)
2. Třeníce ve třídě (komplikace ve vztazích mezi žáky...)
3. Soutěživost ve třídě (konkurenční vztahy mezi žáky...)
4. Obtížnost učení (jak žáci vnímají nároky, které jsou na ně kladeny...)
5. Soudržnost třídy (přátelské a nepřátelské vztahy ve třídě...)

#### **Ukázka otázek z dotazníku MCI (Aktuální forma)<sup>5</sup> (Lašek, 2001, str. 68 - 69)**

- |  |          |
|--|----------|
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou                                   | ANO – NE |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší | ANO - NE |
| 10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády                               | ANO – NE |
| 19. Práce ve škole je namáhavá   | ANO – NE |

#### **Ukázka otázek z dotazníku MCI (Preferovaná forma)<sup>6</sup> (Lašek, 2001, str. 70 - 71)**

- |   |          |
|---|----------|
| 2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic   | ANO – NE |
| 3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší | ANO - NE |
| 10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády                                 | ANO – NE |
| 19. Práce ve škole by měla být namáhavější než je   | ANO – NE |

## **4.6 SORAD**

Velice častým sociometrický nástroj u nás je Hrabalův sociometricko-ratingový dotazník – SORAD<sup>7</sup>. Tento sociometrický nástroj měří pozice členů ve skupině na základě dvou kritérií – obliba a vliv. Dotazník, který členové skupiny (žáci) vyplňují je založen na pozitivních a negativních volbách (preference, repulze), kdy část se týká obliby a část měří vliv. Z výsledků je možné zjistit také kohezi, koherenci a integraci a sociální status – hvězda (star/antistar), vůdce, pomocníci vůdce, šedá eminence, izolát, outsider, jedinec s ambivalentním statutem apod. (Doulík, 2016). Skupina, která je dobře integrovaná (kohezivní), vykazuje málo odmítnutí, má těsný vnitřní kontakt

<sup>5</sup> Vzor dotazníku MCI – aktuální forma (Naše třída) je uveden v příloze číslo 4 (Lašek, 2001, str.68-69).

<sup>6</sup> Vzor dotazníku MCI – preferovaná forma (Naše třída) je uveden v příloze číslo 5 (Lašek, 2001, str. 70-71).

<sup>7</sup> Kompletní manuál včetně počítačového programu k sociometrické technice SORAD je možné získat například na webu: <http://www.testcentrum.com/testy/sorad>

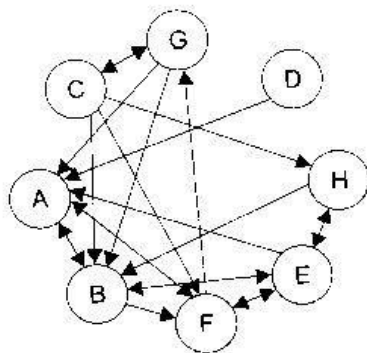
a minimálně nebo vůbec se v ní nevyskytují izolované páry (Prokop, 1996). Výsledek této techniky může mít podobu matice nebo sociogramu.

#### Ukázka výsledné matice (Prokop, 1996)

Volený	1.	2.	3.
	Novotný P.	Dvořák K.	Beneš J.
<b>Volící</b>			
<b>Novotný P.</b>	-----		1 +
<b>Dvořák K.</b>	3 -	-----	
<b>Beneš J.</b>		2 +	-----

V uvedené tabulce lze poté vyčíst počet kladných i záporných voleb i od koho byly určeny a komu adresovány. Například Novotný na prvním místě volil Beneše, ale není to vzájemná volba, protože Beneš Novotného nevolil. Do tabulky se zaznamenávají i záporné volby a to se znaménkem mínus. V našem případě dal Dvořák na třetím místě zápornou volbu Novotnému. Matice a sociometrické tabulky nejsou vždy pro pedagogy dostatečně přehledné a proto k tomu využívají sociogramy. Sociogram může být celkový (pro celou třídu), ale je možné si zobrazit pouze část ze skupiny (Prokop, 1996).

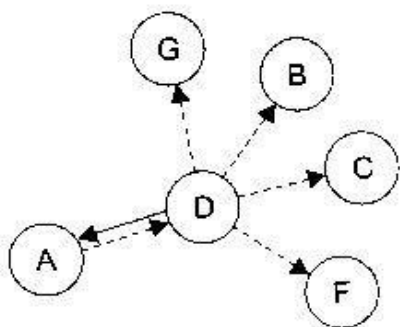
#### Ukázka sociogramu (Doulík, 2016)



Na uvedeném příkladu jsou uvedeny vzájemné volby (plná čára, šipky na obou stranách), případně antipatie (přerušovaná čára, u vzájemné antipatie jsou šipky na obou stranách) a vzájemná lhostejnost (bez označení).

Analýza sociogramu může mít podobu struktury skupiny (školní třídy), ale také umístění jednotlivce ve skupině, k tomuto případu se využívá individuální sociogram.

## Ukázka individuálního sociogramu (Doulík, 2016)



Skupina, která je dobře integrovaná (kohezivní), vykazuje málo odmítnutí, má těsný vnitřní kontakt a minimálně nebo vůbec se v ní nevyskytují izolované páry.



## Souhrn

Sociometrické techniky se využívají k měření klimatu nebo jeho části (komunikace) a slouží jako opora k pedagogickému působení na vybranou skupinu (škola, třída, část třídy,...) a k aplikaci nutných intervencí. Školní klima je možné měřit za pomoci dotazníku CFK Ltd., nebo dotazníkem školního prostředí a dalšími. Nástrojů na měření třídního klimatu je velké množství a je nutné vybrat vždy nejvhodnější pro potřeby té konkrétní třídy (analýza komunikace ve třídě, sociální struktura – pozice, obliba vliv). Jedna z metod měření komunikace ve třídě CCQ vychází ze dvou základních komunikačních klimat – suportivní a defenzivní. Komplexnější obraz o třídním kolektivu podává technika D-1, která v některých formách využívá i projektivní techniky (loď). Obdobné techniky ve smyslu komplexnosti (obzvláště v případech, kdy se využívají obě) jsou dotazníky B3 a B4. Dotazník MCI má jednoduchou konstrukci i vyhodnocení a slouží k měření třídního klimatu dětí na základní škole. Je vhodný pro děti od třetí do šesté třídy. Velice známá a často využívaná technika na měření třídního klimatu je také SORAD, který pracuje s pozicemi a strukturou skupiny na základě dvou kritérií – obliba a vliv.



## Kontrolní otázky

1. Za jakých okolností je vhodné využít sociometrické techniky na měření třídního klimatu?
2. Vyjmenujte tři techniky, které měří třídní klima.

3. Jaký je rozdíl mezi suportivním a defenzivním komunikačním klimatem?
4. Jaký je rozdíl mezi testem B3 a B4?
5. Na jakých pět oblastí je zaměřena technika MCI?



## Použitá literatura

1. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
2. *Dotazníky B3 a B4* [online], 2006. esf [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>
3. *Dotazník D-1* [online], 2013. [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://pppkhkrychnov.sweb.cz/WWW/d1.htm>
4. DOULÍK, Pavel. *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu: (se cvičeními)*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2016. ISBN 978-80-7414-989-4.
5. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-704-1088-4.
6. PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.



## Doporučená literatura

1. BRAUN, Richard. *Dotazník B-3: Příručka*. Praha: AUDIENDO 1998.
2. BRAUN, Richard. *Dotazník B-4: Příručka*. Praha: AUDIENDO 2000.
3. MAREŠ, Jiří. Sociální klima třídy. Sociální klima školních tříd, přehledová studie, 1998.
4. PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie: teorie, metoda, techniky*. Praha: Svoboda, 1969.
5. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.



**PhDr. Arnošt Smolík Ph.D**

E-mail: [smolik.ar@seznam.cz](mailto:smolik.ar@seznam.cz);

Telefon: 777 982 029



### Příloha číslo 1, vzor sociometrického dotazníku CCQ (Čapek, 2010, str. 294)

#### *Dotazník CCQ*

1. Tento učitel mi pomáhá porozumět jeho názorům, stanoviskům.  
5 4 3 2 1
2. Tento učitel má favorizované studenty.  
5 4 3 2 1
3. Tento učitel je neutrální a nezúčastněný, když se ve třídě rozvine diskuse.  
5 4 3 2 1
4. Tento učitel je přísný, poctivý, čestný.  
5 4 3 2 1
5. Tento učitel mi dává najevo, že se zajímá o mé problémy.  
5 4 3 2 1
6. Tento učitel se dovede soustředit na důležité problémy, které je třeba řešit.  
5 4 3 2 1
7. Tento učitel používá „psychologii“, manipuluje s námi.  
5 4 3 2 1
8. Tento učitel je velmi pevný, jistý v názorech.  
5 4 3 2 1
9. Tento učitel se umí podívat na naše studijní problémy našima očima.  
5 4 3 2 1
10. Tento učitel nás posuzuje podle toho, jaké mínění si o nás a našich kvalitách udělal.  
5 4 3 2 1
11. Tento učitel nám dává pocítit, že nejsme inteligentní.  
5 4 3 2 1
12. Tento učitel umí změnit téma hovoru, pokud je mu kladena otázka, která je pro nás důležitá, zajímá nás.  
5 4 3 2 1
13. Tento učitel nám často neříká účel, pro který máme řešit zadané úkoly.  
5 4 3 2 1
14. Tento učitel mi dává pocítit, že mi rozumí.  
5 4 3 2 1
15. Tento učitel nemá rád diskuse na nepříjemná, polemická témata.  
5 4 3 2 1
16. Tento učitel s námi zachází jako se sobě rovnými.  
5 4 3 2 1
17. Tento učitel zřídka mění svá mínění.  
5 4 3 2 1



## Příloha číslo 2, vzor sociometrického dotazníku D-1 (Dotazník D-1, 2013)

### DOTAZNÍK D-1

Příjmení:.....

Pohlaví: .....

**Všechny úlohy řeš co nejodpovědněji a přemýšlej o nich. Pokud tě v některé úloze nenapadne odpověď, můžeš ji nechat nevyplněnou. Snaž se však, aby nevyplněných částí bylo co nejméně.**

1) Napiš dvojice příjmení těch spolužáků (dívek i chlapců), o nichž se domníváš, že jsou dobrými přáteli. Sebe neuvažuj. Můžeš napsat jedno příjmení do více dvojic.

..... a ..... jsou přátelé

..... a ..... jsou přátelé

..... a ..... jsou přátelé

2) Napiš dvojice příjmení těch spolužáků (dívek i chlapců), o nichž se domníváš, že se nemají moc rádi. Sebe neuvažuj. Můžeš napsat jedno příjmení do více dvojic.

..... a ..... nejsou přátelé

..... a ..... nejsou přátelé

..... a ..... nejsou přátelé

3) Napiš příjmení toho spolužáka (chlapce), kterého bys měl(a) rád(a) za kamaráda.

.....

4) Napiš příjmení té spolužačky (dívkou), kterou bys měl(a) rád(a) za kamarádku.

.....

5) Mezi tvé přátele ve třídě patří:  
(uvažuj dívky i chlapce, ne však sebe)

1. ....

2. ....

3. ....

6) Jako přítele bys si nevybral:  
(uvažuj dívky i chlapce, ne však sebe)

1. ....

2. ....

3. ....

7) Myslíš, že bys dokázal(a) odhadnout, který žák je ve třídě nešťastný? Pokud ano, napiš jeho příjmení.

.....

8) Představ si, že jsi pasažérem na lodi a máš možnost si vybrat posádku. Napiš k jednotlivým funkcím příjmení svých spolužáků (dívek i chlapců), kteří by byli podle tebe na uvedené funkce vhodní. Sebe neuvažuj a každé příjmení zapiš nejvýše jednou.

Potom ke každému zapsanému spolužákovi napiš do příslušného řádku tabulky číslice od 1 do 5, podle toho, jak které vlastnosti na něm hodnotíš. (1-výborné, 2-velmi dobré, 3-dobré, 4-dostatečné, 5-špatné) Vyplň všechna pole těch řádků tabulky, do nichž si zapsal příjmení.

*povaha dovednosti inteligence vzhled*

kapitán .....

zástupce kapitána .....

kormidelník .....

ochranka .....

technik .....

plavčík .....


Napiš příjmení spolužáka, kterého bys do lodi nevzal a vyplň tabulku.

*povaha dovednosti inteligence vzhled*

.....			
-------	--	--	--

9) Na jakou pozici bys zařadil sám sebe, kdybys nebyl pasažérem, a jak by ses ohodnotil v tabulce?

- a) kapitán
- b) zástupce kapitána
- c) kormidelník
- d) ochranka
- e) technik
- f) plavčík

*povaha dovednosti inteligence vzhled*

--	--	--	--

10) Na jakou pozici si myslíš, že by tě zařadila třída, a jak by tě hodnotila v tabulce?

- a) kapitán
- b) zástupce kapitána
- c) kormidelník
- d) ochranka
- e) technik
- f) plavčík

*povaha dovednosti inteligence vzhled*

--	--	--	--

**Příloha číslo 3, vzor sociometrického dotazníku B3 a B4 (Dotazníky B3 a B4, 2006)**

**Dotazník B3**

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:
  - a. ....
  - b. ....
  - c. ....
  
2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybral:
  - a. ....
  - b. ....
  - c. ....
  
3. Sám sebe hodnotím jako:
  - a. Jsem vždy v centru dění ve třídě
  - b. Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
  - c. Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován
  - d. Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
  - e. O dění ve třídě nejevím zájem
  
4. Odpověz ano – ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano – ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano – ne
Stává se, že se do školy těším	ano – ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano – ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano – ne
  
5. Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

Pocit bezpečí	Pocit ohrožení
Pocit přátelství	Pocit nepřátelství
Atmosféra spolupráce	Atmosféra lhostejnosti
Pocit důvěry	Pocit nedůvěry
Tolerance	Netolerance

6. Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

Spravedlivý	Protivný
Spolehlivý	Nespravedlivý
Zábavný	Nevděčný
Vždy v centru dění	Nespolehlivý
Se všemi zadobře	Osamocený

#### Dotazník B4

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

- a. ....
- b. ....
- c. ....

2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybral:

- a. ....
- b. ....
- c. ....

3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

Spolehlivý	Protivný
Zábavný	Nespolehlivý
Se všemi kamarád	Osamocený

4. Odpověz:

Ve třídě jsem spokojen	ano – ne
Jsme spíš hádavá třída	ano – ne
Do školy se obvykle těším	ano – ne
Máme spolužáka, který nám ubližuje	ano – ne
Některému spolužákovi je ubližováno	ano – ne

**Příloha číslo 4, vzor sociometrického dotazníku MCI – Aktuální forma**  
(Lašek, 2001, str. 68-69)

**Dotazník: Naše třída - Aktuální forma**

Jméno..... Třída..... Škola.....

- |   |            |
|---|------------|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole  | Ano - Ne   |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou  | Ano - Ne   |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší              | Ano - Ne   |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce  | Ano - Ne   |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem  | Ano - Ne   |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné   | Ano - Ne R |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé  | Ano - Ne   |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků         | Ano - Ne   |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci                    | Ano - Ne R |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády  | Ano - Ne R |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády  | Ano - Ne   |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály   | Ano - Ne   |
| 13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci | Ano - Ne   |
| 14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti   | Ano - Ne   |
| 15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé   | Ano - Ne   |

16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí Ano - Ne R
17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily Ano - Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní Ano - Ne
19. Práce ve škole je namáhavá Ano - Ne
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí Ano - Ne
21. V naší třídě je legrace Ano - Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají Ano - Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší Ano - Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit Ano - Ne R
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé Ano - Ne





15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli  
Ano - Ne
16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí  
Ano - Ne R
17. Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily  
Ano - Ne
18. Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní  
Ano - Ne
19. Práce ve škole by měla být namáhavější, než je  
Ano - Ne
20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet  
Ano - Ne
21. V naší třídě by měla být větší legrace  
Ano - Ne
22. Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat  
Ano - Ne
23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší  
Ano - Ne
24. Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit  
Ano - Ne R
25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli  
Ano - Ne

