

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Škola jako činitel v procesu socializace dítěte
School as a factor in the process of a child's socialisation

Diplomová práce

Bc. Petr Valenta

Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy
a druhý stupeň základních škol a aplikovaná ekonomie

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, PhD.

Olomouc 2014

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracoval zcela samostatně pod odborným vedením Mgr. Pavla Neumeistera, PhD. a veškeré využití zdroje jsem uvedl v seznamu použité literatury.

Diplomová práce je zpracována v souladu s doporučenými požadavky na zpracování diplomových prací studentů na Pedagogické fakultě UP v Olomouci.

V Olomouci 12. 12. 2014

.....

Bc. Petr Valenta

Poděkování

Rád bych využil této příležitosti a poděkoval všem těm, kteří mě podporovali po celou dobu přípravy a realizace mé diplomové práce. Jsem vděčný za jejich povzbuzení, inspirativní vedení, neocenitelné konstruktivní návrhy a přátelské rady během práce. Jsem upřímně vděčný za jejich pravdivé a objasňující názory na celou řadu otázek týkajících se diplomové práce.

Chtěl bych vyjádřit své vřelé díky zejména panu Mgr. Pavlovi Neumeisterovi, PhD. a paní Mgr. Martině Fišerové za jejich podporu, cenné rady a především trpělivost.

Bc. Petr Valenta

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Petr Valenta
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Neumeister, PhD.
Rok obhajoby:	2014

Název diplomové práce v češtině:	Škola jako činitel v procesu socializace dítěte
Název diplomové práce v angličtině:	School as a factor in the process of a child's socialisation
Anotace v češtině:	<p>Předkládaná práce se zabývá procesem socializace dítěte školního věku v prostředí školy a jeho vlivem na sociální a emocionální zdraví dítěte. Teoretická část definuje socializaci s důrazem na aktivní účast dítěte v tomto celoživotním procesu, dále usiluje o zachycení typických rysů školní socializace a o popis významu a funkce školy při socializaci dítěte. Empirické šetření mapuje emocionální a sociální zdraví žáků a vychází z myšlenky, že děti s vysokou mírou sociální a emoční pohody / zdraví lépe zvládají fyzické, duševní i sociální problémy během dětství a dospívání. Získané poznatky umožňují lépe poznat nejen školní prostředí jako prostředek socializace, ale i citové a emocionální prožívání školních dětí a mládeže na úrovni sociálních vazeb.</p>
Klíčová slova v češtině:	škola; socializace; vztah dítěte ke škole; emocionální a sociální zdraví; učitel; dotazník
Anotace v angličtině:	<p>The main focus of the submitted thesis is the process of the socialisation of a child at a school age in a school environment. The other concern of this paper is the effect of this process on the child's social and emotional health. In the theoretical part of this thesis "socialisation" is defined putting an emphasis on the child's active</p>

	<p>participation in this life-long process. Further there is an endeavour to categorize typice characteristics of socialisationat school as well as to describe the meaningand signifkance of “school” during the socialisation of a child.</p> <p>The aim of the empirical study is to map the social and emotional health of students based on a premise that children with high degrese of social and emotional stability fare better with physical, spiritual and social problems during theirchildhood and adolescence.</p> <p>Thanks to the findings it is possible to not only get a better understanding of the school environment as a means of socialisation but also to better comprehend theemotional experiences of school kids and teenagers at a level of social relations.</p>
Klíčová slova v angličtině:	school; socialization; child's relation to the school; emotional and social health; teacher; questionnaire
Jazyk diplomové práce:	čeština
Rozsah diplomové práce:	93 stran

OBSAH

Olomouc 2014	1
ÚVOD	7
TÉMA PRÁCE	7
VÝCHODISKA, CÍLE A STRUKTURA DIPLOMOVÉ PRÁCE	11
A. ČÁST TEORETICKÁ	14
1. ŠKOLA JAKO POZORUHODNÝ SOCIÁLNÍ SVĚT DÍTĚTE, JEHO CHARAKTERISTIKA A VÝZNAM	14
1.1 Vybrané atributy sociálního světa školy	14
1.1.1 Hlavní funkce školy v procesu socializace	18
1.1.2 Sociální a komunikační dovednosti žáků	23
2. Škola jako důležitý činitel v procesu socializace žáků	35
2.1 K vymezení pojmu socializace	35
2.2 Škola jako jeden ze tří hlavních zdrojů socializace	37
2.2.1 Třída jako sociální systém	40
2.2.2 Sociální a emocionální výchova ve škole	42
2.2.3 Socializace – předmět sváru domácího a tradičního vzdělávání	43
B. ČÁST EMPIRICKÁ	48
ÚVOD	48
3. EMPIRICKÝ PRŮZKUM SOCIÁLNÍHO A EMOCIONÁLNÍHO ZDRAVÍ ŽÁKŮ	51
3.1 Formulace výzkumného problému a hypotéz	51
3.2 Popis průběhu dotazníkového šetření	52
3.3 Základní charakteristika souboru respondentů	55
3.3 Deskripce a interpretace výsledků výzkumu – dotazník pro žáky	59
ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	84
SEZNAM OBRÁZKŮ	91
SEZNAM TABULEK	92
SEZNAM PŘÍLOH	93

ÚVOD

TÉMA PRÁCE

„Člověk je tvor společenský.“

Aristolés

Společenský život dětí se v různých fázích jejich vývoje mění. Pro dítě je spontánní a přirozený nácvik sociálních dovedností jak doma, tak také ve škole nadmíru důležitý. Téměř každé dítě považuje čas strávený se svými kamarády za nejdůležitější část školního dne. Škola je totiž vždy „rozhodujícím centrálním řídicím místem pro budoucí sociální jistotu, pro budoucí zařazení a pro míru budoucích spotřebních možností“ (Schelsky, 1957, s. 17, vlastní překlad). Děti jsou přirozeně egocentrické. Samy na sebe při narození pohlížejí jako na středobod celého světa. Není ovšem důvod pokládat tuto egocentrickou tendenci za cosi negativního, neboť je vrozená všem lidským bytostem. Jak ale děti rostou, uvědomují si, že ve skutečnosti existuje celá řada dalších lidí, které vzájemně spojuje fakt, že mají konkrétní potřeby, pocity, touhy stejně tak jako ony samy. Je proto nutné děti podporovat v jejich rozvoji a naučit je přemýšlet o sobě i druhých lidech. Známým faktem je, že učitelé berou na vědomí, že navazování přátelství je jednou z nejcennějších věcí pro vývoj a učení dětí. Mnozí rodiče jsou však zmateni společenským životem svých dětí a často přemýšlejí o tom, jak svým dětem pomoci vyrovnat se všemi výzvami, zlomeným srdcem, radostí z nových přátelství, jejich ztrát atd.

Nicméně aby se děti naučily úspěšně fungovat ve společnosti, musí se naučit s ostatními komunikovat zdravým (funkčním), pozitivním a produktivním způsobem. Je-li cílem připravit děti na to, aby byly v dospělosti úspěšné, je zároveň nutné, aby dospělí podporovali jejich sociální interakce, rozvoj sociálních dovedností a učili je „zdravým způsobům“ – kterak komunikovat s ostatními dětmi i dospělými. Sociální dovednosti jsou důležité nejen ve škole, ale i v dospělém životě. Je totiž nadmíru pravděpodobné, že děti s vážně oslabenými sociálními dovednostmi v dospělosti jen stěží naváží zdravý a uspokojující intimní vztah a že budou často čelit odmítnutí ze strany příslušníků opačného pohlaví, stejně tak jako že se dostanou do vážných potíží s justicí a budou potřebovat pomoc. Sociální dovednosti ve škole mají dopad jak na bezpečnost, tak také na vzájemné mezilidské

interakce, poněvadž u žáků se špatnou sociální přizpůsobivostí se mnohem častěji objevují projevy agrese či dokonce násilí v chování. Tyto děti také nejsou schopny regulovat svoje chování, reagují nepřiměřeně, mají problém požádat o pomoc nebo ji naopak odmítají přijmout a případné nárazové neshody a konfliktní situace s vrstevníky se snaží zpravidla řešit opět násilím.

Je poměrně jasné, že každé nové učení zahrnuje změnu dříve naučeného chování. Jelikož je nutné si sociální chování osvojit, znamená to, že principy sociálního chování, které si dítě osvojí během školní docházky, jsou ovlivněny na jedné straně tím, co si dítě osvojilo ve svém společenském životě mimo školu, a na druhé straně tím, co si osvojilo ještě před samotným vstupem do školy. Jakmile děti nastoupí povinnou školní docházku, mají ve srovnání s předchozím individuálním statusem / výlučným postavením, který měly v rodině, kolektivní status nováčka. Zatímco dříve děti měly jen jednu hlavní roli – a sice připsanou roli dcery nebo syna. S nástupem do školy již dítě začíná plni úplně novou roli, roli žáka. K roli připsané se tak ve dvou společenských strukturách přidává i role získaná. Formální sociální strukturu v souvislosti se školním systémem doplňuje neformální sociální struktura spojená s kulturou vrstevníků (Higgins, Ruble, Hartup, 1983, vlastní překlad). Přestože skupina vrstevníků reprezentuje cenný vzdělávací zdroj, zůstává v rámci učebních osnov většiny škol její potenciál spíše nevyužitý. Uznání tohoto potenciálu je často zakryto obavami z kontra-vlivu vrstevnické skupiny na výsledky žáků a na jejich chování. Například američtí sociolingvisté již od sedmdesátých let minulého století argumentují tím, že dětské skupiny vrstevníků poskytují mnohem silnější vlivy na strukturu jazyka než jejich rodiče (Goodwin, 1997, s. 3, vlastní překlad). Volání po studiu jazyka jakožto způsobu sociálního jednání přimělo Bronisława Malinowskiho k tomu, aby zaměřil zvláštní pozornost právě směrem k významu dětských skupin (Goodwin, 1997, s. 1, vlastní překlad).

„Zdravý“ sociální rozvoj jedince (dítěte) závisí jak na takzvané rodinné dynamice, tj. na vzorcích typických interakcí, které v ní probíhají, tak také na jedinečné hodnotě jeho individuální osobnosti a na několika dalších proměnných. Mnozí zástupci odborné veřejnosti však považují za velmi pravděpodobné, že právě zážitky a prožitky ve škole patří k nejnvlivnějším faktorům, jež ovlivňují socializaci dítěte. Pakliže dítě navštěvuje tradiční školu, setká se s nespočtem vzájemných interakcí (působení mezi jedinci), které přispívají k jeho budoucímu sociálnímu vědomí. Kvalita učitele, škola, stejně tak jako i dětští kamarádi, to vše může mít pozitivní nebo naopak negativní dopad na socializaci dítěte.

Příznivci domácího vzdělávání naopak argumentují tím, že větší prostor pro využívání kontaktů mají právě děti, které jsou vzdělávány doma. Mají mnohem širší nabídku dětských kolektivů aj.

Škola pomáhá dětem osvojit si takové dovednosti, které vycházejí z jejich různých osobnostních typů. Když se děti například během hry na hřišti učí argumentovat, tolerovat názory ostatních a u oběda ve školní jídelně pak třeba řešit vzájemné neshody či problémy, zároveň tak rozvíjejí své vyjednávací schopnosti i schopnosti řešit problémy a konflikty, rozvíjejí sebekontrolu a sebeúctu, získávají bezprostřední zpětnou vazbu ve skupině mezi vrstevníky etc. Škola rovněž u žáků sleduje upevnění vlastní představy o tom, že jakékoliv jejich jednání a rozhodnutí s sebou vždy ponese určité následky.

Současně je však potřeba si uvědomit, že nic není jen černé nebo bílé, a proto rozhodně nelze nezmínit i negativně probíhající socializaci dítěte. Pokud je dítě nadměru stresováno výpady ze strany školního tyрана nebo musí opakovaně čelit konfliktům, mohou mít jeho socializační zkušenosti velmi negativní důsledky. Zdaleka ne všechny děti si skrze tyto negativní zkušenosti uvědomí, že když se jim nelíbí způsob, jak s nimi ostatní zacházejí, neměly by se ani ony samy k ostatním tímto způsobem chovat, neboť je víc než pravděpodobné, že lidi ve svém okolí mohou rozčítit, způsobit jim bolest, ohrozit je na zdraví a případně jim i jinak ublížit atd. Negativně probíhající socializace dítěte se může projevit třeba až v dospělém věku – kupříkladu zhoršenou schopností resocializace do nové sociální role. Významně socializaci dítěte ovlivňuje i sám učitel. Zatímco někteří učitelé aktivně podporují u žáků pozitivní způsoby chování a vzájemné pozitivní interakce v průběhu školního dne, jiní učitelé mohou své žáky od socializace ve třídě spíše odrazovat. Pokud je dítě až příliš často posíláno do ředitelny nebo do kabinetu učitele, jsou mu upírána některá práva a privilegia, musí opakovaně čelit trestům, jeho socializace nutně trpí. Pakliže učitel svému žákovi v jazyce pro dítě srozumitelném dostatečně jasně nevysvětlí, proč uplatnil nějaký trest, mohou být jeho možnosti socializace ovlivněny o to negativněji.

I z výše popsaných důvodů trvají neochvějně někteří na tom, že škola není tím nejlepším místem pro socializaci dítěte a že se socializací nemá vlastně vůbec nic společného. Navštěvuje-li dítě tradiční školu, tráví většinu svého dne pouze s dětmi stejného věku. I když sice dochází ke krátkým vzájemným interakcím s ostatními dětmi, není dítě mimo dalších učitelů nebo jiných zaměstnanců školy vystaveno kontaktu s lidmi všech

věkových kategorií. Zastánci domácího vzdělávání proto říkají, že pro ně je podpora interakce s různorodými lidmi všech věkových kategorií naprosto klíčová, stejně tak jako je pro ně podstatné, aby se dítě s ostatními lidmi setkávalo v prostředí v mnohém podobném tomu, s jakým se setká mimo školu. Dle svých slov tak podporují socializaci bez nezamýšlených negativních důsledků tradiční školy. „[...] Podle expertů ze zemí, kde je domácí vzdělávání dobře rozvinuté, jsou takto vzdělávané děti více sebejisté, nezávislé a zároveň otevřené ostatním“ (Sanigová, online).

V ideálním případě by měla být škola dítěti nápomocna v rozvoji empatie a prosociálního chování, měla by ho naučit soucitu s ostatními, shovívavosti, měla by ho naučit jak druhým lidem naslouchat, jak s nimi zodpovědně spolupracovat, jak ocenit je samotné i jejich nápady, jak nést odpovědnost za své jednání, jak předcházet konfliktům i jak na ně vhodně reagovat atp. Bude-li se dítě aktivně účastnit také mimoškolních aktivit na škole, bude mít možnost získat nové přátele, udržet si přátelské vazby a trénovat sociální dovednosti prospěšné v průběhu celého života. Škola dítě připravuje k tomu, aby v budoucnu zvládlo různorodou práci, zvláště za předpokladu, že je obklopeno dětmi z různých socio-ekonomických vrstev a kultur. Pokud dítě trpí pocitem nízké sebeúcty a nízkého sebevědomí k tomu, aby se zapojilo do školní práce a kolektivu třídy, mohlo by se i v dospělosti snažit vyhýbat sociálním situacím, což by v extrémním případě mohlo vést až k téměř úplné sociální izolaci.

VÝCHODISKA, CÍLE A STRUKTURA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Uvažování o roli školy v kontextu socializace dítěte – ve skutečnosti znamená – přijetí pedagogické perspektivy ve vztahu k této v současnosti aktuální a velmi frekventované problematice, na kterou bývá mnohem častěji nahlíženo z pohledu psychologie, sociální psychologie, psychoanalýzy, sociologie, kulturní antropologie a některých dalších vědních oborů. Předkládaná diplomová práce se však vzhledem ke svému zaměření primárně hlásí k pojetí socializace dítěte z pohledu pedagogiky.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jakou roli sehrává škola, důležitá součást společnosti, v rámci socializačního procesu dítěte (začleňování se do kolektivu, přizpůsobování se daným pravidlům a zákonitostem atd.), jenž patří k nejvýznamnějším sociálním procesům v životě jedince. V tomto kontextu se tudíž jedná především o příspěvek k teorii a praxi školní socializace. Tento hlavní cíl byl následně rozvržen do několika dílčích cílů. Prvním dílčím cílem je teoreticky zmapovat a popsat dosavadního stav řešení zkoumané problematiky na základě studia a analýzy odborných zdrojů. Druhým dílčím cílem je získat a analyzovat relevantní informace o sociálním a emocionálním zdraví žáků 2. stupně základních škol (6. až 9. třída) a žáků nižšího stupně gymnázií (prima až kvarta) dotazníkovým šetřením a zmapováním a popisem současného stavu. Bez redukce tohoto druhu by byl výzkumný vzorek neúnosně heterogenní. Nelze totiž pochybovat o tom, že existují mnohdy výrazné rozdíly v tom, s jakými emocionálními a sociálními problémy se potýkají děti a mladí lidé v různém věku. Jelikož se žáci 2. stupně základních škol a žáci nižšího stupně víceletých gymnázií projevují spontánněji, otevřeněji a upřímněji a nebojí se vyjádřit svůj názor, jevila se tato skupina respondentů jako ideální prototypická volba. Výše stanovené cíle byly následně rozpracovány do výzkumných otázek, které se staly podkladem pro tvorbu výzkumných metod a hypotéz pro empirické šetření. Řídily i sběr a analýzu dat.

1. Jaký vliv má sociální a emocionální zdraví žáků na jejich školní socializaci?
2. Umí děti zacházet s vlastními emocemi a umí porozumět emocím lidí, s nimiž se setkávají?
3. Jsou děti, které se účastní tradičního vzdělávání, dobře socializované, to znamená, že se dokážou slušně a ohleduplně chovat k učitelům a spolužákům, dokážou verbálně komunikovat etc.?

Výzkumné otázky byly zaměřeny do následujících oblastí:

- ❖ identifikace úrovně komunikačních dovedností žáků
- ❖ identifikování významu emoční inteligence ve vztazích žák – učitel, žák – žák
- ❖ charakterizování schopnosti dodržovat pravidla správného a slušného chování a respektovat autoritu
- ❖ identifikace významu školy pro individuální osudy dítěte
- ❖ charakterizování specifík školní socializace
- ❖ identifikování významu mezilidských vztahů pro úspěšnost dítěte ve škole i v životě
- ❖ identifikování míry kvality těchto vztahů
- ❖ identifikace potřeby pozitivních vztahů – afiliace

Dotazníkové šetření bylo tedy provedeno za účelem zjištění, zdali počet žáků, kteří nemají žádnou emocionální odolnost a emoční inteligenci a kteří nedokážou navazovat sociální kontakty, rozvíjet uspokojivé mezilidské vztahy a zvládat sociální role, v dětské populaci převažuje. Inspirací pro toto dotazníkové šetření se staly výzkumy britské psychologičky a dětské psychoterapeutky, profesorky Tanya Byron, jež je přesvědčena, že neustále přibývá dětí a mladých lidí, kteří nemají žádnou emocionální odolnost a emoční inteligenci. Nejsou motivováni k tomu, aby překonávali překážky a hrozby, neumí se vyrovnávat s různými životními úskalími atp. V této souvislosti Tanya Byron opakovaně apeluje jak na rodiče, tak také na učitele a na školy, které musí vynaložit mnohem větší úsilí k tomu, aby dětem a mladým lidem pomohly rozvíjet klíčové vlastnosti, jako je sebepojetí, sebemotivace, empatie a schopnost ovládat své vztahy s ostatními (Byron, In Lee-Potter, online, vlastní překlad).

Sečteno podtrženo, zdravý rozvoj sociálního a emocionálního zdraví se ukazuje jako naprosto klíčový při rozvoji zdravé osobnosti, která se formuje v procesu socializace. Zjištěné výsledky empirického průzkumu by do té míry mohly být přínosné nejen pro samotné školy, které se ochotně zúčastnily dotazníkového šetření, ale především pro začínající učitele, jimž by mohly usnadnit výchozí situaci a pomoci v jejich vlastní pedagogické praxi.

Předkládaná diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Úvodní dvě rozsáhlé kapitoly poskytují nezbytný teoretický vhled do dané problematiky a jejich cílem je

teoretické vymezení problematiky sekundární (školní) socializace na základě studia a analýzy odborné domácí i zahraniční literatury a pramenů. Východiskem teoretické části diplomové práce je sumarizace a syntetizace dostupných informací o školní socializaci a o podílu školy jako důležitého činitele socializace dítěte. Empirická část, která přímo navazuje na teoretickou část, je věnována vlastnímu zpracování dat empirického průzkumu zkoumané problematiky, kde je použita metoda dotazníkového šetření.

A. ČÁST TEORETICKÁ

1. ŠKOLA JAKO POZORUHODNÝ SOCIÁLNÍ SVĚT DÍTĚTE, JEHO CHARAKTERISTIKA A VÝZNAM

„Každý den pozoruji, jak mládež trpí tím, že neexistují školy, v nichž by se učila žít s lidmi a se světem.“

Adam Mickiewicz

První kapitola je zpravidla tou, která čtenáře buď naprosto pohltí, nebo naopak zcela odradí a zájem čtenáře je tak zřejmě nenávratně ztracen. Zatímco v beletrii je potřeba přivést čtenáře k příběhu co možná nejpozději, aby se nevytratilo napětí a eskalace, a první kapitola je sice začátkem knihy, ale ne začátkem celého příběhu, v případě diplomové práce je potřeba zvolit postup zcela opačný. První kapitola proto uvádí čtenáře do pozoruhodného světa školy a mapuje především jeho základní sociálně-psychologické aspekty. Z tohoto hlediska se škola jeví jako nadmíru zajímavá a zároveň umožňuje lépe a hlouběji porozumět sociálním vztahům a procesům, které se realizují v edukačním prostředí realizovaném ve školní budově a ve třídě. Je zřejmé, že nutným předpokladem pro rozvíjení sociálních dovedností žáků ve škole je osvojení si základních poznatků o sociálním světě školy.

1.1 Vybrané atributy sociálního světa školy

„Škola sama má být místo příjemné, vábící uvnitř i vně očí. Uvnitř budiž světlý, čistý pokoj, ozdobený všude obrazy, ať už jsou to obrazy znamenitých mužů, ať zeměpisné mapy, ať památky historických událostí nebo nějaké emblémy. Venku pak budiž u školy nejen volné místo k procházkám a společným hrám (poněvadž to se nesmí mládeži odpírat), nýbrž i nějaká zahrada, do níž by byli časem pouštěni a naváděni těšit se pohledem na stromy, kvítí a byliny. Když se věc takto zařídí, je pravděpodobné, že děti budou chodit do škol s nemenší chutí, než chodí na jarmark, kde doufají uvidět a uslyšet vždy něco nového.“

Jan Ámos Komenský (Velká didaktika, první – latinské vydání z roku 1657)

Komenský sice upozorňoval zejména na fyzické faktory edukačního prostředí ve škole, ale je potřeba nezapomínat na to podstatné, a sice že edukační prostředí má multifaktorovou povahu.

Edukační procesy – všechny činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně určitý druh informace – (Průcha, 2009, s. 65) v kterékoli zemi významně ovlivňuje charakteristika sociálního složení (struktury) obyvatelstva a základní sociální charakteristiky její současné populace. Řeč je především o následujících socio-demografických charakteristikách:

- přirozený přírůstek populace (rozdíl mezi počtem živě narozených a počtem zemřelých dětí ve sledované populaci v určitém časovém období),
- struktura pracovních sil ve všech sférách národního hospodářství,
- zaměstnanost žen-matek,
- počet rozvedených manželství s dětmi,
- urbanizace obyvatelstva (koncentrace obyvatelstva ve městech a městských regionech),
- hlavní znaky životního stylu obyvatelstva.

„Vedle rodinného je to právě školní prostředí, které se významným způsobem podílí na vývoji a rozvoji lidského jedince. Škola, vzdělávání, výchova, edukace a socializace jsou pojmy, jež k sobě nepochybně patří. Školou se označuje instituce aktivně se zabývající rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí i jejich přípravou na budoucí povolání. Její fungování je podporováno legislativními normami (například je předepsána povinná školní docházka). [...]“ (Gillernová, Krejčová, et al, s. 9).

Člověk nemá žádné prostředí, které by pro něj bylo typické. Kromě člověka totiž všichni živočichové žijí v uzavřených světech, jejichž struktura je předem určena jejich biologickým vybavením (Berger, Luckmann, 1999). Platí proto, že: *„člověk vždy byl, je a bude tvůrcem i produktem svého prostředí a doby“* (Urban, 2011, s. 42). Prostředí lze považovat za objektivní realitu. Subjektivním (individuálním) odrazem oné objektivní reality pak je vnímání, prožívání, porozumění a hodnocení lidí, kteří jsou jeho součástí. Je ovlivněno

jak inteligencí, tak také temperamentem, charakterem a zkušenostmi či momentálním stavem člověka. Jestliže je člověk duchovně a duševně obohacován novými hlubšími zážitky, rovněž prostředí se vyvíjí směrem ke kultuře. Lékař a terapeut Rüdiger Dahlke je neochvějně přesvědčen, že čisté, vědomě udržované prostředí mění lidské chování. Mnohotvárnost a bohatost v prostředí je proto třeba chápat nejen v kontextu duchovním a duševním, nýbrž i jako oblast životních sil. Na formování prostředí má vliv mnoho faktorů (lidské bytosti, podmínky, jevy a procesy), jež člověka v průběhu jeho života obklopují a mají pro něho význam a hodnotu. Člověk je s nimi v interakci (Geist, 1992, s. 162, s. 313).

Školní prostředí, které se vždy projevuje specifickým způsobem, zahrnuje následující dimenze, tj. ekologickou, společenskou, sociální a kulturní. Pozornost předkládané závěrečné práce se ovšem soustředí výhradně na sociální dimenzi, která se vztahuje na způsob komunikace a spolupráce mezi jednotlivci i skupinami. Významnou měrou se na ní svým chováním a sociálními vztahy podílejí jak učitelé a žáci, tak také rodiče, ředitel a školní inspektoři. Sociální interakce ve škole se spolužáky, s učiteli atd. jsou nejen hojné, ale i značně rozmanité. Škola je proto považována, poeticky řečeno, za architekta širšího sociálního prostředí žáků. Rodina ani zdaleka není s to plnit všechny funkce, které se vztahují i oblasti výchovy a vzdělávání dítěte, je proto na škole, aby tyto úkoly převzala. Současnost školy přisuzuje více funkcí pro socializaci žáků. Přesněji řečeno škola žáky připravuje jak na život osobní, tak také na život občanský a pracovní (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) – zastává tudíž úkoly ve vztahu ke společnosti i jednotlivci. Aloys Fischer (In Havlík, Kořa, 2007, s. 15), pedagog, který pracoval na základech moderní teorie vzdělávání a odborné přípravy a který mimo jiného podporoval i sociální vzdělávání, byl toho názoru, že škola a školní třída symbolizují nejvýznamnější společenské instituce, jež mají své specifické (dobře popsané) cíle i způsoby jejich naplňování, své vlastní prostředí – čímž se výrazně odlišují od jiných společenských institucí.

V této souvislosti nelze nezmínit alespoň některé z celé řady otázek, které si ustavičně kladou představitelé pozitivní psychologie, tj. vědy, jež se zabývá studiem pozitivních emocí, jako jsou radost, štěstí, láska, naděje, a kladných životních zážitků a zkušeností. V centru pozornosti pozitivní psychologie se ocitá rovněž výzkum pozitivních individuálních vlastností a rysů osobnosti (Seligman, 2003, Peterson, 2006, In Slezáčková, 2010, s. 57).

Je škola předurčena pouze k předávání informací a osvojování dovedností, nebo může sehrát významnou úlohu i při formování osobnosti žáka?

Je možné zajistit ve škole takové prostředí, které bude podporovat nejen žákovu motivaci a zájem o učivo, ale také jeho osobní pohodu, dobrý charakter a kvalitní mezilidské vztahy?

Můžeme nějakým způsobem přispět k tomu, aby škola byla místem vzájemné důvěry a bezpečí, prostředkem optimálního rozvoje a modelem sociálního světa hodným následování? (Slezáčková, 2012, s . 218).

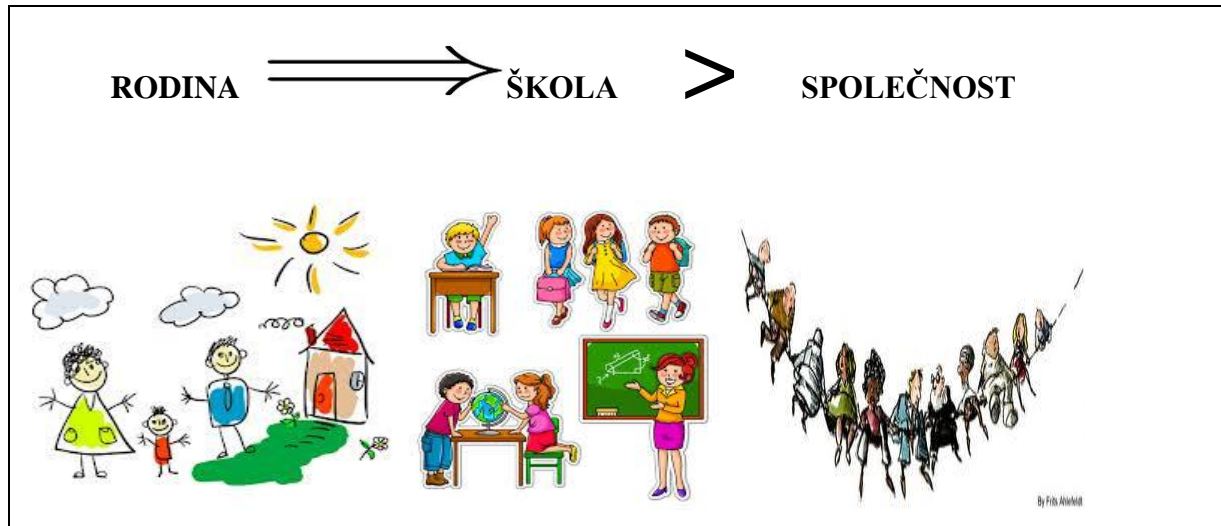
Školu je možné v neposlední řadě pokládat za zprostředkovatele působení makroprostředí na jedince. Většina definic uvádí, že makroprostředí označuje prostor, který vytváří podmínky pro život celé společnosti a lze o něm hovořit jako o životním prostředí (Kraus, 1999, s. 21). Makroprostředí školy je ovlivňováno zvláště vývojovými trendy celé společnosti, tj. ekonomickými, demografickými, sociálními, technologickými, politickými a kulturními. Jeho nedílnou součástí jsou kromě jiného sociálně-kulturní, politicko-právní, ekonomicko-hospodářské a vědecko-technologické faktory. A neopomenutelnou charakteristikou zůstává i dynamický vývoj, s nímž se makroprostředí mění. Příkladem mohou být nové trendy a revoluční změny v oblasti výpočetní techniky, které s sebou přirozeně nesou nemalé finanční náklady. Školy jsou na jedné straně nuceny nakupovat novou techniku a software a na druhé straně vybrat učitele, kteří se budou doškolovat. Makroprostředí sice působí na základní trendy vývoje společnosti, na vzdělávací soustavu a tím i na školy, ale školy makroprostředí ovlivnit nemohou. Mohou pouze odhadovat budoucí trendy a základní směry, poznat ty stávající a rychle na ně reagovat (Světlík, 2006, s. 34).

Nástup do školy je velmi náročný jak pro samotné dítě, tak také pro celou jeho rodinu, neboť tu vstup dítěte do školy rovněž zásadně ovlivní. Na dítě škola od samého počátku školní docházky klade nové požadavky, povinnosti a z pohledu dětí je taktéž připravuje o volný čas na hraní. Chování dítěte se může doslova jako mávnutím kouzelného proutku změnit. Rodiče rázem ztratí nad svým potomkem čtyřicetihodinovou kontrolu a dítě tak začne ovlivňovat celá řada dalších lidí, ke kterým dítě s postupujícím časem přistupuje jako

k autoritám. U některých žáků se v této souvislosti mohou objevit potíže, ať už tělesného nebo psychického rázu. „Dítě se může začít chovat jako mladší, být roztržitě, zapomnětlivé ... [...] Popisované symptomy jsou reakcí na zvýšenou zátěž a většinou přejdou samy, jak si dítě ve škole bude postupně zvykat“ (Beníšková, 2007, s. 35). Mezi ty nejdůležitější povinnosti, které žák má, náleží – zúčastňovat se výuky a akcí školy v rozsahu stanoveném rozvrhem a vedením školy a přizpůsobit své chování a jednání řádu školy i mimo školu.

Při nástupu do školy již dítě prošlo určitým socializačním procesem v rodině, z čehož pramení i fakt, že každé dítě vyznává odlišné hodnoty a normy chování. To vše a mnohé další musí třídní učitel malých prvňáčků zohlednit (Prokop, 1996, s. 17). Na rozdíl od rodiny má školní prostředí pro dítě mnohem méně osobní příděch. Dítě si již nemůže celý den jenom hrát, jako v té dětské básničce: *Indiáni, ti se mají, celý den si jenom hrají, skáčou hejsa hopsasa, chytají se do lasa ...*, ale je od něj vyžadováno, aby zodpovědně a přesně plnilo zadané úkoly. V případě nesplnění nebo špatném splnění úkolu zpravidla následuje nějaký trest či sankce.

Obrázek 1.1 : Středové postavení školy ve společnosti



Zdroj: (Autor + zdroj obrázků bude doplněn).

1.1.1 Hlavní funkce školy v procesu socializace

Jestliže se dospělý člověk obrátí na dítě, aby se ho zeptal, co se naučil ve škole, je již dopředu zřejmé, co s největší pravděpodobností dítě odpoví. Mohlo by vyprávět třeba o tom, jaké znalosti získalo a o třídě, které navštěvuje. S největší pravděpodobností by však chtělo

hovořit i o chvílích, které strávilo se svými kamarády, i o své účasti na všech mimoškolních aktivitách. Školy dozajista působí jako vysílač znalostí a odborných dovedností, jako je čtení, psaní a počítání. Stejně tak ale zastává ve společnosti některé další funkce, které mohou být kvalifikovány jako funkce manifestní (tj. zjevné s vyjádřenými záměry) nebo latentní (tj. skryté) funkce. Patrně nejznámějším propagátorem tohoto pojetí je Robert Merton, americký sociolog a představitel sociologického funkcionalismu. Školy plní ve společnosti celou řadu funkcí (manifestní, tj. zjevné a skryté), jejichž výčet se zdaleka neomezuje výhradně na první a nejdůležitější funkci školy, tj. předávání odborných znalostí a dovedností mladším generacím. Manifestní funkce školy je tou funkcí, v jejímž případě lidé věří, že se jedná o zřejmý cíl školy a vzdělávání. Zjevné funkce vzdělávání, jsou ty, které jsou zamýšleny a na nichž se shodne většině lidí. Například v případě základní školy rodiče očekávají, že jejich děti se (na)učí nové informace, ale stejně tak i to, jak „vyjít“ s ostatními dětmi a pochopit, jak funguje společnost. Dvě z nejvýznamnějších zjevných funkcí školy, kromě předávání znalostí a dovedností, jsou socializace spolu s formováním a přenosem kulturních norem a hodnot (Education-portal.com, online, vlastní překlad).

Základními funkcemi školy se zabýval rovněž Jiří Prokop (1996), jenž tyto funkce pokládá za podstatné téma školní socializace. Na školu nahlíží jako na společenskou instituci, jinými slovy řečeno, jako na instituci pro společnost, jež je zakládána vždy v souladu se stanovými společenskými potřebami. Vzhledem ke středovému postavení školy (viz obrázek 1.1) lze vyjmenovat čtyři základní funkce školy:

1. personalizační funkce

Personalizační funkce v prvé řadě staví na podpoře individuality každého žáka. Jedinec / žák má být utvářen a rozvíjen směrem k samostatně jednající bytosti, s vlastní osobností. Tato funkce je z pohledu zástupců sociologie výchovy zároveň připomenutím, že škola má být ve svém principu otevřená přijímání jeden druhého, podpoře rozvoje individuality každého žáka, vzájemné pomoci, spoluzodpovědnosti etc. a také toho, že nezdůvodňuje tento princip zcela opomíjen.

2. kvalifikační funkce

Vychází z předpokladu, že se škola orientuje směrem ke světu, na výkon, znalosti a vlastnosti podstatné pro kvalifikaci a že žákům napomáhá v tom, aby se lépe orientovali v „běžném“ reálném životě. Rovněž u žáků podporuje jejich budoucí pracovní zařazení, k čemuž je musí pochopitelně i řádně vybavit. V rámci této funkce se ještě nabízí případné dělení na dílčí funkce:

- kognitivní – je zárukou propojení školy se životem a také toho, že škola ve spolupráci s rodiči u žáků vytváří širší předpoklady pro jejich celoživotní vzdělávání. Jedním z možných a mezi zástupci odborné veřejnosti i často skloňovaných konceptů školy je proto pojetí školy jako učící se organizace. „[...] schopnost učit se rychleji než konkurence může být předpokladem k úspěchu všech organizací, tedy i škol“ (Prášilová, Vašátková, 2008, s . 23).
- profesionalizací – škola „kvalifikuje“ žáky pro výkon zaměstnání či profese a motivuje je k aktivnímu zapojení do světa práce a úsilí. Je ve své podstatě rozšířením edukačního prostředí nad rámec školy v duchu principu „z života a pro život“.

3. socializační funkce

Již několikrát byla rozvíjena myšlenka, žák si má ve škole osvojit způsoby chování, vytvářet názory a určitý obraz o sobě a druhých a osvojovat si výkon určitých sociálních rolí. Školou se přitom rozumí relativně autonomní organizace, jež má své metodami, prostředky, formy atd. To vše výrazně ovlivňuje utváření osobnosti jednotlivce, jeho chování a jednání. Učí se lépe prezentovat a utříbit si své vlastní názory a chovat se podle určitých vzorců. Poznáním sebe samého škola pomáhá u žáků vytvářet svůj pravdivý obraz o sobě, o své identitě, vlastnostech, sklonech a schopnostech, ale i o jiných lidech. V neposlední řadě se rovněž ocitají v určitých pozicích, získávají anebo odmítají určité role atd. Určitý postoj musí žáci zaujmout i k vzdělávací instituci a vzdělávání jako takovému.

4. integrační funkce

Škola žáky připravuje jak pro život osobní / profesní, tak také veřejný život. Uvádí žáky do politického a právního řádu a učí je tento řád nejen přijmout, ale zároveň se k němu stavět též kriticky. Škola žákům zpřístupňuje svět a uvádí je do světa. Škola by měla dítě naučit také kritickému myšlení, kterému v minulosti ve školách bránily nedemokratické režimy a v současnosti pak chaotické reformování školství. Všeobecně se tvrdí, že po opuštění školy si žák sice odnese sumu informací a naučených formulí, ale často jim nerozumí, neumí s nimi nakládat, jinými slovy řečeno, nenaučili se vidět a chápat souvislosti, byť je to ve společnosti pokládáno za normu.

K tomuto rozdělení funkcí školy se kromě Jiřího Prokopa přiklánějí i další čeští autoři, Radomír Havlík a Věra Halászová, kteří patří mezi reprezentanty disciplíny nazvané sociologie výchovy, vědecké disciplíny, která je: „*hraničním oborem mezi sociologií a pedagogikou. Proto je její označení neustálené (terminologické varianty sociologická pedagogika, sociologie vzdělávání a školy aj.). Disciplína zkoumá sociální determinanty školního i mimoškolního vzdělávání, roli rodiny ve vzdělávání mládeže a dospělých, vztahy vzdělávacích institucí a společnosti, sociální procesy uvnitř škol a jiných vzdělávacích institucí, [...], efekty vzdělávání pro společnost aj.*“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 234).

Cílem dalších kapitol je snaha poukázat na fakt, že rozvahy nad otevřenou, efektivní, fungující a moderní školou mohou být vyslovené nebo vybudované v rámci různých paradigmat. Vyzdvihnout je třeba sociálněpsychologické paradigma socializačních a edukačních procesů, které je: „*komplikované, projevuje se v něm působení řady podmínek a činitelů, navíc ještě ve vzájemných souvislostech a vztazích. Některé z nich se vzájemně podporují, jiné se mohou vzájemně rušit, být v rozporu, některá z podmínek vyvolá určitou lavinovou reakci, ale také určité podmínky mohou kompenzovat působení jiných, které jsou méně příznivé*“ (Gillnerová, 2006, online, s. 1).

V souvislosti s výše nastíněnými tématy / otázkami je potřeba zároveň otevřít navýsost aktuální téma problémů současného školství a školy jako takové. Když se dítě ráno probudí, jeho život již nikdy nebude stejný jako dřív. Tím, co dítě dělá, se skutečně mění. Svět se velmi rychle mění a je proto potřeba vzdělávací systémy nejen modernizovat, ale i přizpůsobovat novým cestám výuky a učení a přijímat nové příležitosti, které se otevírají

zejména před mladými lidmi. Výchova se uskutečňuje v sociálním prostředí a jeho význam je mnohem větší, než si je kdy společnost ochotna připustit. V návaznosti na kurikulární reformu jako na zkonkretizování edukačních cílů jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání definovány i klíčové kompetence.

Ke stěžejním kompetencím se samozřejmě řadí i sociální dovednosti. Je na učitelích, aby tyto dovednosti již od samého začátku povinné školní docházky u svých žáků rozvíjeli a to napříč všemi předměty. Míra osvojovaných sociálních dovedností se však ani zdaleka neodvíjí jen od pedagogicko-psychologických schopností, dovedností a psychických vlastností učitele. Svou nezanedbatelnou roli sehrává i „učitelské sebevědomí.“ Termíny sebevědomí a sebepojetí jsou často skloňovány právě ve spojitosti s termínem sociální dovednost. Sebevědomí je podstatnou součástí sebepojetí a bývá proto označováno jako kladné sebepojetí (Fontana, 1997). „[...] Pokud zde mluvíme o učitelích, zaměřujeme se na jejich přesvědčení, že zvládnou nároky své profese nezávisle na tom, jak jsou sebevědomí v jiných oblastech svého života. Sebevědomí učitele také ovlivňuje úspěchy žáků a přesvědčení o možnosti úspěchu napříč různými oblastmi a úrovněmi. Důvěra ve vlastní schopnosti je přenosná, což znamená, že žáci se mohou snadno 'nakazit' učitelovou vírou v sebe sama. Sebevědomí učitelé pomáhají vytvářet sebevědomé žáky a učitelé, kteří si nevěří, bohužel vychovávají žáky, kteří si nevěří“ (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 50). Mezi faktory, které mohou ovlivňovat míru osvojených sociálních dovedností, se řadí i bydliště (je-li na vesnici nebo naopak ve městě), sourozenecké konstelace či generové rozdíly. Sociální dovednosti učitele na straně jedné – a žáka na straně druhé lze sice charakterizovat a poměřovat různými metodami, ale rozhodně je nelze hodnotit známkou. Přesto platí, že: „celá škola může mít zisk z toho, že její žáci dokážou alespoň do jisté míry efektivně komunikovat, spolupracovat, sdělovat své potřeby a vzájemně se respektovat. Jinými slovy řečeno, sociální zdatnost žáků zvyšuje jejich školní úspěšnost (Krejčová, 2011). Je totiž všeobecně známo, že právě nedostatečně velké sociální dovednosti jsou často živnou půdou pro vznik šikany i nárůst rizikových forem chování mezi dětmi a mladými lidmi.

1.1.2 Sociální a komunikační dovednosti žáků

„Dobrá komunikace má stejně povzbuzující účinky jako káva a stejně obtížně se po ní usíná.“

Anne Morrow Lindbergh

Správná komunikace mezi lidmi představuje cosi jedinečně křehkého. Světem se šíří zaručené návody a odpovědi na to, jak se naučit dobře komunikovat. Celá řada firem dnes pořádá kurzy komunikace a docela dobře se tím živí. Taková vysoká poptávka poskytuje mimo jiné informaci o tom, že si dnes lidé plně uvědomují, že nezvládnutí komunikace bývá primárním důvodem nedorozumění. Správná komunikace umožňuje předcházet nepochopení a mnohdy i zcela zbytečným nedorozuměním. Špatná komunikace je bohužel i typickým rysem života mnoha dnešních rodin. Rodiče často nejsou s to se svými dětmi ani udržovat uspokojivý vzájemný vztah, ani s nimi účinně komunikovat. Způsobem komunikace nedokážou rodiče své děti přesvědčit o tom, že jim na nich záleží a že jsou připraveni jim naslouchat. Rodiče by se však nikdy neměli přestat učit – jak být efektivním rodičem a jak správně komunikovat se svým dítětem.

Umění ptát se jako atribut komunikační kompetence by si stejně tak jako rodiče měli osvojit i sami učitelé a žáci. Učitelé musí být dobře připraveni komunikovat jak s rodiči, tak především s žáky. Komunikativní dovednosti žáků zase směřují k tomu, aby každý žák měl chuť a odvalu se vyjadřovat (Nelešovská, 2005, s. 23). *„Rozvinuté komunikační dovednosti lze považovat za jednu z nejdůležitějších podmínek pro úspěchy při studiu na všech školách, pro navazování a udržování produktivních vztahů, pro úspěšné podnikání, pro efektivní vedení malých skupin i pro umění zapůsobit na veřejnost jako řečník. [...]“* (DeVito, 2001, s. 9).

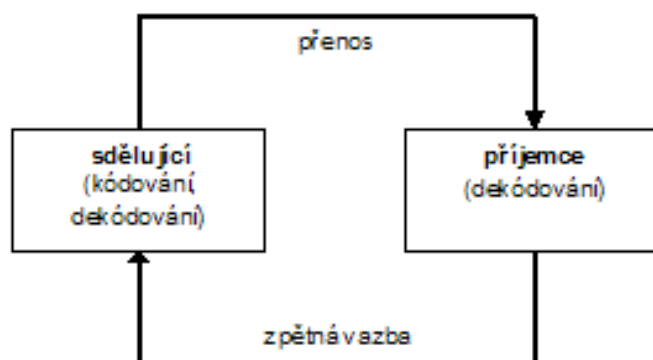
Na sociální komunikaci závisí úspěch učitele i efektivita jeho výchovně-vzdělávacích aktivit a účinnost školy. Například Václav Vitvar (1963, s. 163) poukazuje na význam komunikativních dovedností učitele a řadí je ke stěžejním profesionálním dovednostem. Uvádí, že komunikativní Do popředí zájmů představitelů odborné veřejnosti se v této souvislosti dostává sledování účinku lidské komunikace a jejího působení na oblast chování a učení se. Komunikace ve škole by ovšem nebyla možná bez sociální interakce. Byť je předkládaná práce zaměřena především směrem ke škole, jistá pojitka lze vysledovat

i s komunikací mimo toto naprosto specifické prostředí. Skutečná komunikace má vždy dvě stránky, které bývají v naprosté většině komunikačních výměn zastoupeny současně:

- a) věcnou (obsahovou / informační),
- b) vztahovou („významovou“), která odkazuje na vztah mezi účastníky komunikace a na význam, který přiřkládají předávaným informacím.

„[...] Proto je potřeba obě složky komunikace vyhodnocovat společně a zaměřit na ně svoji pozornost jak při přípravě sdělení a při předávání informací, tak také při přijímání sdělovaných informací. V různých typech komunikačních situací se ovšem poměr mezi oběma složkami mění“ (DeVito, 2001, s. 64).

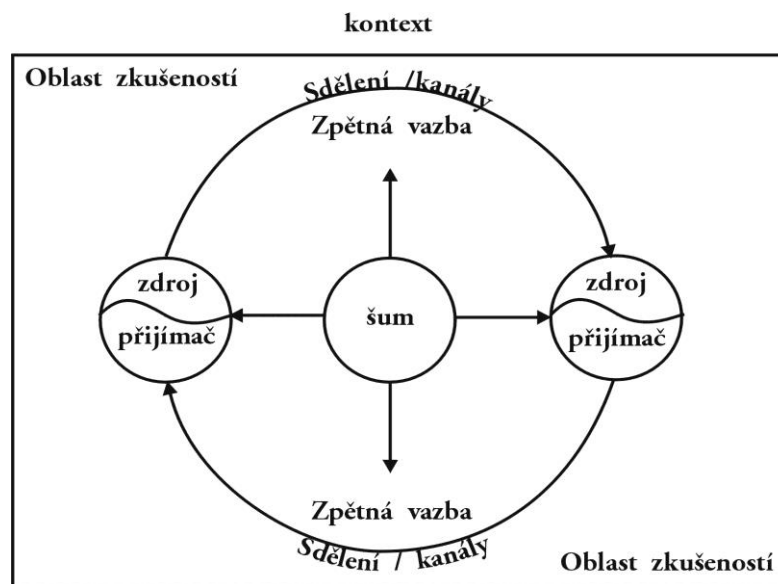
Obrázek 1.2: Zjednodušené schéma komunikační výměny



Zdroj: (Učitelka.info.cz, online).

Navázání a udržení vzájemného komunikačního vztahu neboli reakce na podnět mluvího rovněž verbální aktivitou – to vše staví učitel před nelehký úkol. Nejčastěji učitel ve výchovně vzdělávací práci vstupuje do interakcí s jednotlivými žáky, se školní třídou jako sociální skupinou (povětšinou ne jedinou), s rodiči, se svými kolegy-učiteli, vedením školy, zřizovateli školy etc. Jednotlivé interpersonální vztahy kladou na učitele jiné nároky či požadavky (Bidlová, Gillernová, 2006, s. 5).

Obrázek 1.3: Základní schéma interpersonální komunikace



Zdroj: (upraveno dle DeVito, 2008, s. 33).

Joseph A. DeVito (2001, s. 20) uvádí, že základní model sociální komunikace (viz obrázek 1.2) je možné rozšířit o některé další prvky (viz obrázek 1.3) a že může nalézt své uplatnění též jako obecný model pro komunikaci ve škole. Hovoří o sociálních a situačních proměnných v komunikaci (kontext, osobní historie – výchova, zkušenosti, takzvané komunikační šumy, které mohou být vyvolány jak vnějšími, tak také vnitřními podmínkami), které hrají velmi důležitou roli, dále o osobních charakteristikách zúčastněných osob komunikace (**zdroj** → informace → **příjemce**) a o obsahu a cestách sdělení (sdělení, tj. vlastní zpráva: signály / kombinace signálů, která slouží jako podnět pro příjemce – komunikační kanály, jimiž se zpráva přenáší od odesílatele k příjemci – zpětná vazba, která umožňuje zhodnotit odezvu příjemce na dané sdělení).

Autorský kolektiv, mezi jehož zástupkyněmi nelze nezmínit editorky Ilonu Gillernovou a Lenka Krejčovou (Gillernová, Krejčová, et al, 2012, s. 11-13), schéma z autorské dílny Josepha A. DeVito ještě doplnil o některé cenné poznámky vztahující se k interakci učitele a žáka a jejímu poznávání a určitě stojí za bližší poznání. Pro školní prostředí je dle tohoto autorského kolektivu charakteristické:

- „Každý účastník komunikace je zároveň mluvčím (komunikátorem) i posluchačem (komunikantem). Též vždy přijímá i svá vlastní sdělení (slyší se, vnímá vlastní pohyby apod.) a současně také, když mluví, sleduje a dešifruje reakce druhého (souhlas,

porozumění, rozpaky atd.). V situaci komunikace učitele se žáky ve školní třídě jde o mnohvrstevnatý fenomén“ (Gillernová, Krejčová, et al, 2012, s. 11).

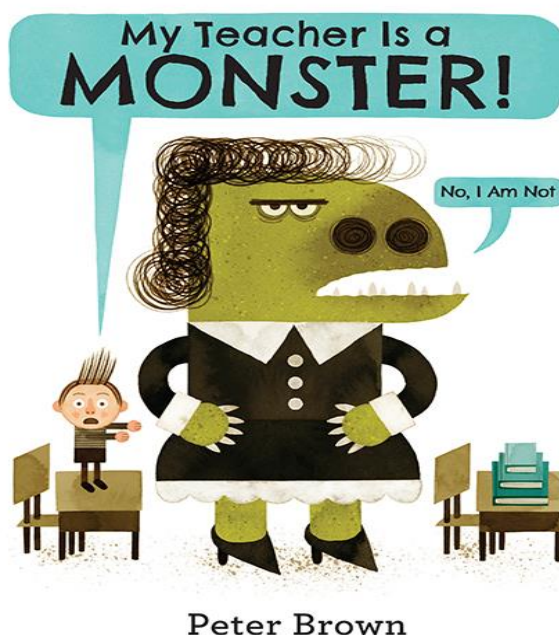
- Sdělení zastává v edukačním prostředí školy také naprosto nezastupitelnou úlohu. Zdaleka ne vždy však musí mít nutně verbální podobu. Může mít i podobu komunikačního činu žáka. Komunikační čin žáka může mít za určitých okolností také podobu sdělení o tom, jaký vztah zaujímá žák ke školní práci, k vyučovacím předmětům, k učiteli, ke spolužákům etc. (Mareš, Krivohlavý, 1995). Sdělení mohou být nejen vysílána, nýbrž i přijímána více smyslovými orgány. Komunikačním činem učitele pak může být to, zdali přichází včas do třídy, zdali přichází na hodinu připraven, zdali toleruje vyjadřování názorů, který se svým žákem nesdílí, ale i to, jak přistupuje k hodnocení žáků, jak k nim přistupuje atd. *„Pedagogická komunikace může být přímá, kdy dospělý hovoří s dítětem a naopak nepřímá, kdy styk zprostředkuje učebnice, jiný tištěný materiál, didaktická technika či vyučovací stroj“* (Vališová, Kasíková, et al, 2007, s. 225). V rámci komunikace přímé je dále třeba rozlišovat mezi komunikací verbální (slovní) a neverbální (mimoslovní). *„Komunikace mezi lidmi má symbolický ráz. Symboly (znaky) vznikaly jako pojmenování skutečnosti na základě poznání, jsou tedy odrazem okolní reality. [...] Verbální komunikace se realizuje v běžné interakci dospělého a dítěte, a to v různorodých činnostech a v širokém sociálním prostředí. Ve vyučovacím procesu se výrazně (spolu s neverbálními složkami komunikace) uplatňuje v monologu učitele i žáka, dále v dialogu a diskusi (jejich různých modifikacích). [...]“* (Vališová, Kasíková, et al, 2007, s. 225).

Za patrně nejvýznamnější, nejnáročnější, nejstarší a současně nejčastěji používanou metodou pro získávání informací je rozhovor. Vedení rozhovoru jakéhož druhu má svá nepochybná- specifika stejně tak, jako jsou specifické i jednotlivé fáze rozhovoru. Ovšem některé zásady vedení rozhovoru jsou platné všeobecně. Alena Vališová, Hana Kasíková a kolektiv (2007, s. 225-226) vyjmenovávají společné zásady všech variant rozhovoru, kterých je potřeba se přidržovat i ve školské praxi:

- ✓ nezaměňujeme dialog s monologem (všichni mají stejné právo vyjádřit se; ohleduplnost k druhému se projevuje tím, že dokážeme šetřit časem),

- ✓ nesnižujeme osobní důstojnost druhé strany v dialogu (kdo napadá druhou osobu, ztrácí právo účastnit se dialogu),
- ✓ nezapomínejme, že dialog vyžaduje kázeň (nakonec rozumem, nikoli emocemi formulujeme své tvrzení a úsudky),
- ✓ nesnažme se mít vždy a za každou cenu poslední slovo (množství slov nenahradí chybějící argument, umlčení partnera neznamená vyvracení jeho argumentů ani popření jeho myšlenek),
- ✓ neutíkejme od tématu (nevyhýbejme se nepříjemným otázkám nebo argumentům tím, že svádíme diskusi jinam, nebojme se i kritiky),
- ✓ tvrzení bez věcných důkazů nevydávajme za argument (v takovém případě jde pouze o naše mínění a partner mu nemusí přiznat váhu),
- ✓ pojímejme druhého jako partnera při hledání pravdy (účast v dialogu předpokládá trojí úctu – k pravdě / k druhému / k sobě),
- ✓ snažme se druhému porozumět – formulujme sami námitky partnera, aby bylo jasné, zda jim rozumíme (Vališová, Kasíková, et al, 2007, s. 225-226).

Obrázek 1.4 : Komunikace



Peter Brown

Zdroj: (bude doplněn).

- Obrázková kniha Petera Browna vyšla v roce 2014 jen krátce před tím, než děti nastoupily první den do školy a stali ze z nich prvňáčci. Je tak trochu důkazem toho, že komunikace mezi učitelem a žákem je sice základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků, ale některé dítě z ní může mít nepřekonatelný strach, neboť nikdy dopředu neví, na co se ho bude učitel ptát atp. Již během první vyučovací hodiny je proto potřeba stanovit jasná pravidla komunikace a interakce učitele se žáky. Někteří autoři, například Petr Gavora (2005), toto období v životě žáka označují jako iniciační. Komunikační pravidla vychází zpravidla ze stylu přístupu učitele ke svým žákům a vyjadřují tak konkrétní styl řízení (partnerský styl přístupu učitele x autoritativní styl přístupu učitele). Pravidla komunikace sice vyplývají ze sociálních rolí komunikujících (pozdrav, oslovení), ale rozsáhlé pole působení si zachovávají také specifika verbální a neverbální stránky komunikace, doplněné i o takzvané metakomunikační faktory (Gillernová, Krejčová, et al, 2012, s . 12). Metakomunikační faktory mluvenou řeč doplňují a zároveň spoluurčují skutečný význam slov, jinými slovy řečeno, mohou ovlivnit to, jak bude obsahu slov na straně příjemce i adresáta porozuměno. Projevují se například v podobě podrážděnosti v hlase nebo dokonce ironického zabarvení hlasu, úsměšku, pohrdavého úšklebku, obrácení očí v sloup,

uhýbavého pohledu, posunku atd. Nesprávné vyhodnocení metakomunikačních faktorů ale vede k nedorozuměním, protože: „*tyto signály jsou méně čitelné (ve smyslu obecné a jednoznačné) než slova*“ (Urban, Dubský, Murdza, 2011, s. 28). Je tedy zcela nezbytné, aby učitel těmto aspektům náležitě porozuměl a aby je uměl s ohledem na temperamentové a jiné osobnostní charakteristiky dobře zvládnout.

- Komunikační kontext, ve kterém komunikace ve škole probíhá, do značné míry určuje význam všech verbálních i neverbálních sdělení. „*[...] V souvislosti se zkušeností mluvčích i posluchačů dává situační i sociální kontext komunikovanému sdělení individuální význam. Tytéž komunikační projevy mohou mít úplně odlišné významy, jestliže jsou použity v odlišných souvislostech nebo ve vztahu k jiným posluchačům. [...]*“ (Gillernová, Krejčová, et al, 2012, s. 12). Tento bod lze zakončit tvrzením, že ve školních edukačních vztazích učitel nejčastěji komunikuje s celou školní třídou, což mu nabízí okamžitou zpětnou vazbu. Učitelé jsou na tuto situaci připravováni již během své vlastní přípravy. „*[...] Způsobů, jak zlepšit připravenost učitelů na efektivní organizaci komunikace ve třídě, je řada, od větší pozornosti věnované teorii komunikace po zařazení ukázek aktivit například formou simulací konkrétních aktivit ve třídě. [...]*“ (Novotná, online).

„*Zkušenost je dobrá škola, jen školné je příliš vysoké.*“

Heinrich Heine

- Na základě komunikace s jiným člověkem lze dosáhnout cenné zkušenosti, „*samozřejmě v takovém případě, když nám náš partner umožní vnímat na základě respektu a vlastních reakcí ten aspekt zkušenosti, který si sami nejprve neuvědomujeme. To však může nastat pouze tehdy, když jsme otevřeni této zkušenosti a pokud ji (nevědomě) neignorujeme, nezapíráme nebo nezkrslujeme, abychom chránili náš vnitřní svět před nežádoucími, někdy i ohrožujícími zkušenostmi. [...]*“ (Motschnig, Nykl, 2011, s. 30). Obecně řečeno vychází pojem zkušenost (odvozený ze slovesa „zkusit“) z vědomostí jedince, jeho přesvědčení a deklarovaných i interiorizovaných hodnot či norem (Gillernová, Krejčová, et al, 2012, s. 12). Pojem zkušenost však tímto výčtem nebyl ani zdaleka vyčerpán. Zahrnuje totiž i vliv vzpomínek a minulých zkušeností – a to za předpokladu, že jsou v daném okamžiku aktivní a mění se tím význam různých stimulů. Každý člověk píše svůj specifický

životní příběh, má své vlastní individuální zkušenosti, znalosti, očekávání a priority, každého zajímá něco jiného ... Člověk musí vždy sám přijít na to, co a proč v komunikaci s ostatními lidmi funguje. Zdaleka ne každému člověku se podaří nalézt funkční způsoby komunikace. „[...] *Když se oblasti zkušeností aktérů komunikace z větší části překrývají, je pro ně relativně snadné spolu komunikovat. Naopak – když se naprosto liší nebo se překrývají jen minimálně, existuje velké riziko vzájemného nepochopení jak významu toho, co si sdělují, tak postojů a hodnot, které se za tím skrývají. Nabízející se ilustrací jsou interkulturní odlišnosti. [...]*“ (Gillernová, Krejčová, et al, 2012, s. 12). Vzhledem k tomu, že se dnešní školy stávají stále multikulturnější, stranou pozornosti by neměla zůstat ani interkulturní komunikace, jež s sebou také přináší možná nedorozumění. Na druhé straně komunikace v globálním prostředí řeší i otázky středu různých národních kultur. Problémem v komunikaci může být i takzvaná barvomluva. Zatímco například žák pocházející z Číny si červenou barvu spojuje se štěstím, pro tureckého žáka je tato barva nezaměnitelným symbolem smrti. Jen stěží proto bude turecký žák malovat veselé obrázky červenou barvou. „*Umění interkulturní komunikace nespočívá jen v dokonalé znalosti gramatiky a odborné terminologie. Její významnou součástí je způsob, jakým zprostředkovává takzvaný sociální styk*“ (Hrbek, online).

- V průběhu komunikace se mohou (nejen ve školním prostředí) objevit takzvané komunikační neboli šumy v komunikačních procesech, tj. možnost zkreslení informací. Šumy mohou mít různou povahu a mohou být zapříčiněny například nedostatkem pozornosti a koncentrace na edukaci, důvodem může být únava žáka atd. Nebývá výjimkou, že odesílatel (učitel) má na mysli něco naprosto odlišného, než říká, a adresát (žák) poslouchá právě tím uchem, které v té chvíli považuje za „oblíbenější“. Pak se učitel diví, že dítě slyšelo něco, co učitel neměl naprosto na mysli. Komunikační šumy jsou tedy na světě ... Šumy mohou přicházet jak ze strany učitele, tak také z prostředí třídy a od žáka. DeVito (2001, s. 27) sestavil výčet čtyř hlavních typů šumů, které podrobněji vysvětlil a uvedl k nim příklad (viz tabulka 1.1).

Tabulka 1.1: Čtyři hlavní typy šumů podle DeVita

Typ šumu	Definice	Příklady	Příklady ze školní praxe
Fyzické	Rušivé vlivy pocházející ze zdrojů mimi mluvčího i posluchače, které omezují fyzický přenos signálů nebo sdělení	Jekot projíždějících aut, šum počítače, sluneční brýle	Žáci se mezi sebou až příliš hlasitě baví a tudíž neslyší, co jim učitel sděluje; hluk z ulice ruší komunikaci učitele se žáky
Fyziologické	Vlastní fyziologické bariéry mluvčího nebo posluchače	Vada zraku, sluchu, výslovnosti, ztráta paměti	–
Psychologické	Kognitivní nebo mentální interference	Předpojatost a klamné úsudky o druhém (vysílajícím i příjemci sdělení), uzavřenost, mylné naděje, extrémní emoce (hněv, nenávisť, láska, zármutek)	Nesoustředěnost, předem vytvořený úsudek, silný emoční stav
Sémantické	Rozdílně pochopené významy	Lidé hovořící odlišnými jazyky, používání žargonu nebo	Žáci nepochopí význam slov

		příliš složitých termínů, kterým příjemce nerozumí	
--	--	--	--

Zdroj: (DeVito, 2001, s. 27; Autor).

- Neexistuje žádný způsob, kterak by bylo možné šum úplně odstranit. Přinejmenším ale lze jeho účinky zredukovat. Jistou pomocí je zpřesnění vyjadřování, zdokonalení schopnosti vysílat a přijímat neverbální signály, zlepšit naslouchání a důsledně využívat zpětnou vazbu. Za předpokladu, že si učitel není zcela jistý tím, že je svými žáky správně chápán, neměl by rozhodně pokračovat v následujících sděleních. Vždy by si tak měl rovněž ověřit, je-li chápán správně. V tomto ohledu je nutné, aby se učitel vyvaroval možnému negativnímu hodnocení ve všech jeho podobách. V opačném případě může u svých žáků vytvářet nežádoucí psychické bloky v sociální komunikaci. Někdy stačí jen bezmyšlenkovitě pronést na adresu žáka naprosto neškodnou poznámku, která však může žákovi vyznít hanlivě. Příkladem jsou následující věty: „*To jsem si mohl(a) myslet, že to tak dopadne.*“ / „*Tak už se, Petře, konečně vyžvýkni, nemáme na to celý den.*“ / „*To přece nemůžeš myslet vážně, takovou hloupost.*“

„Komunikace má vždy účinek na osoby, které se jí účastní. Každá její realizace má nějaký výsledek. Například se můžeme naučit, jak něco analyzovat, syntetizovat nebo vyhodnotit nebo jak komunikovat pozitivně či důrazně. Jde o rozumový nebo poznávací efekt. Můžete také získat nové názory a přesvědčení nebo změnit dosavadní (citové efekty). Nebo se můžete naučit novým tělesným dovednostem – hodit 'faleš' v baseballu, namalovat obraz nebo psát na stroji (psychomotorické efekty)“ (DeVito, 2001, s. 28).

Člověku zdaleka nestačí jen dobrá informace. Potřebuje také správnou komunikaci, jež má v životě člověka své nezastupitelné místo. Pro učitele komunikace představuje základní profesní schopnost a dovednost zároveň. I proto se komunikačním dovednostem současným učitelů věnuje mezi odbornou veřejností nemalá pozornost. I vyučování kteréhokoli předmětu je v podstatě komunikací. Je-li řeč o komunikaci ve škole, jsou tím zároveň představeni hlavní účastníci komunikace – žáci a učitel. Pokud si učitel osvojí potřebné sociální

dovednosti (tj. učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci) k tomu, aby dokázal komunikovat se svými žáky, dokáže mnohem lépe komunikovat také s jejich rodiči, byť k tomu běžně nemívá dostatek příležitostí. Žáci, kteří spolu dovedou vzájemně komunikovat, se mohou spolupodílet na efektivním vyřešení zadaného úkolu atd.

Komunikaci ve škole se věnuje pořád větší význam, což je dáno i stále se zvyšující aktuálností problematiky sociálního styku. Jako předmět komunikace vystupují znalosti a dovednosti z daného vyučovacího předmětu. Adekvátní sociální interakce a komunikace vyžaduje jisté sociální dovednosti neboli učením získané předpoklady. Z hlediska učitele a žáka se do centra pozornosti staví pedagogická komunikace. Na komunikaci ve škole – na pedagogickou komunikaci je proto potřeba nahlížet jako na zvláštní případ sociální komunikace, která se odvíjí od pedagogických cílů – je zaměřena na výchovně-vzdělávací proces, v němž dochází k výměně informací mezi vychovatelem a vychovávaným při naplňování vzdělávacích cílů.

Pedagogická komunikace pojímá dorozumívání, sdělování určitých významů v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů. Mezi pedagogickou komunikací na straně jedné a komunikací sociální na straně druhé lze vymezit následující odlišnosti:

- ✓ probíhá mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu (učitelé, žáci, ředitel, rodiče),
- ✓ vztahuje se k určité pedagogické situaci (pedagogickou komunikací například není diskuse o plánech na dovolenou, nic na tom nemění ani fakt, že tento hovor vedou učitelky během přestávce)

Dana Linhartová (2001, s. 45), která svou dlouholetou pozornost upřela mimo jiné směrem k pedagogické komunikaci, zmapovala průběh pedagogické komunikace jako souhrn několika různých skutečností v jednom obraze. K těmto skutečnostem náleží:

- obsah pedagogické komunikace (učivo, sociální zkušenosti),
- osobnost učitele (jeho osobní kvality, rysy, vlastnosti),
- osobnost žáků (jejich osobní kvality, rysy, vlastnosti),
- metody a formy výuky,

- pravidla komunikace.

V pedagogické komunikaci lze rozlišit tři základní roviny: obsahovou (kognitivní), procesuální (regulační), která vymezuje mantinely a vztahovou (afektivně vztahovou / intencioální) stránku, která probíhá s určitým záměrem. V neposlední řadě má jednoznačně vymezeny sociální role účastníků a dohodnutá komunikační pravidla. Petr Gavora (2005) si pod pedagogickou komunikací, která má v edukačních procesech zásadní postavení, představuje vzájemnou výměnu informací mezi účastníky edukačního procesu. Dle jeho slov pedagogická komunikace slouží výchovně-vzdělávacím cílům.

Je všeobecně známo, že zdravé klima školy je klíčovým aspektem pro vytváření osobnosti dítěte. Klima školy určují i sami žáci – a to tím, jak se v ní cítí. Klima školy je formováno i mezilidskými vztahy, které panují mezi žáky, učiteli, vedením školy atd. Svě důležité místo mají v tomto ohledu také obecněji sdílené hodnoty, které jsou určující pro způsoby chování. Jedině je-li neustále dbáno na to, aby bylo ve škole / školní třídě vytvářeno a rozvíjeno příznivé sociálně emocionální klima, je zároveň možné efektivně řídit sociálněpsychologické procesy ve skupině, vytvářet lepší podmínky pro rozvoj motivace žáků i jejich školní výkonnost a úspěšnost.

2. Škola jako důležitý činitel v procesu socializace žáků

2.1 K vymezení pojmu socializace

Socializace začíná ve chvíli, kdy se jedinec narodí. Nově narozené dítě vstupuje do sociálního prostředí setkáním se svými rodiči a dalšími pečovateli. Coby sociální bytosti se lidé přirozeně zapojují do vztahů s druhými lidmi ve společnosti. Složitý a komplexní proces, jakým je socializace (z lat. *socialis* = družný, společenský, manželský, spojenecký), představuje hlavní objekt zájmu mnoha vědních oborů a sociologii tak monopol zcela určitě nepřisluší. O vědecký výklad procesu socializace se snaží psychologie, sociální psychologie, psychologie osobnosti, sociální a speciální pedagogika, kulturní antropologie, etnografie, lingvistika, andragogika a celá řada dalších vědních oborů. Jednotlivé vědní obory však na pojem socializace nahlízejí z odlišných úhlů pohledu a v různých souvislostech. Základní principy a mechanismy socializace však lze představit, aniž by bylo třeba vzpomínat úzkou souvislost s konkrétním vědním oborem. Vznik termínu socializace bývá zasazován přibližně na počátek druhé třetiny minulého století a jeho autorství je připisováno zakladateli moderní sociologie, Émilovi Durkheimovi, který se mimo jiné věnoval uplatňování společenských vlivů na jedince. Sám proces socializace, jenž zahrnuje veškeré náhodné, přírodní i záměrné procesy působící na utváření lidské osobnosti, se ovšem již s nástupem samotné sociologie jako vědy zařadil mezi často skloňovaná sociologická témata, kam koneckonců spadá dodnes (Vališová, Kasíková, et al, s. 54).

Fakt, že je socializaci věnována zvláštní pozornost v práci, která se zaměřuje na sociální prostředí školy, částečně popírá slavný výrok Margaret Thatcherová, která se nechala slyšet: „*Existují jednotliví muži a ženy a existují rodiny.*“ Český sociolog Jan Jandourek (2008, s. 81) v této souvislosti poznamenává: „*Pokud by to tak bylo, mohli bychom se zeptat, k čemu tedy existují všechny ty školky, školy a univerzity, dětské domovy a další instituce. Muži a ženy se přece všechno podstatné naučí sami nebo v rodinách. Přesto to zřejmě nestačí. Jedinec prochází během svého života procesem nazývaným socializace. Během něho si osvojuje dovednosti, znalosti a normy, učí se dobře hrát společenské role. Řečeno jednou větou, jedinec si přisvojí kulturu, ve které žije.*“ Řečeno nadto slovy Milana Nakonečného (1970, s. 135) se socializací rozumí postupná přeměna člověka jako biologického tvora ve společenskou bytost – tj. jeho zespolečenšťování. Socializace trvá po celý život jednotlivce

a sestává z řady logických etap, charakterizovaných z vývojového hlediska (Procházka, 2012, s. 91). Řeč je tedy o takzvané sociálně-psychologické socializaci, nikoli například o socializaci ekonomické. „*Sociologie socializací rozumí proces postupného 'vyład'ování člověka na požadavky společnosti. Vnímá ho jako proces začleňování člověka do struktur společnosti, v jehož průběhu se člověk stává lidským a duševně-duchovně dospělým. [...]*“ (Urban, 2011, s. 169). Stejně tak na vyspělejší formy jednání nelze pohlížet jako na běžnou socializaci, nýbrž jako na socializaci řízenou – edukaci. Začleňování člověka do společnosti skrze nápodobu a identifikaci probíhá nejdříve v nukleární rodině, kterou tvoří rodiče a děti žijící v jednom domě, postupem času pak v malých sociálních skupinách. Malé sociální skupiny (cca 20-24 členů) pojmenovávají seskupení – určitý počet lidí – které se na straně jedné vyznačuje bezprostřední interakcí ve smyslu vzájemné závislosti a vzájemného působení členů skupiny na sebe a na straně druhé je pro toto seskupení příznačné vzájemné uvědomění si sebe sama jako součásti skupiny. Na samém počátku vytváření struktury malé sociální skupiny do ní jedinci vstupují s ojedinelou konstelací vlastností a schopností. Navíc s postupujícím časem, jak se jedinci vzájemně lépe poznávají, se začínají odlišovat a vymezovat vůči sobě navzájem, čímž se vytváří vzájemné propletení vztahových vazeb (Lovaš, In Výrost, Slaměnik, et al, 1997, s. 370).

„*Proces socializace tak má rozhodující význam nejen pro formování osobnosti člověka jako sociální bytosti a součásti sociální reality, ale též pro reprodukci sociálních vztahů, jevů, procesů apod., které se v ní odehrávají a které ji spoluvytvářejí. [...]*“ (Reichel, 2008, s. 158).

Ovšem každá mince má dvě strany a je potřeba nezapomínat, že socializace může být rovněž neúspěšná. Případy neúspěšné socializace, tj. například patologickými případy deviace, patologickými příklady destruktivity dětské kultury, se zabírala především tradiční sociologie. Neúspěch socializace přitom neznamená problém jen pro samotného jednotlivce, kdy vede k jeho společenskému vyloučení, ale i pro celou společnost. Riziko neúspěšné socializace se zvyšuje v prostředí, kde jedinci neměli dostatek podnětů z kultury člověka. Příkladem může být například společenská izolace jedince v dětství, tj. osamocení, která je považována za vnucenou ostatními a pociťována jako škodlivá nebo ohrožující. Snad nejznámějším příkladem společenské izolace jsou příběhy takzvaných „vlčích dětí“. „*Nedávný příklad vývoje v izolaci představuje také osud linzských sester, které jejich matka vychovávala sedm let zavřené v cele. Sestry si za tu dobu vyvinuly prakticky nesrozumitelný*

jazyk založený na němčině“ (Pokorný, 2010, s. 110). O tom, že tyto příběhy, které většinou milujících a starostlivých rodičů nahánějí hrůzu, ještě ani zdaleka nejsou zapomenutou minulostí, svědčí i udělení nejvyššího amerického novinářského ocenění, Pulitzerovy ceny, právě za příběh o děvčátku, jež strávilo prvních sedm let svého života uvězněné ve skříni. Autorkou tohoto příběhu, pojmenovaného jako „Dívka v okně“, je Lane DeGregory. V příběhu se mimo jiné píše: „[...] Její sociální kurátor zjistil, že nikdy nechodila do školy, nikdy nebyla u lékaře. Nevěděla, jak se drží panenka, nechápala, co je to hra na schovávanou. 'Vzhledem k vážnému zanedbání péče,' psal lékař v lékařské zprávě, 'si dítě ponese následky po zbytek svého života'. [...]“ (DeGregory, online, vlastní překlad). Neúspěšná socializace se citelně projevuje jak u dětí z afunkčních, tak také z dysfunkčních rodin, přičemž vůbec nejvýrazněji je pozorovatelná u těch dětí, které byly emočně / duševně / fyzicky zanedbávány nebo dokonce týrány. Ani zdaleka se však nemusí jednat o děti z na první pohled dysfunkčních rodin. Rozhodně není pochyb o tom, že dítě potřebuje citlivou a všímavou rodinu, která jeví zájem o jeho vzdělání a prospěch, která ho motivuje pro školní práci a učení. „[...] Vhodné a vlídné zázemí poskytuje klidnou pohodu, pocit bezpečí a jistoty i oporu v náročnějších situacích. Dítěti se dostává přiměřená stimulace i motivace: za dobrý výkon pochvala, při selhání pomoc, nikoli pokárání. Obecně vzato jsou tu dobré podmínky pro funkce paměti a tím i pro učení. [...]“ (Sovák, 1990, s. 87).

„Socializace probíhá po celý život člověka, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi. v každém prostředí a v každé životní etapě, podle toho, kde se jedinec právě nachází. [...] V naší dnešní společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě spíše povolna a postupně, zpravidla zejména během třetího roku života a pak po celou dobu předškolního období. Socializaci dítěte – zejména pokud jde o vývoj sociálních kontrol a přejímání vyspělejších sociálních rolí – podněcují a posilují zvláště rodiče a ostatní členové rodiny (i rozšířené), ale významnou roli tu začínají hrát i druhé děti. [...]“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 95).

2.2 Škola jako jeden ze tří hlavních zdrojů socializace

Pro připomenutí, existují tři hlavní zdroje socializace, které ovlivňují děti a které v procesu socializace hrají velmi významnou roli, tj. rodina, škola a masmédiá. Rodina je pro dítě jednou z nejdůležitějších součástí socializace, protože první kontakty zažívá dítě právě

v rodině. Během prvních let života dítě komunikuje především s rodinou. V rodině se dítě socializuje prostřednictvím interakcí s rodiči, sourozenci, příbuznými a sousedy. Od své rodiny dítě přebírá hodnoty, normy, přesvědčení a víru. Rodina sehrává klíčovou roli v tom, co si ostatní myslí o jednotlivcích. Masová média či masmédia zahrnují televizi, rádio, noviny, časopisy, filmy, knihy a připojení k internetu. Na tuto formu socializace lze nahlížet jak jako na pozitivum, tak jako na negativum. Dítě se učí, že někdy mohou masmédia zkreslovat realitu, což z dané události činí novou, mnohem více vzrušující událost, než jakou ve skutečnosti je (Shepard, 2009, s. 102-106, vlastní překlad).

Škola navazuje v procesu sociálního učení, tj. takového učení, jež se uskutečňuje v sociálních podmínkách / situacích (Procházka, 2012, s. 90), na rodinu a pokračuje tak v prolínání procesů socializace a individualizace, kromě toho také sociální interakce a sociální komunikace (Čáp, Mareš, 2001). Jakmile jednou dítě nastoupí povinnou školní docházku, jeho sociální rozvoj ovlivňuje řada dalších faktorů (Berk, 2012, vlastní překlad). Ve škole si však dítě musí osvojit nové způsoby jednání, vztahů a socializování. „*Dnes je psychologicky prokázáno, že školní socializace umožní dítěti zahájit proces dezidentifikace s původními vzory, primárními identifikacemi. [...]*“ (Strouhal, 2013, s. 150-151). Socializační a edukační procesy probíhají vždy v konkrétním sociálním prostředí. Rovněž ze školy se tak stává významný socializační nástroj, jehož funkci není rodina dítěte nikdy s to převzít a ani by o to neměla usilovat. Stejně tak jako rodina – je škola sociální. Představuje sociální organizaci, protože je to právě škola, která připravuje žáky k tomu, aby dle svých možností zaujali společenské role. Škola je považována za druhý domov žáků, neboť právě ve škole žáci stráví většinu svého času. Ve škole je dítě v rukou jiných dospělých, než jsou rodiče. Učí se být méně závislé na svých rodičích, učí se disciplíně, řádu, spolupráci a souladu a stýká se s kamarády. Každý žák se učí o společenském životě, o společenských normách etc., jinými slovy řečeno, utváří se jako sociální bytost. První a nejdůležitější funkce školy spočívá v předávání znalostí a dovedností mladší generaci. Mladší generace se dozví o sociálních právech, pravidlech, regulaci atd. Škola udržuje mravní sílu společnosti, sociální bezpečí a v neposlední řadě udržuje sociální dědictví společnosti a chrání tak historickou kontinuitu společnosti.

Škola má zcela mimořádný význam pro optimální vývoj jedince a jako taková poskytuje prostor pro uplatnění modelů sociální pomoci (Procházka, 2012, s. 91). Za jistých okolností se však škola může stát pro dítě prostředím, „*jež brzdí proces socializace a rozvoj*

jeho osobnosti, nebo dokonce přináší takové negativní jevy, které ohrožují jeho 'normální' vývoj. Na jedné straně to může být například vyvolání a posilování odporu vůči autoritě, neschopnost vyrovnat se s neustále kladenými požadavky a povinnostmi [...]“ (Gillernová, Krejčová, et al, 2012, s. 17-18)

Druhé děti neboli vrstevnické skupiny školní třídy a skupiny ostatních žáků školy představují spolu s působením učitele, učitelského sboru a ostatních dospělých ve škole (vychovatelů školní družiny, lektorů zájmových kroužků etc.) významné socializační vlivy, které působí ve škole, důležitém a značně specifickém socializačním prostředí. Vzájemné vztahy, které má dítě ve školním prostředí s učiteli, vrstevníky a s ostatními dospělými ve škole, mají velký vliv na to, jak se bude dítě ve školním prostředí projevovat. Sociální integrace žáků ovšem musí jít pevně ruku v ruce s podporou nejen vlastní individuality žáků, nýbrž i individuality ostatních. Stranou zájmu nesmí zůstat ani podpora schopností pro řešení problémů a konfliktů, které mohou případně ve vrstevnické skupině vzniknout etc.

„[...] Všechny formy sociálního učení mají ve škole svou podobu. Vzory a modely z řad učitelů i spolužáků (vrstevníků) se podílejí na učení napodobováním, předkládají možnosti k identifikaci. Učení sociálním zpevňováním (odměny a tresty) je do jisté míry podstatou výchovných prostředků učitele. [...]“ (Gillernová, Krejčová, et al, s. 17). Pro ilustraci učení sociálním zpevňováním lze uvést případ dítěte, které si při hře venku poraní koleno. Okamžitě se dětsky a usedavě rozpláče, což dříve nebo později přiláká pozornost dospělého člověka, který je připraven placíci dítě za každou cenu ukonejšit. Dítě se tak poměrně snadno naučí, jak má srovnatelné a pro něj nelibé situace řešit i v budoucnu. U dítěte tímto způsobem došlo ke zpevnění reakce. Oproti tomu pojetí českého psychologa a spisovatele Jara Křivohlavého (2004) vychází z předpokladu, že socializace má probíhat prostřednictvím učení se radosti, naděje, odpouštění, smíření a překonávání negativních emocí. Podle Křivohlavého (2004) totiž štěstí spolu s radostí přímo souvisí s cíli a smyslem života. Nicméně radostná atmosféra panující během vzdělávání může být navozena pouze za předpokladu, že žáci vnímají to, co dělají – jako smysluplné.

Pro školní prostředí je neméně důležitý též koncept zástupného neboli observačního učení, tedy učení pozorováním, jako jedné z podob sociálního učení (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 205), a učení anticipací (očekáváním). Observační učení bývá někdy označováno také jako „učení modelováním“. *„[...] Lidé se dívají, co dělají druzí lidé, a jaký*

následek má jejich akce (zástupné odměny a tresty). Na základě těchto pozorování vytvářejí kognice o tom, jak mohou nové vzorce chování fungovat, a tyto informace později řídí jejich akce. Dítě má ve svém okolí modely (rodiče, sourozence, učitele, osobnost z médií, sousedy atd.), které mu zprostředkovávají různé informace a vzorce chování. To ovšem neznamená, že by dítě imitovalo vše, co kolem sebe vidí. [...]“ (Gillernová, Kebza, Rymeš, et al, 2011, s. 154). Učení anticipací může probíhat následujícím způsobem: ze všeho nejdříve je žákovi podrobně nastíněna nějaká konkrétní výchozí situace a je na žákovi, aby samostatně zvolil úkol, v jehož průběhu bude muset samostatně nalézat a následně aplikovat vybraný algoritmus, jenž povede k požadovanému cíli. Právě takto nastavené okolnosti by měly poskytnout nejvyšší možnou záruku toho, že se žák dokáže ztotožnit s řešeným problémem a že úsilí, které věnuje jeho vyřešení, bude maximální. Ty algoritmy, které žák buď sám objeví, nebo je alespoň samostatně otestuje v praxi, následně dokáže lépe pochopit, upevnit a provázat s jinými znalostmi.

„Škola je pro socializaci člověka důležitá tím, že ovlivňuje žáka dlouhodobě, systematicky a cílevědomě. Socializační působení školy lze charakterizovat jako záměrné, profesně podpořené, ale přitom se neustále i ve školním prostředí objevují další socializační stimuly nezáměrně. [...]“ (Gillernová, Krejčová, et al, 2012, s. 17). Socializace ve škole mohou být dvojího druhu, neboť zahrnují záměrné a nezáměrné vlivy: a) socializace záměrná, b) socializace nezáměrná. Zatímco nezáměrná socializace zahrnuje napodobování vzorů a autorit (tj. zopakování dříve odpozorovaného chování, jež se jeví jako atraktivní nebo je motivováno přáním být odměněn), záměrnou socializaci řídí okolí vůči jednotlivci. Záměrná socializace odpovídá řízené orientaci a adaptaci a prezentovat ji lze na příkladu zcela vědomé rodičovské výchovy.

2.2.1 Třída jako sociální systém

Lidský jedinec je příbuzný s těmi živočišnými druhy, které žijí v tlupách, spolu s nimi je tak tvorem sociálním, neboli společenskou bytostí. Pojmem sociální systém lze vymezit jak vztahy mezi jednotlivci – klíčovými účastníky (tj. všemi aktéry v rámci školy) a sociální komunikaci mezi nimi, tak také podíl jednotlivých účastníků na rozhodování a jejich příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině (Zormanová, 2014, s. 43). Každý z klíčových účastníků má své základní lidské potřeby, stejně tak jako i jedinečné osobnostní charakteristiky, vlastní sociální zázemí rodiny, specifický životní příběh a zkušenosti, odlišné

cíle, potřeby, zájmy, hodnoty, normy a zvyklosti, jimž také odpovídá jejich spontánní sociální život. Sociální skupina zastává v životě každého jedince velmi důležitou roli, přesněji řečeno, zprostředkovává působení makrosociálního prostředí, má formativní vliv, podílí se na dotváření rysů osobnosti, ovlivňuje individuální výkonnost, posiluje sociální identitu jedince, uspokojuje jeho důležité sociální potřeby (Řezáč, 1998, s. 159).

Na školní třídu se nezřídka pohlíží jen jako na skupinu žáků a učitelů, kteří se shromáždili na okamžik v dané místnosti. Vcelku nasnadě je proto otázka, proč uvažovat o školní třídě jako o systému, jako o klubku interpersonálních vztahů mezi jednotlivými žáky, skupinami žáků a učiteli. S pojmem „systém“ se lze setkat v každodenní praxi. „[...] Říkáme, že fotbalový tým vyvinul systém, jak určitým způsobem úzce spolupracovat a porazit tak své soupeře. Staráme se o svůj trávicí systém, když trpíme bolestmi žaludku. Důvěrně známe solární systém. Dohadujeme se o systémech městské hromadné dopravy [...]“ (Hutcheon, online, vlastní překlad). I přes značnou rozdílnost je všem těmto „systémům“ přece je jedno společné – a sice myšlenka vzájemně závislých vztahů. Solární systém tak ani zdaleka není jen souhrnem nebeských těles, nýbrž na základě určitých principů a vztahů reprezentuje vztahy mezi pohyby nebeských těles. Stejně tak ale může být školní třída pojímána jako svébytný, miniaturní sociální systém, specifická malá sociální skupina či mikrosociální prostředí, v němž se rozvíjí žák jako osobnost (Čapek, 2010, s. 95), neboť splňuje všechna kritéria nezbytná pro její zařazení mezi (malé) sociální skupiny (viz tabulka 2.1). Není pochyb o tom, že školní třída se stává také nadmíru důležitým modelem společenského života a usnadňuje přechod z již zažitých skupin méně komplikovaného typu, tj. rodiny, do složitější sociální skupiny s novými požadavky (Košátková, 2008, s. 62).

Tabulka 2.1 : Specifičnost malé sociální skupiny

Malá sociální skupina
Malá skupina představuje relativně stálý soubor lidí (do 30 členů), jejichž činnosti se k sobě vzájemně vztahují, lidí, kteří mají společné zájmy, hodnoty a normy chování.
Ve společnosti se odnepaměti vytváří typické malé sociální skupiny: rodina, sousedství, kolektivy na pracovišti. Vnitřní hierarchie těchto skupin je zpravidla výsledkem procesu samoorganizace. Vzniká jakoby přirozenou cestou.
Mezi typické znaky malých skupin patří: <ul style="list-style-type: none"> • členové se stýkají tváří v tvář;

- navzájem se znají a jsou si blízcí;
- vzhledem k tomu, že mezi členy existují osobní vztahy, bývají skupiny často založeny na neformálnosti;
- důvěra a šance spoléhat se jeden na druhého;
- skutečnost, že se v těchto skupinách formuje pocit existence skupiny nazývané „MY“, tj. malé sociální skupiny mají zásadní vliv na utváření osobnosti členů.

Jedná se o typický a historicky nejstarší sociální útvar.

Zdroj: (Urban, 2008, s . 145-146).

Charakter školní třídy jako sociální skupiny je tak spoluurčujícím znakem pro školní socializaci (Procházka, 2012, s. 127). Jinými slovy řečeno, školní třída představuje síť vzájemných vztahů, v nichž se členové skupiny účastní mnohem intenzivněji, než je tomu v případě interakce, k níž dochází ve stejném čase za dveřmi třídy. Interakce ve školní třídě je zaměřena na emocionální a sociální uspokojování potřeb, vztahuje se na dění v podskupinách a je určena více mírou oblíbenosti a neoblíbenosti (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 99). Schopnost žáků učit se – tak rozhodně nezávisí jen na kvalitě učebnic a učitelů. Stejně tak je totiž otázkou pohodlí a bezpečí, které žáci pocítují (vnímají) ve škole, a jejich vztahů s dospělými a spolužáky.

2.2.2 Sociální a emocionální výchova ve škole

Sociální a emocionální výchova, která začíná v mateřské škole a pokračuje přes střední školu, představuje jednu z nejnáročnějších oblastí výchovy dítěte. Vzdělávací systém napříč jednotlivými zeměmi však v této oblasti spíše dlouhodobě pokulhává. Význam sociální a emocionální výchovy navíc aktualizuje ještě naléhavost celé řady studií a zkušeností, které ukazují, že: *„dobrá atmosféra ve škole a vysoká úroveň sociálních a emocionálních dovedností u žáků i učitelů přispívá významně k pozitivním vzdělávacím výsledkům. [...]“* (Scio.cz, online). Sociální a emocionální výchova představuje proces, při kterém žáci získávají a účinně aplikují znalosti, postoje a dovednosti potřebné k zodpovědnému rozhodování, k pochopení a řízení vlastních emocí, stanovení a dosažení pozitivních životních cílů, pocíťování emocí druhých a projevování empatie vůči nim, vytváření a udržování pozitivních vztahů. Sociální a emocionální schopnosti jsou rozhodující pro to, aby se z dítěte, mladého jedince mohl stát dobrý žák, občan, zaměstnanec. Záměrným rozvíjením a upevňováním dobrých sociálních a emocionálních dovedností žáků

lze rovněž snížit nebo úplně zabránit výskytu rizikového chování, tj. užívání drog, násilí, šikaně, předčasnému ukončení vzdělání etc. Záměrem sociální a emocionální výchovy je dítě, mladého jedince vybavit dovednostmi, které jsou součástí „základní výbavy“ potřebné pro život ve společnosti. Emocionální zralost označuje dosažený stupeň emocionálního vývoje odpovídající aktuálnímu věku a představuje „*schopnost uvědoměle řídit vlastní emoce k našemu dobru i k dobru našich bližních. Nejvíc můžeme druhým lidem pomoci tím, že my sami budeme neustále dobře naladěni, že budeme myslet a cítit vše v dobrém, udržovat u sebe vnitřní klid. To vše se pak bude indukovat do prostoru kolem nás, takže to koneckonců zapůsobí na lidi, s nimiž se setkáváme a hovoříme*“ (Suchý, Náhlovský, 2012, s. 59). Emocionální zralost v dospělosti pojímá vědomí vlastní cesty, pozitivní obraz o sobě, sebeurčení a přijetí sebe sama jako součásti širšího společenství aj. „*[...] Nikoliv snaha být jiný, než ve skutečnosti jsem, ale naopak bezvýhradné přijetí sebe sama takového, jaký jsem, je podmínkou růstu a vývoje osobnosti žádoucím směrem*“ (Vymětal, et al, 2004, s. 282). Sociální zralost odpovídá schopnosti člověka začlenit se do běžného chodu společnosti a umožňuje mu v ní fungovat na základě norem, hodnot a principů konkrétní společnosti přijímaných a uznávaných. Umožňuje mu poznat, pasivně přijmout a aktivně dodržovat pravidla a normy a následně podle nich i žít, popřípadě je také spoluvytvářet etc.

2.2.3 Socializace – předmět sváru domácího a tradičního vzdělávání

Ve spojitosti se školní socializací se napříč odbornou i laickou veřejností otevírá obtížné a tak trochu palčivé téma, jež dodnes vyvolává silné emoce – a sice domácí (individuální) vzdělávání versus tradiční školní docházka. Pro oba tyto způsoby vzdělávání lze najít nespočet informací a legitimních důvodů pro i proti, nespočet předností i nedostatků atd.

Počínaje 1. lednem roku 2005 se rodičům dětí školou povinných v České republice otevřely zcela nové možnosti vzdělávání jejich potomků. Přesněji řečeno, měli rodiče dětí na prvním stupni základních škol možnost rozhodnout se pro alternativní způsob vzdělávání svých dětí, jenž se stal uskutečnitelnou variantou k vzdělávání školnímu. Od roku 1998 probíhalo domácí vzdělávání pouze ve zkušebním provozu. Tuto možnost vítali především rodiče dětí, kteří kladou velký důraz na vzdělávání a přejí si, aby se jejich dětem dostalo více pozornosti, než jak je tomu obvykle v prostředí běžných základních škol. Přesněji řečeno, rodiče mohou své děti učit v jim dobře známém rodinném prostředí, s pomocí přátel

a mimoškolních institucích. „Vysvědčení“ jejich učitelských schopností a znalostí a dovedností jejich potomků jim vystaví škola, v níž je dítě registrováno a jednou za půl roku přezkoušeno. Do dnešní doby tak učinilo na pět set rodičů. Tato varianta se stala možnou díky školskému zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném aj. vzdělávání, blíže § 41 o individuálním vzdělávání.

Žákům druhého stupně zatím domácí výuka povolena nebyla, byť tak již měla být učiněno od školního roku 2015/2016, a vše i nadále zůstává ve fázi příprav a testování. Současný ministr školství, mládeže a tělovýchovy, Marcel Chládek (In Rodriquez, online), se nechal slyšet: *„Rozhodl jsem se toto vzdělávání prozatím nepodpořit. Pokud to rodiče chtějí, ať si klidně dítě vzdělávají doma během prvních pěti let, pak ale budou muset žáci do školy. Protože zjistit po devíti letech domácího vyučování, že je dítě naprosto nepřipravené, je příliš pozdě. To už je zničený život.“*

A tak zatímco v řadě jiných zemí (např. ve Spojených státech amerických, Velké Británii, Japonsku etc.) popularita domácího vzdělávání rok od roku roste, česká společnost, potažmo čeští politici jsou i nadále víceméně skeptičtí, což dokládá také fakt, že se Marcel Chládek rozhodl domácí vzdělávání na druhém stupni základní školy do novely školského zákona prozatím (?) nezařadit. Na domácím vzdělávání mu vadí hned několik věcí současně. Především je to fakt, že děti jsou až příliš v izolaci od svých vrstevníků. *„Socializační role školy je velmi důležitá.“* *„Škola plní nejen funkci vzdělávací, ale i socializační,“* míní Marcel Chládek (In Jiříčka, online; In Rodriquez, online). Dále se domnívá, že by domácí vzdělávání mohlo dětem spíše uškodit, protože by děti rozhodnutím svých rodičů byly nuceny vyrůstat naprosto vytržené z kolektivu vrstevníků a kamarádů, čehož by dle slov Marcela Chládky mohli využít rodiče sektáři či „blázni“, jejichž záměrem je dítě absolutně odizolovat od vnějšího světa a stáhnout z reality, čímž se děti odcizují svému okolí (Feřtek, online, b). Bývalá ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, Dana Kuchtová (In Tichá, Štefflová, 2007, s. 10), se v roce 2007 nechala slyšet: *„Musíme zpřísnit znění paragrafů školského zákona, které se týkají individuálního vzdělávání.“* Tato její reakce byla reakcí na otevření případu týraného osmiletého Ondřeje z Kuřimi, jehož týrala vlastní matka. Ondřej do školy nechodil a namísto toho byl vzděláván doma matkou. Dana Kuchtová proto vzhledem k tomuto i některým dalším případům chtěla znovu otevřít téma domácího vzdělávání, s nímž šly ruku v ruce úvahy o změně zákona o domácím vzdělávání.

I přes toto zamítavé rozhodnutí Marcela Chládky je česká veřejnost, kupříkladu ve srovnání s Německem, vůči domácímu vzdělávání v podstatě otevřená a relativně přátelská. Německo totiž dlouhodobě patří k nejradikálnějším státům ve věci omezení domácího vyučování.

Jako druhý argument, jenž je namířen proti domácímu vzdělávání, uvádí Marcel Chládek až příliš nízké požadavky na vzdělávání rodičů. V současnosti je totiž akceptováno, mají-li rodiče doma vzdělávaných dětí buď bakalářské, nebo vyšší odborné vzdělávání. Avšak na straně učitelů se vyžaduje magisterský titul. Novinář Tomáš Feřtek (online, b) však názorům ministra ostře oponuje. *„Obavy z izolace a nevhodné indoktrinace se za léta ověřování i ostrého provozu nepotvrdily. Rodiče, kteří své děti vzdělávají doma, jsou obvykle nadprůměrně vzdělání, informovaní o tom, jak vypadá moderní vzdělávání, angažovaní jsou často i společensky v rámci místní komunity. Takže tohle jsou naopak děti, které se pohybují v širší skupině, než jsou pouze jejich vrstevníci“* (Feřtek, online, b). Isabel Shaw (online, vlastní překlad) v této souvislosti zmiňuje další skutečnost, jež hovoří pro domácí vzdělávání, a sice že děti vzdělávané individuálně jsou velmi úspěšné i ve standardizovaných testech, jsou vítány na vysokých školách a v dospělosti získávají pověst samostatných studentů a spolehlivých zaměstnanců.

Někteří zastánci domácího vzdělávání se pokouší celou tuto situaci trochu zlehčit, když říkají, kdyby jen děti vzdělávané doma dostaly korunu pokaždé, když se jich někdo zeptá: „... ale co socializace?“ Pravdou je, že tato neoblíbená otázka ptající se po socializaci, je pro každé takové dítě poměrně humorná. Odpůrci domácího vzdělávání, mezi něž svým způsobem patří i Michal Chládek, se obávají, že domácí vzdělávání může z dětí učinit sociálně ztracené existence. Naopak zastánci domácího vzdělávání jsou skálopevně přesvědčeni o tom, že opak je pravdou a že právě pozitivní socializace je jedním z těch vůbec nejlepších důvodů, proč se přiklonit k domácímu vzdělávání dětí. Řada odborných diskusí a výzkumů, které se snaží prokázat pozitivní dopad domácího vzdělávání jak na děti, tak také na celou společnost, poukazuje na to, že tradiční školy ve skutečnosti přispívají k tomu, že se dítě vydá na cestu takzvané desocializace osobnosti, tj. specifické formy socializace člověka v sociálně negativních souvislostech. Desocializace je obvykle definována jako proces negativního vřazování do společnosti prostřednictvím sociálně netvořivých, únikových, parazitních a destruktivních činností, vztahů, strategií aj. Desocializační proces si lze představit jako postupné rozrušování sociálních vazeb, hodnot, vztahů, norem, kulturních

obsahů etc., přičemž vyústěním tohoto procesu je pozvolné narušení vývoje nejen na straně jedince, ale i celého sociálního systému (Řezníček, 1994, s. 73). Desocializace bývá v odborné literatuře v první řadě demonstrována negativním vztahem ke vzdělávání, k práci, dále v případě dětí školou povinných záškoláctvím, ztrátou komunikace s „normalitou“, projevy lhostejnosti k vlastní osobě, problémy se sebezpříjetím, s důvěrou jak v sebe sama, tak i ve své okolí etc.

V tradičních školách se děti učí, že musí zůstat ve třídě, do které byly přiděleny, a jsou rozděleny na základě věku a akademické úrovně. Ve třídě tráví čas ve společnosti spolužáků ze stejné zeměpisné oblasti a ze stejného socio-ekonomického zázemí. Celá řada českých i zahraničních odborníků (například Diane Flynn Keith, trenérka a rádkyně v oblasti domácího vzdělávání a editorka internetového portálu *Homefires.com*) svými studiiemi nejen v nedávné době stvrdila, že tradiční školy nejsou pro socializaci vůbec příznivé, ba naopak. Žáci jsou ve skutečnosti trestáni, pakliže se pokusí ve třídě socializovat. Diane Flynn Keith (In Kochenderfer, online, vlastní překlad) v této spojitosti zmiňuje jistý ironický příběh: *„Vzpomínám si zřetelně, že můj syn, v době, kdy navštěvoval první třídu, strávil spoustu času ve třídě, sám s hlavou sklopenou na stole, poněvadž měl neustálou potřebu promlouvat ke svým malým kamarádům, kteří seděli v jeho blízkosti. Učitelka však neustále opakovala a jednu a tutéž větu: 'Nejsme tady proto, mladý muži, abychom se socializovali.'“*

Rebecca Kochenderfer (online, vlastní překlad) se ve svém článku *What about Socialization?* (volně přeloženo jako: *A co socializace?*) rozhodla podělit o další argumenty proti tradičnímu typu vzdělávání dětí. Jasně zdůrazňuje fakt, že struktura a realita tradičních škol učí žáky, aby se z nich stávali pasivní a „vyhovující“ jedinci, přičemž tento postoj je může provázet i po celý jejich dospělý život. Děti se mohou naučit, že je v pořádku – nechat se druhými zneužívat, ignorovat mizerné nadřízené, partnery, kteří mají sklony k psychickému nebo fyzickému zneužívání etc. Pakliže si odpůrci domácího vzdělávání budou ochotni tuto skutečnost připustit, může se jejich pohled na domácí vzdělávání dramaticky změnit. Domácí vzdělávání, dle názorů zastánců, pomáhá rozvíjet sebevědomí i sebeúctu. Učí děti jednat se složitými lidmi, když jsou vývojově připraveni. Když jsou připraveni vyjít do světa, vědí, že mají vždy na výběr, pevný základ, který jim poskytlo právě domácí vzdělávání. Na závěr tohoto krátkého pojednání o (ne)výhodách domácího vzdělávání může zaznít ještě jedna myšlenka. Doma vzdělávané děti: *„[...] jsou zcela*

připraveny na 'skutečný svět' pracoviště i domácnosti. Pravidelně se stýkají s dospělými a následují jejich příklady, spíše než příklady svých nerozumných vrstevníků. Učí se na základě především praktických zkušeností a časného odborného vzdělávání. Ve skutečnosti jediný aspekt 'socializace' nebo aspekt 'skutečného světa', který postrádají vzhledem k tomu, že nenavštěvují veřejné školy, je nezdravý tlak okolí, nemorálnost etc. Je samozřejmé, že průměrné doma vzdělávané dítě se o všech těchto věcech moudře učí z dálky, namísto toho, aby se osobně podílelo na trestné činnosti nebo nemravnosti, nebo aby se z něho stala oběť. [...]" (Klicka, online, vlastní překlad).

Zdaleka ne všichni rodiče v České republice však souhlasí se způsobem, jakým stát vzdělává jejich děti, nesouhlasí s klasickým školním systémem a postrádají dostatečné množství alternativ ve vzdělávání. Odmítají se smířit s tím, že české školy uznávají odlišné hodnoty od těch, na nichž oni staví svou výchovu. Jsou přesvědčeni, že tradiční vzdělávání nedokáže dobře připravit na život, přizpůsobit odlišným kulturám a zemím, vede k neúctě vůči autoritám v rodině atp., velmi otevřeně kritizují nejen úroveň výuky, ale i její způsob a vedení. Pokud však je dítě těchto rodičů na první stupeň základní školy už moc odrostlé, mají rodiče pouze velmi omezené možnosti. Mohou své dítě umístit do některého z typů alternativních škol, které fungují buď jako základní školy, nebo jako střední školy, nebo mohou, v tom horším případě, odejít do země, jež zajišťuje rodičům právo na domácí vzdělávání svých dětí, mateřskou školou počínaje a poslední, seniorským ročníkem střední školy konče (tj. do věku sedmnácti, případně osmnácti let).

B. ČÁST EMPIRICKÁ

ÚVOD

Z teoretického úvodu, jenž předchází před praktickou částí práce, přímo vyplývá, že byť proces socializace prostupuje celým životem jedince, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 94), má bezesporu rozhodující význam v dětství a dospívání. Ponořit se do problematiky socializace dítěte předpokládá odhodlání seznámit se s řadou dílčích pohledů. S přibývajícím věkem dítěte rovněž dochází k diferenciaci socializaci emočního prožívání, která je spolu s vývojem sebepojetí a seberegulace významnou součástí emočního vývoje dítěte. „[...] *Dítě získává schopnost své pocity stále více ovládat a dokáže je také zřetelněji a jemnějším způsobem vyjadřovat. Spolu s tím narůstá i schopnost porozumět pocitům vlastním, emočním projevům druhých lidí i schopnost vcítění (empatie)*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96).

Školní socializaci se v českém prostředí zabývají představitelé sociokognitivního proudu, hlásící se k odkazu ruského pedagogického psychologa Lva Semjonoviče Vygotského, amerického kognitivního psychologa Jeroma Brunera a řady dalších. Mezi jinými lze jmenovat například Pražskou skupinu školní etnografie. Ovšem většina studií, pokud již byly někdy v minulosti provedeny, představuje zpravidla zájem o některou z dílčích oblastí problematiky socializace dítěte školního věku. V současnosti je například velká pozornost věnována problematice vlivu moderních technologií a internetu na socializaci dítěte. Přehledovou studii s názvem „*Las Nuevas Tecnologías y su impacto en el desarrollo de habilidades en los niños*“ přináší kupříkladu Consuelo Yarto (2009, In Kol. autorů, 2012, s. 22). Zde prezentovaný empirický průzkum, realizovaný v roce 2014, však usiloval o poněkud ucelenější pohled na problematiku a byl proto úzce svázán s otázkou, *jaký vliv má sociální a emocionální zdraví žáků na jejich školní socializaci?* Řešitel si ovšem nechce klást zcela nereálné a nedosažitelné cíle a odsoudit se tak hned na samém počátku k nezdaru, proto byla pozornost zaměřena v první řadě na sociální a emocionální život žáků ve škole, tj. na jejich sociální dovednosti (například umění jednat se spolužáky a učiteli, navazování a udržení kontaktu se spolužáky, porozumění mezilidským vztahům, dosažení svého záměru a cíle, seberegulace a sebeorganizace aj.), sociální vztahy ve třídě, zvyklosti, kterými se řídí sociální život třídy, a na emocionální dovednosti.

„[...] Trendem posledních let je rozvoj emočních a sociálních kompetencí. Pozornost laické i odborné veřejnosti je upřena na komunikaci, rozhodování, vnitřní motivaci, důležitost sebeuvědomění a rozvoj empatie“ (Pletzer, 2009, s. 9). Tento trend však školní prostředí v České republice v žádném případě nekopíruje ani neodráží a emoční a sociální inteligence se na školách neučí, byť je dnes zřejmě jasnější, že jsou pro spokojený a úspěšný život klíčové a že umožňují lepší vnímání sebe sama i svých emocí, což s sebou nese také svobodnou volbu. „Když nemáme emoční schopnosti pod kontrolou, nemáme sebeuvědomění a nejsme schopni zvládnout stresující emoce. Pak ani nemůžeme vyvinout dostatečnou empatii a udržovat funkční vztahy,“ říká psycholog Daniel Goleman (In Ašenbrennerová, online). Dále dodává, že nehraje příliš roli to, jak je člověk chytrý, protože to stejně bez emoční a sociální inteligence nikam v životě nedotáhne.

Zájem o emocionální a sociální život žáků tak v českých končinách nemá příliš dlouhou tradici. Odborníci se neustále přou o to, co a do jaké míry je důležitější, zdali vrozený potenciál jedince, nebo vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a které má vliv na formování jeho osobnosti a kvalitu vývoje. Většina odborníků se dnes přece jenom shoduje na tom významu prostředí, které jedince poznamenává a ovlivňuje. „[...] Sociální prostředí umožňuje každému jedinci rozvoj sociability, tj. geneticky dané schopnosti sociálně se učit. Zcela zásadní roli, vezmeme-li v úvahu velikost prostředí, hraje pochopitelně mikroprostředí (rodina, škola, vrstevníci, party), které působí na jedince bezprostředně a s největší intenzitou. Fakt, že člověk nemůže žít mimo prostředí, je objektivně dán. [...]“ (Žumárová, 2013, s. 187) Stejně tak nelze popřít fakt, že bez sociálních kontaktů by lidský život nebyl vůbec možný, jinými slovy řečeno, lidé byli vyšlechtěni pro skupinový život, a tudíž k němu také tíhnou (Šulcová, Zaoche-Gaudron, 2003, s. 352). „Lidé nežijí ve vzduchoprázdnu, naopak, jsou dnes a denně vystaveni různým formám mezilidského soužití, kde je vyšší emoční inteligence jednoznačně výhodou. Sebeuvědomění, schopnost uvědomovat si vlastní pocity, je základním kamenem porozumění sobě, a následně i svému okolí. Stav našeho prožívání také úzce ovlivňuje schopnost našeho myšlení – jsou to vlastně spojené nádoby. Proto je vývojově výhodnější mít vyšší emoční inteligenci nežli v emocích tápat či se v nich utápět“ (Dostálová, In Ašenbrennerová, online).

Volnou inspirací realizovaného průzkumu byl rovněž často se objevující názor, že současná společnost upřednostňuje myšlení a logiku před emocemi a iracionalitou. Tím je ovšem zcela ignorována skutečnost, že to, jak (mladý) člověk dokáže nakládat se svými

emocemi, má podstatný vliv na jeho psychické i fyzické zdraví. Ukazuje se, že problémům, ať už psychickým, psychosomatickým nebo fyzickým, pro jejichž léčení je zásadní právě přístup a práce s emocemi, by mělo být předcházeno již na úrovni systému a školství. Ukazuje se, že v dospělém životě jedince sehrává velmi důležitou roli i to, jak se cítil se svými rodiči a v prostředí školy. Z této skutečnosti tak přímo vyplynuly dvě dílčí otázky:

- a) *umí děti zacházet s vlastními emocemi a umí porozumět emocím lidí, s nimiž se setkávají?*

- b) *jsou děti, které se účastní tradičního vzdělávání, dobře socializované, to znamená, že se dokážou slušně a ohleduplně chovat k učitelům a spolužákům, dokážou verbálně komunikovat, dokážou dodržovat základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla, respektovat autoritu, mít zdravé sebevědomí a sebekritický pohled etc.?*

Celkově lze usuzovat, že vzhledem k význačnému postavení této problematiky v rámci celé řady vědních disciplín – může nedávno realizovaný průzkum vyvolat celou řadu dalších souvisejících otázek.

3. EMPIRICKÝ PRŮZKUM SOCIÁLNÍHO A EMOCIONÁLNÍHO ZDRAVÍ ŽÁKŮ

Empirické šetření bylo uskutečněno na olomouckých základních školách a gymnáziích v roce 2014. Pro empirické šetření byla použita technika dotazníku, vytvořeného na základě teoreticko-metodologických východisek, která řešila postupně stanovené výzkumné otázky. Dotazník, nazvaný *Význam sociálního a emocionálního zdraví pro socializaci dítěte*, řešil následující výzkumné otázky: identifikace úrovně komunikačních dovedností žáků, identifikování významu emoční inteligence ve vztazích žák – učitel, žák – žák, charakterizování schopnosti dodržovat pravidla správného a slušného chování a respektovat autoritu, identifikace významu školy pro individuální osudy dítěte, charakterizování specifík školní socializace, identifikování významu mezilidských vztahů pro úspěšnost dítěte ve škole i v životě, identifikování míry kvality těchto vztahů, identifikace potřeby pozitivních vztahů – afiliace, identifikace možných překážek úspěšné školní socializaci dítěte, identifikace možných negativ, které s sebou přináší školní socializaci dítěte. V následující části práce je podrobně popsán jak samotný průběh dotazníkového šetření, tak také závěry z dotazníkového šetření mezi žáky olomouckých základních škol a gymnázií.

3.1 Formulace výzkumného problému a hypotéz

Shromáždění a prostudování dostupné odborné literatury a dalších zdrojů, které se zaměřují na metodologii a výzkumné metody pedagogického výzkumu (například · **GAVORA, Peter.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000; ISBN 80-85931-79-6. · **CHRÁSKA, Miroslav.** *Metody pedagogického výzkumu – Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.), se stalo východiskem pro formulaci výzkumného problému a hypotézy pro empirické šetření.

Východiskem výzkumu jsou následující výzkumné problémy:

1. *Jaký vliv má sociální a emocionální zdraví žáků na jejich školní socializaci?*
2. *Umí žáci zacházet s vlastními emocemi a umí porozumět emocím lidí, s nimiž se setkávají?*

3. *Jsou žáci, kteří se účastní tradičního vzdělávání, dobře socializované, to znamená, že se dokážou slušně a ohleduplně chovat k učitelům a spolužákům, dokážou verbálně komunikovat, dokážou dodržovat základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla, respektovat autoritu, mít zdravé sebevědomí a sebekritický pohled etc.?*

Na základě syntézy poznatků byly vysloveny hypotézy pro empirické šetření, které je součástí řešení cílů předkládané diplomové práce. Na začátku byly stanoveny tři hypotézy související s výzkumnými otázkami.

Hypotéza č. 1 :

Žáci, kteří pocítují spokojenost se svým životem, mají ve škole vzájemné dobré sociální vztahy.

Hypotéza č. 2 :

Žáci, kteří se domnívají, že na ně učitelé orientují svou pozornost, si vybudovali pozitivní vztah ke škole.

Hypotéza č. 3 :

Žáci, kteří mají ve škole dobré kamarády, jsou mnohem empatičtější, jinými slovy řečeno, pokouší se podívat na svět též očima druhého.

3.2 Popis průběhu dotazníkového šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena statistická procedura. Jako nejefektivnější nástroj k měření sociálního a emocionálního zdraví (jako výzkumná metoda, subjektivní) se jevil dotazník využívající škál. K výzkumnému šetření sociálního a emocionálního zdraví bylo vybráno celkem 6 školy, z toho 4 základní školy a 2 gymnázia. Šetření se zúčastnili žáci 2. stupně základních škola a nižšího stupně gymnázií ve věku 12-15 let. Srozumitelnost dotazníku (jazyk blízký cílové skupině), snadná orientace (přehledné usprádaní všech 23 položek) a jednoduchost vyplňování, to vše bylo ověřeno na menším vzorku zkoumaných žáků (k předvýzkumu formou pilotáže byla náhodně vybrána jedna třída, pilotáže se tak zúčastnilo 28 žáků), kteří byli vyzváni, aby při jeho vyplňování takzvaně „mysleli nahlas“. Pilotáž proběhla bez větších komplikací. Tento krok pomohl odstranit nedostatky a upravit

dotazník do podoby, v jaké byl nakonec distribuován do jednotlivých škol. Rovněž byly přidány některé otázky, nikoliv však na základě pilotáže, spíše na základě náhlé myšlenkové intence v souvislosti s pilotáží. Změnilo se také pořadí a tudíž i číslování jednotlivých otázek. Výsledkem této pilotáže byla také částečná změna v systému hypotéz.

Dotazníky vlastní výroby vyplňovali všichni žáci ve vybraných třídách samostatně a úplně. Bylo zcela proti smyslu řešení, jinými slovy řečeno, bylo naprosto nepřijatelné, aby byl dotazník vyplňován kolektivně. Po vyplnění 2 identifikačních údajů o testované osobě (pohlaví, věk) vyplnil respondent všech 21 zjišťovacích položek dotazníku, které byly reprezentovány obecnými výroky. Žáci měli zvolit vždy právě jednu volbu předložené škály (viz tabulka 3.1), která nejlépe odpovídala jejich názoru. Pokud se nemohli rozhodnout, byli v úvodu dotazníku instruováni k tomu, aby označili tu volbu, jež se jeví jako nejbližší tomu, jak danou problematiku vnímají, prožívají a hodnotí.

Empirická část diplomové práce se tedy opírala o osmistránkový dotazník týkající se významu sociálního a emocionálního zdraví žáků pro jejich socializaci, který byl připraven na jaře roku 2014. Dotazník byl sestaven s ohledem na věk respondentů a jejich zkušenost s vyplňováním dotazníků. Předností dotazování byl fakt, že refletoval vědomé a subjektivní (osobní) názory, pocity, prožívání a stanovisek žáků apod. – respondentů, anonymně podané, které by byly přímým pozorováním nezjistitelné, a generoval kvantitativní výsledky. K vyjádření jejich názorů, pocitů, prožívání a stanovisek apod. byla využita posuzovací škála (hodnotící stupnice, rating scale). Tento způsob zajišťuje určitou objektivnost a současně umožňuje kvantitativní zachycení jevu. Sběr informací byl následně proveden na přelomu října a listopadu roku 2014. Všechny školy zapojené do tohoto dotazníkového šetření byly z Olomouckého kraje. Období říjen – listopad bylo zvoleno zcela záměrně, neboť se jedná stále ještě o období relativního klidu, čímž se předešlo tomu, aby bylo šetření realizováno ve vypjatých situacích, jako je například konec školního roku.

Procentuální návratnost dotazníků nelze stanovit vzhledem k tomu, že distribuce dotazníků proběhla prostřednictvím učitelů, kteří zajišťovali zadávání dotazníků respondentům, instruovali je a motivovali k jejich vyplnění. Chybí tudíž přesné informace o tom, kolik žáků – respondentů učitelé oslovili, proč se někteří žáci šetření nezúčastnili a proč nemohli z objektivních důvodů dotazník vyplnit. Za účelem zajištění co možná nejvyšší účasti žáků bylo realizováno hned několik opatření. Vybrané školy byly osloveny

a o vyplnění dotazníků byly požádány telefonicky. Dotazníkové šetření tak probíhalo se souhlasem školy, jejího ředitele a vyučujících. Všem ředitelům a učitelům zúčastněných škol by následně zaslán doprovodný informační dopis k dotazníku objasňující důvod a obsah dotazníkového šetření. Z celkového počtu předaných dotazníků se vrátilo 275 dotazníků. Poté, co byly z dalšího zpracování úplně vyloučeny dotazníky, které byly vyplněny buď nesprávně, nebo neúplně, zůstalo ke konečné analýze a zpracování 250 kompletně a správně vyplněných dotazníků. Skupina respondentů tedy sestávala z 250 respondentů ze 4 základních škol a 2 gymnázií (N=250).

Dotazník, jenž využíval takzvanou Likertovu škálu, byl s přihlédnutím ke stanovenému cíli práce sestaven z 23 položek, 2 identifikačních otázek a 21 výroků, charakterizujících sociální a emocionální život žáků (např. *Ve škole jsem se naučil/a srozumitelnějšímu způsobu komunikace.*) a byl určen žákům 2. stupně základních škol a žákům nižšího stupně gymnázií. Při tomto typu dotazování byly výroky a otázky stanoveny tak, aby na ně bylo možné odpovědět číselným vyjádřením. Žák – respondent ke každému výroku, ke každé otázce přiřadil číslo dle svého subjektivního názoru. V klíči bylo vysvětleno, co které číslo označuje. Výroky byly řazeny náhodně. Identifikační otázky byly zařazeny hned na začátek dotazníku. Žáci hodnotili každý výrok zvlášť a odpovídali na každou otázku jednou volbou na čtyřstupňové škále vyjadřující míru souhlasu, nebo nesouhlasu, nebo souhlasné nebo nesouhlasné stanovisko. V úvodu dotazníku byli žáci podrobně seznámeni se způsobem vyplňování dotazníku a s důvody pro jeho vyplňování.

Tabulka 3.1 : Příklad škály uvedené v dotazníku

	1	2	3	4
Význam číslic	s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí	s tímto tvrzením souhlasím jen částečně	do značné míry s tímto tvrzením souhlasím	s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Dotazník zadávali učitelé. Zvolena byla forma anonymně vyplněného žakovského dotazníku, což byla také podmínka nutná pro zajištění spolehlivosti a pravdivosti výsledků. Ještě před samotným vyplňováním učitel upozornil žáky na jednu podstatnou skutečnost,

a sice že dotazník je anonymní a sebraná data jsou zpracovávána výhradně hromadně, nikoliv individuálně, což bylo žákům písemně připomenuto také v samotném dotazníku. Vzhledem k tomu, že by využití osobních údajů nemělo na výzkumný cíl žádný vliv, nebyly od respondentů osobní údaje vyžadovány. Pro přehlednost a snadnou orientaci byly výsledky šetření zpracovány do tabulek, případně grafů.

V empirické části práce byl použit výhradně primární sběr informací a nebylo tudíž čerpáno z údajů, které byly zpracovány pro nějaký jiný účel. Každý dotazník byl opatřen evidenčním číslem, což umožňuje zpětně dohledat papírový (zdrojový) dotazník.

Papírové dotazníky byly „přepsány“, tedy přeneseny do elektronické podoby. Přepis byl prováděn dvakrát z důvodu minimalizace chyb řešitele a z důvodu 100% verifikace. Druhé pořízení prováděla jiná osoba než řešitel, který vyhotovil primární zápis.

3.3 Základní charakteristika souboru respondentů

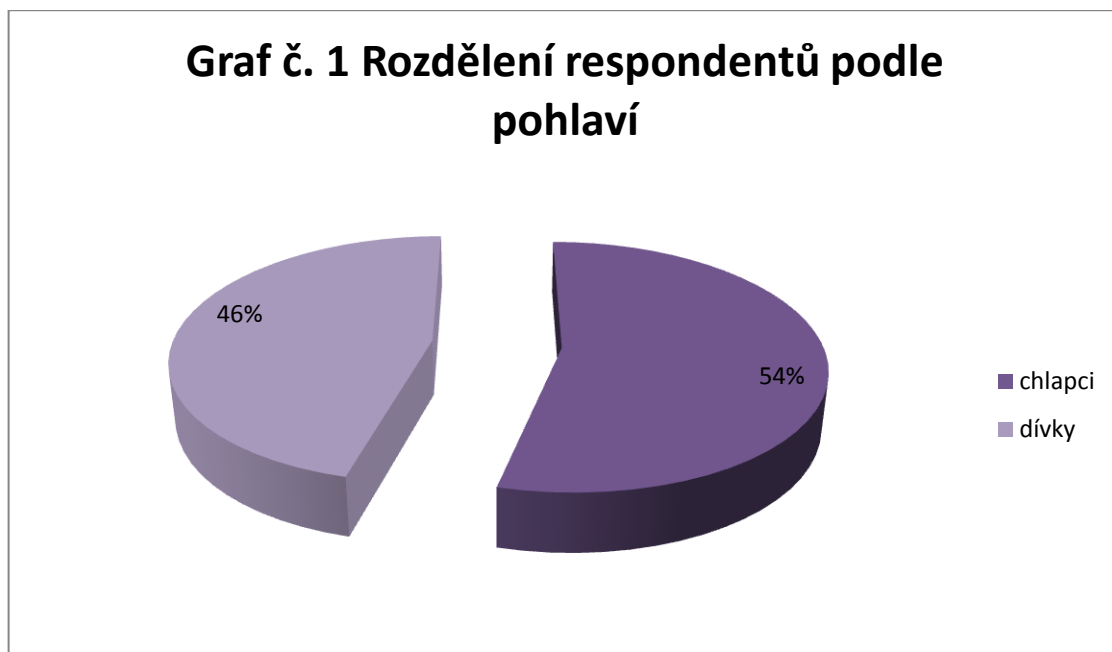
V následující části budou prezentovány základní sociodemografické údaje o respondentech. S použitím těchto charakteristik bude možné analyzovat rozdíly v emocionálním a sociálním zdraví mezi různými skupinami respondentů. Toto rozlišení by případně mohlo pomoci identifikovat možné znevýhodněné nebo ohrožené skupiny žáků a zjištěné výsledky mohou být nápomocny v přijímání patřičných opatření.

V dotazníkovém šetření byly o žácích – respondentech získány informace o pohlaví a věku.

Pohlaví a věk

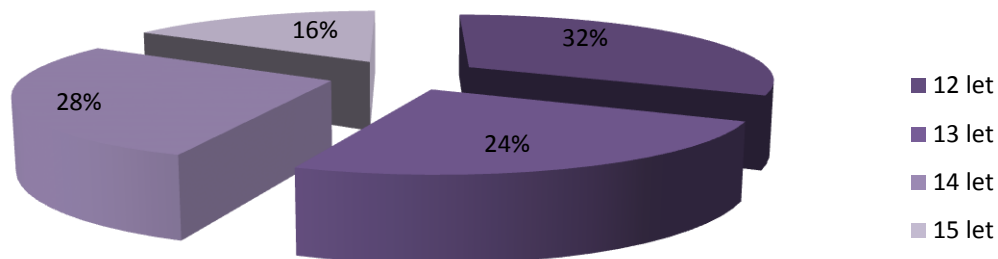
Jelikož sociální role, jež skrze normy reguluje chování a prožívání různých situací, může být jedinci „vnucena“ právě na základě pohlaví a věku, nelze tyto základní faktory při analýze emocionálního a sociálního zdraví žáků opomíjet, ba naopak je dokonce nutné při zkoumání analýze vždy přihlídnout právě k jejich věku a pohlaví.

Z 250 respondentů bylo 115 (46 %) dívek a 135 (54 %) chlapců. V souboru je mírně více chlapců a méně dívek, což koresponduje se stavem populace České republiky, kdy platí, že „více chlapců než dívek se rodí stabilně, to je biologická zákonitost a u ní nepředpokládáme, že by se měla měnit“ (Štyglerová, In Novák, online).



Průměrný věk celého sledovaného souboru činil 13,24 let. Všechny věkové skupiny v rozmezí 12 a 15 let byly poměrně rovnoměrně zastoupeny, což je zřejmé z následujícího grafu.

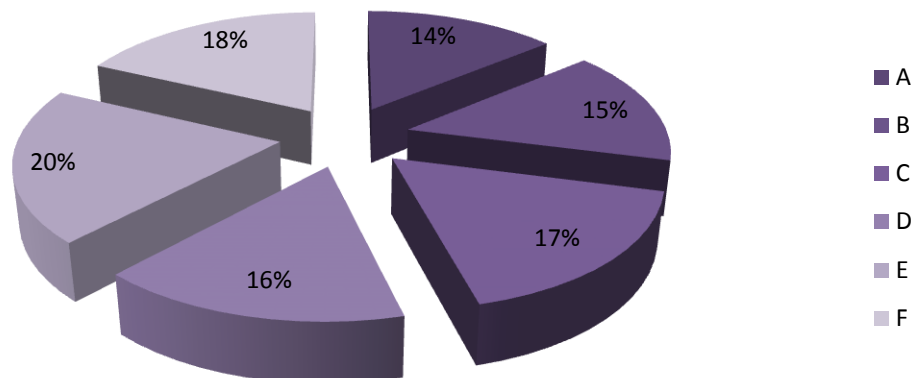
Graf č. 2 Věkové složení respondentů



Tabulka 3.2: Počet respondentů v jednotlivých školách

<i>Název školy</i>	<i>Počet respondentů</i>	<i>Dívky</i>	<i>Chlapci</i>
A : Základní a Mateřská škola, Raisova 1, 783 01 Olomouc-Nemilany	34	16	18
B : Základní a Mateřská škola, 783 75 Kožušany-Tážaly 79	38	17	21
C : ZŠ Charvátý Charvátý 21 783 75 Dub nad Moravou	42	18	24
D : ŽŠ Zeyerova 28/970, 772 11 Olomouc	41	19	22
E : Gymnázium, Olomouc – Hejčín, Tomkova 45, 77900	50	24	26
F : Gymnázium,	45	21	24
<i>Celkem respondentů</i>	250	115	135

Graf č. 3 Rozdělení respondentů podle příslušnosti k dané škole



Pro snazší přehlednost byl celý výzkumný soubor rozdělen do 4 skupin podle věku žáků:

- a) **první skupina** – žáci 6. tříd základních škol a žáci primy gymnázia, celkový počet 80 (37 dívek a 43 chlapců), jejichž věk byl 12 let (pozn. ve výzkumném vzorku nebyli zastoupeni žáci, kteří by byli do 1. třídy přijati v době, kdy dovršili 6 let do konce daného kalendářního roku, a v 6. třídách a primách se tak neobjevili žáci mladší 12 let, stejně tak je to i v dalších třech skupinách).
- b) **druhá skupina** – žáci 7. tříd základních škol a žáci sekundy gymnázia, celkový počet 60 (29 dívek a 31 chlapců), jejichž věk byl 13 let.
- c) **třetí skupina** – žáci 8. tříd základních škol a žáci tercie gymnázia, celkový počet 70 (34 dívek a 36 chlapců), jejichž věk byl 14 let.
- d) **čtvrtá skupina** – žáci 9. tříd základních škol a žáci kvarty gymnázia, celkový počet 40 (15 dívek a 25 chlapců), jejichž věk byl 15 let.

3.3 Deskripce a interpretace výsledků výzkumu – dotazník pro žáky

Interpretace zjištěných výsledků „představuje převedení výsledků analýzy do závěrů a doporučení nejvhodnějšího řešení zkoumaného problému“ (Kozel, et al, 2006, s. 103).

Celkem byly zpracovávány kompletní a správně vyplněné dotazníky od 250 respondentů. Poté, co byly do konce listopadu 2014 zpětně sesbírány všechny dotazníky pro žáky, mohly být postupně rozebrány všechny položky dotazníku, na které žáci odpovídali. V žádném případě nebyly analyzovány výsledky pouze jednotlivých žáků, neboť s takovými daty je nutné zacházet nadmíru obezřetně. Předložený evaluační nástroj byl určen pro zjišťování subjektivního (osobního) vnímání sociálního a emocionálního života (zdraví) celých skupin respondentů než toliko jednotlivců. Při zpracování byly použity standardní statistické metody a pro přehlednost byly výsledky uvedeny v tabulkách se získanými daty, popřípadě shrnuty v grafech. Krom toho nelze opomenout ani další důležitý fakt, že ačkoliv se jedná o hodnoty, které byly získány statistickou metodou, jejich samotná interpretace obsahuje prvky subjektivního hodnocení. Obecně sice platí, že subjektivní hodnocení výsledků dotazníků ze strany hodnotitele je vzhledem ke kvantifikovanému zpracování výsledků vyloučeno, při interpretaci výsledků však k němu přece jenom dojít může, což je dáno mimo jiné i tím, že zpětně není možné zjistit, proč žáci odpovídali právě tak, jak v dané chvíli odpovídali. Veškerá odpovědnost za objasnění problému, analýzu a (průběžnou, konečnou) interpretaci zjištěných dat, tvorbu doporučení a stanovení návrhů tak spočívá na bedrech výzkumníka. Není totiž jen otázkou přísunu relevantních informací, ale i zkušenosti s interpretací získaných dat. Některé ne zcela jednoznačné údaje proto mohou obsahovat možné „spekulace“, jež s sebou zcela oprávněně nesou nově vyvstávající různé otázky na staré odpovědi.

POLOŽKA č. 3

Své problémy si umím vyřešit sama / sám.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 3								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	5	7	8	18	0	0	2	0
2	15	26	19	12	3	9	0	2
3	10	8	0	0	12	21	13	3
4	7	2	2	1	19	6	0	20
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 3: Ve školním prostředí se automaticky předpokládá, že žáci budou kompetentní k řešení problémů, že se nenechají nejrůznějšími problémy zaskočit. Žáci se dnes a denně setkávají s mnoha problémy, musí si s nimi umět poradit a vyřešit je. Musí umět jednat a rozhodovat se. Jsou-li v tomto svém počínání úspěšní a dovedou-li jednat samostatně, mají také šanci být úspěšní nejen ve škole, ale i ve svém každodenním životě mimo školu. Kompetenční základ žáků pro dosažení plnohodnotného sociálního zdraví ale sestává z uceleného souboru sociálních dovedností. Do tohoto souboru tak nepatří jen zvládání problémů a konfliktů, ale i zvládání zátěžových situací ve skupině, jinými slovy řečeno, způsobilost žáků jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je optimálně řešit jak z pohledu jedince, tak také spoluaktérů v sociální situaci. Pozitivní a aktivní postoj k řešení problémů prokázali především respondenti z 3. a 4. skupiny, tj. starší žáci. 25 žáků z 3. skupiny (celkový počet žáků byl 70) a 20 žáků ze 4. skupiny (celkový počet žáků byl 40) zvolením odpovědi č. 4, tj. „s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí“, přičemž stejnou odpověď zvolilo jen 9 žáků z 1. skupiny (celkový počet žáků byl 80) a 3 žáci z 2. skupiny (celkový počet žáků byl 60). Nejpřekvapivější bylo zjištění, že 18 chlapců z celkového počtu 31 chlapců 2. skupiny zvolilo odpověď č. 1, tj. „s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí“ a 12 chlapců zvolilo odpověď č. 2, tj. „s tímto tvrzením souhlasím jen částečně“. Ve třetí skupině se nevyskytla ani jedna dívka, ani jeden chlapec, kteří by zvolili odpověď č. 1. Potvrzuje se tak, že starší děti jsou s to lépe regulovat svou pozornost a uplatnit své kognitivní schopnosti při řešení problémových situací. Důležitou roli hraje rovněž to, jak dospělí (učitelé) povzbuzují děti, aby uměly popsat své problémy a samostatně a tvořivě je řešit. Velkou vypovídající hodnotu má rovněž to, zdali jsou děti schopny své problémy identifikovat a verbalizovat.

Dospělí by se měli spíš snažit stát trochu v pozadí a trpělivě čekat, až dítě najde své vlastní řešení problému.

POLOŽKA č. 4

Pokud se o to pokusím, většinu věcí zvládnou sama / sám.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 4								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	3	5	0	0	0	0	0	0
2	19	21	10	0	0	6	0	0
3	8	13	17	13	11	21	11	7
4	7	4	2	18	23	9	4	18
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 4: Tato položka dotazníku volně navazuje na položku předchozí. Oproti předešlé položce však lze spatřit určité změny. Nesouhlas s výrokem vyjádřilo jen 8 respondentů z celkového počtu 250 a jen těchto 8 žáků se tedy domnívá, že i když se o to pokusí, většinu věcí sami nezvládnou.

POLOŽKA č. 5

Existuje hodně věcí, které dělám dobře.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 5								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	6	6	0	0	15	0	7
3	21	14	16	12	11	17	9	4
4	16	23	7	19	23	4	6	14
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 5 : Pro každého žáka je jeho život ve škole i mimo ni klikatou cestou plnou křižovatek, úhledných chodníčků, stejně tak jako i slepých ulic. Zdaleka ne vždy je možné těšit se z úspěchů a naopak je nutné čelit nezdarům a trpkým křivdám. Pro mladého člověka se tak někdy svět stává jednou velkou džunglí, v níž se snaží všemožně zorientovat, přijímat správná rozhodnutí. Mnozí odborníci se shodují na tom, že by se měl člověk zlepšovat nejdříve v tom, co umí dobře. Ani jeden z respondentů se nedomnívá, že by neexistovalo něco, co dělají dobře, nikdo totiž nezvolil odpověď č. 1. V odpovědích žáků se objevovala většinou odpověď č. 3 a 4. Napříč všemi 4 skupinami se respondenti domnívají, že existuje hodně věcí, které dělají dobře. Jistou spojitost by bylo možné zachytit v odpovědích na tuto otázku a na otázku č. 14: „*V mé škole je učitel (popř. jiná osoba), která se mě vždy snaží motivovat, abych své nabyté znalosti ihned využíval(a) v praxi a abych vždy podal(a) co možná nejlepší výkon vzhledem ke svým schopnostem.*“ Zajímavé bylo, že ani jeden z respondentů nezvolil na tuto otázku odpověď č. 1, tj. „*s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí.*“ Učitel, který nepoučuje, nedává nevyžádané „dobré rady“, ale naopak motivuje žáky k samostatnému řešení problému, klade jim vhodné otázky k samostatnému řešení problému, napomáhá jim hledat nová řešení, „něco“ pochopit, zkoušet to etc. a využívá „běžných školních situací“ pro osobnostní a sociální výchovu, má ve třídě většinou žáky, kteří dokážou věřit sami v sebe a ve své schopnosti tělesné i duševní – sebeúcta, což se tímto šetřením beze zbytku potvrdilo. Statisticky významně také častěji uváděli, že se cítí šťastní.

POLOŽKA č. 6

Má existence na tomto světě má opodstatnění.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 6								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	5	6	2	3	1	0	1	0
2	13	13	2	10	0	6	0	5
3	13	17	3	6	2	19	0	11
4	6	7	22	12	31	11	14	9
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 6: Tato tabulka ukazuje výsledky, týkající se existence člověka. Polský psycholog a psychoterapeut Kazimierz Popielski (1994) hovoří o tom, že existence člověka je subjektivního charakteru. Jinými slovy řečeno, člověk sám sebe dotváří na základě své vlastní vůle i na základě svých vlastních rozhodnutí na životních křižovatkách. Člověk má možnost tvořit a vytvářet sebe sama a zvolit si a přivlastnit smysl vlastní existence. Většina všech respondentů (45 % ze všech respondentů) prohlásila, že „plně souhlasí“ s tvrzením, že jejich existence na tomto světě má opodstatnění. Výsledky tak prokázaly, že vnímaný pocit, že život má smysl, zároveň statisticky významně souvisí s problémy ve vztazích a dále se spokojeností se sebou samotným a s tím, jak respondenti žijí. Rozdíly v odpovědích mezi dívkami a chlapci na testované výroky vztahující se ke smyslu vlastní existence jsou jasně patrné zejména u 2., 3. a 4. skupiny. V porovnání s chlapci dívky z těchto skupin častěji udávají, že plně souhlasí s tvrzením, že jejich existence na tomto světě má opodstatnění. Žáci, kteří měli problémy ve vztazích ve škole, se spolužáky, učiteli, 5x častěji uváděli horní mez intervalu na čtyřbodové škále (s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí).

POLOŽKA č. 7

Ve svém životě se cítím šťastná / šťastný.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 7								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	2	2	1	4	0	0	0	1
2	13	8	5	10	0	0	2	5
3	17	22	2	6	3	18	3	12
4	5	11	21	11	31	18	10	7
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 7: Otázka v dotazníku navazuje na předchozí výrok a specifikuje přístup k pojetí vlastní existence a její smysluplnosti. Výsledky šetření ukázaly, že téměř polovina všech dotazovaných respondentů (46, 5 %) cítí štěstí ve svém životě, přičemž 45 % ze všech respondentů prohlásilo, že „plně souhlasí“ s tvrzením, že jejich existence na tomto světě má opodstatnění. Téměř třetina respondentů (32 %) míní, že je v životě do značné míry šťastná. Pouze 4 % respondentů na tuto otázku odpověděla negativně. Je tak zcela patrná pozitivní korelace mezi osobním štěstím a vyšší mírou smyslu vlastní existence. Konkrétně čím vyšší je míra pocitu štěstí, tím je významně vyšší také přítomnosti smyslu existence.

POLOŽKA č. 8

Někdy se cítím sama / sám.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 8								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	16	19	20	19	28	22	12	23
2	7	14	0	9	1	9	0	2
3	9	3	7	0	1	5	3	0
4	5	7	2	3	4	0	0	0
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 8 : V rámci šetření nešla opomenout ani osamocenost nebo pocit osamocenosti. Pro zachování zdravého sociálního života je potřeba podporovat, vytvářet a udržovat stálé sociální vztahy, neboť člověk je tvor společenský. Pocity osamocení závisí na důvěře ve své vlastní schopnosti a na pocitu oddělenosti k okolí. Výsledky šetření ukázaly, že víc než polovina českých žáků se nikdy necítí sama, a sice zvolením odpovědi 1, tj. „s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí“ na otázku *Cítíš se někdy sama / sám?* Mezi respondenty, kteří se cítí nejčastěji sami, byl největší podíl dívek z 1. skupiny respondentů a chlapců také z 1. skupiny respondentů. Chlapci hodnotili pocit osamocení lépe než dívky. 72 % chlapců uvedlo, že se sami nikdy necítí, přičemž jen 56 % dívek uvedlo, že se nikdy necítí samy. Se vzrůstajícím věkem respondentů se pocit osamělosti snižoval. 44 % respondentů z 1. skupiny uvedlo, že necítí osamělost, přičemž už ve 3. skupině stejnou odpověď zvolilo 75 % z 3. skupiny a v rámci respondentů ze 4. Skupiny uvedlo již 87 % respondentů, že se necítí samo.

POLOŽKA č. 9

Snadno rozeznávám své vlastní pocity a nálady a rozumím jim.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 9								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	10	16	11	9	2	5	0	0
2	8	0	4	4	1	3	0	2
3	14	12	1	8	7	11	5	10
4	5	15	13	10	24	17	10	13
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 9 : Daniel Goleman (2000, s. 45-46), jenž čerpal z práce Petera Saloveye a Jacka Meyera, kteří jako jedni z prvních začali používat pojem „emoční inteligence“, definoval emoční inteligenci jako „*schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivaci a zvládnání vlastních emocí i emocí cizích.*“ V rámci výzkumu sociálního a emocionálního zdraví žáků je tak schopnost vyznat se ve vlastních pocitech a náladách naprosto klíčová. Jak vyplývá z tabulky, nejlépe umí rozeznávat své pocity a nálady a zároveň jim rozumět žáci ze 4. skupiny. 95 % respondentů ze 4. skupiny zvolením odpovědi č. 3 nebo č. 4 (3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím; 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí) potvrdilo, že umí rozpoznat různé pocity a nálady jak své vlastní, tak také pocity a nálady jiného člověka. 84 % respondentů z 3. skupiny zvolením odpovědi č. 3 nebo č. 4 rovněž potvrdilo, že se naučilo orientovat ve vlastních citech, pocitech a náladách a pochopit je stejně tak vlastní, jako i jiných lidí. V obou zbývajících skupinách, tj. v 1. i 2. skupině sice odpověď č. 3 nebo č. 4 zvolila nadpoloviční většina respondentů, ale již zdaleka nebyl podíl respondentů, kteří se domnívají, že umí rozeznávat své pocity a nálady a zároveň jim rozumět, tak vysoký jako v případě 3. a 4. skupiny respondentů. Tak vysoký podíl žáků ve 3. a 4. skupině, kteří takto pozitivně hodnotili své emoční dovednosti, byl ovlivněn patrně tím, že se emoční dovednosti určitým způsobem během života proměňují a se zráním a postupně přibývajícím životními zkušenostmi tyto schopnosti určitým způsobem „košatí“ a nabývají. Emoční inteligence je nadmíru rozvojeschopná veličina a utváří se jak prostřednictvím událostí, které jedinec prožije, tak prostřednictvím situací, na něž jedinec každý den naráží. Lze proto usuzovat na jistý posun v přístupu českých škol k emočnímu a sociálnímu vývoji žáků, k rozvoji jejich samostatnosti a tvořivosti. Vztah pochopitelně ovlivňuje i sociální prostředí žáka, v němž vyrůstá, tj. v tomto případě školní kolektiv.

POLOŽKA č. 10

Rozumím tomu, proč danou věc dělám tak, jak ji dělám.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 10								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	6	0	1	2	3	6	4	1
2	6	9	1	4	2	3	2	2
3	10	16	10	10	9	8	2	5
4	15	18	17	15	20	19	7	17
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 10: Ruku v ruce s rozvojem sociálních schopností jde i rozvoj sebepoznání. Cílem je porozumět svým motivacím, chtěním, svému chování a vlastní životní historii. I v těchto faktorech oslovení respondenti obstáli dobře. Nejvíce respondentů (78 %) ze 4. skupiny uvedlo, že plně souhlasí nebo do značné míry souhlasí s tvrzením, že rozumím tomu, proč danou věc dělají tak, jak ji dělají. Ve 3. skupině to bylo ještě o něco více respondentů (80 %). V 1. skupině to bylo 74 % respondentů. Největší podíl respondentů, kteří se domnívají, že rozumí motivům konkrétního chování a jednání sebe a ostatních lidí, byl u 2. skupiny respondentů (87 %). Je nezbytné, aby jedinec nejprve dobře poznal sebe sama i ostatní, pak teprve porozumí motivačním silám svého konkrétního chování a porozumí motivaci druhých. Na odpovědi měla vliv schopnost orientovat se ve svých vlastních pocitech a citech i v pocitech a citech jiných lidí a schopnost sebemotivování (položka č. 13) schopnost dobrého zvládnutí svým emocí i emocí jiných lidí. Respondenti, kteří uvedli, že snadno rozeznávají své vlastní pocity a nálady a rozumí jim, také rozumí tomu, proč danou věc dělají tak, jak ji dělají.

POLOŽKA č. 11

Když něčemu nerozumím, zeptám se učitele znovu a jinak, dokud tomu opravdu neporozumím.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 11								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	4	6	5	6	2	6	0	0
2	4	9	5	4	6	5	1	0
3	8	16	7	11	14	11	5	12
4	21	12	12	10	12	14	9	13
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

POLOŽKA č. 12

Snažím se vždy odpovídat na všechny otázky ze strany učitele a spolužáků.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 12								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	2	5	4	2	7	0	0
2	0	3	5	4	6	8	1	0
3	14	16	8	10	14	10	7	12
4	23	22	11	13	12	11	7	13
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 11 + č. 12: Sami učitelé velmi oceňují, když se žáci nebojí zeptat se a nebojí se projevit, není pro učitele nic horšího, než když před ním sedí mlčící sfingy a on nemá ani tušení o tom, zdali se nudí, nebo nerozumí právě probírané látce atp. Žáci by rovněž měli být s to odpovídat i na otázky, které se bezprostředně netýkají toho, co se učí ve škole. V tomto ohledu je možné zkonstatovat, že z výsledků této položky dotazníku vyplynula dvě velmi pozitivní zjištění – žáci mají zájem se něco dozvědět anebo se zeptat, necítí se ohroženi. Vyvíjí iniciativu, chtějí se sebou něco udělat, obrací se na druhé lidi s prosbou o radu či pomoc. A zároveň se žáci snaží s učiteli kooperovat a odpovídat na jejich otázky. Z odpovědí respondentů lze tedy usuzovat, že žáci na základních školách a gymnáziích mají učitele, kteří jsou přátelštější a ve třídě vytváří dobré vztahy (učitel definovaný s ohledem na osobně-sociální definici), i proto na straně jedné žáci s učitelem dobře kooperují a na straně druhé mají zájem na kooperaci uvnitř třídy.

POLOŽKA č. 13

I když si nevím rady s nějakou (například matematickou) úlohou, hledám řešení. Je-li úloha řešitelná, snažím se řešení nalézt. Dokud se mi to nepodaří, úlohu nikdy neodkládám.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 13								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	2	5	4	2	7	0	0
2	0	3	5	4	6	8	1	0
3	14	16	8	10	14	10	7	12
4	23	22	11	13	12	11	7	13
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 13: Velká většina respondentů (94 %) z 1. skupiny, stejně tak jako 70 % respondentů z 2. skupiny, 67 % z 3. skupiny a dokonce 98 % respondentů ze 4. skupiny je přesvědčena, že i když si neví rady s nějakou (například matematickou) úlohou, hledá

řešení. Je-li úloha řešitelná, snaží se řešení nalézt. Dokud se jí to nepodaří, úlohu nikdy neodkládá. Respondenti tím projevili, že se nevzdávají předem a vždy záleží především na nich samotných a na jejich přístupu k vyučování a především na chuti učit se, poznávat a naučit se něčemu novému.

POLOŽKA č. 14

V mé škole je učitel (popřípadě jiná dospělá osoba), který se mě vždy snaží motivovat, abych své nabyté znalosti ihned využíval/a v praxi a abych vždy podal/a co možná nejlepší výkon vzhledem ke svým schopnostem.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 14								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	2	0	0	2	2	7	0	2
2	2	3	4	5	6	0	1	2
3	16	19	14	4	13	8	6	2
4	17	21	11	20	13	21	8	19
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 14: „Když se zeptáme učitelů, co je nutné udělat, jestliže chceme, aby žáci ve třídě pracovali, odpovídají: motivovat. To je nepochybně správný názor. Čím můžeme motivovat? V podstatě všemi správně podporovanými složkami klimatu – podporujícími aktivitami, odměnami, rovnou komunikací nebo tím, že žák spolurozhoduje o dění ve třídě.

[...]“ (Čapek, 2014, s. 114). U motivace se mezi dívkami a chlapci neukázal rozdíl, což potvrzují i údaje z dotazníku. 1. skupina: dívky 89 %, chlapci 93 %; 2. skupina: dívky 86 %, chlapci 77 %; 3. skupina: dívky 76 %, chlapci 81 %; 4. skupina: dívky 93 %, chlapci 84 % – zvolili buď odpověď č. 3 = *do značné míry s tímto tvrzením souhlasím*, nebo odpověď č. 4 = *s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí*. Potvrdila tak zároveň, že ve své škole mají učitele, případně jinou dospělou osobu, který se vždy snaží žáka motivovat, aby své nabyté znalosti ihned využíval v praxi a aby vždy podal co možná nejlepší výkon vzhledem ke svým schopnostem.

POLOŽKA č. 15

Do školy chodím rád/a .

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 15								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	3	1	0	4	0	1	0
2	1	2	0	2	4	1	0	5
3	15	19	7	4	14	18	7	0
4	21	19	21	25	12	17	7	20
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 15: Šetření TIMSS (z angl. *Trends in International Mathematics and Science Study*) (Tomášek, et al, Česká školní inspekce, 2012) ukázalo, že české dívky (82 %) chodí do školy raději než čeští chlapci (63 %). Při zjišťování rozdílu mezi dívkami a chlapci v rámci otázky týkající se oblíbenosti chůze do školy nebyl nalezen významný rozdíl mezi dívkami a chlapci. Předkládané výsledky tak nepotvrdily původní předpoklady, které vyplynuly z šetření TIMSS.

POLOŽKA č. 16

V mé škole je učitel (popřípadě jiná dospělá osoba), který mi s potěšením a respektem naslouchá, pokud se na něho obrátím, pokud mluvím o svých názorech, pokud něco komentuji atd.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 16								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	1	4	1	2	5	0	0	4
2	1	4	4	3	6	1	1	0
3	10	15	11	9	13	18	6	0
4	25	20	13	17	10	17	8	21
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 16: Jednoznačně platí, že pokud dospělí chtějí v dětech vypěstovat schopnost spolupráce a posilovat sociální kompetence obecně (schopnost přijímat kritiku, schopnost vcítit se do druhých etc.), je nutné, aby měly děti neustále na paměti, že jim dospělí naslouchají stejně, jako děti naslouchají dospělým. Z výsledků této položky dotazníku vyplývá, že většina žáků, ať už se jedná o dívky, nebo o chlapce, má ve své škole učitele / jinou dospělou osobu, která jim naslouchá. Tato položka dotazníku tak vystavila českým učitelům velmi dobrou známku. Školní přítomnost učitele, který dovede naslouchat, plně potvrdilo dokonce 84 % chlapců ze 4. skupiny respondentů a 67 % chlapců z 2. skupiny respondentů. Nejhorší výsledek byl zaznamenán u dívek z 3. skupiny respondentů. Ty pouze v 29 % případů uváděly, že plně souhlasí s tvrzením, že mají ve třídě učitele, který je poslouchá.

POLOŽKA č. 17

Ve škole mám dobré kamarády.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 17								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	4	0	2	1	6	0	0
2	12	14	9	4	9	1	6	8
3	10	15	12	12	12	15	5	8
4	15	10	8	13	12	14	4	9
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 17: Kamarádi bývají nejoblíbenější součástí školy a po rodině jsou nejbližší referenční skupinou, proto ani tato položka dotazníku nemohla být vynechána. Pouze 2 % všech respondentů uvedla, že ve škole nemají dobré kamarády. Přibližně třetina (34 %) respondentů uvedla, že ve třídě mají dobré kamarády. 28 % respondentů částečně souhlasí s tím, že má ve škole dobré kamarády a 36 % do značné míry souhlasí s tím, že má ve škole dobré kamarády. I přesto, že naprosto drtivá většina oslovených dětí má ve škole dobré kamarády, setkávají se někdy ve školním kolektivu například s ošklivými projevy chování, kdy je druhému ubližováno (viz položka č. 21).

POLOŽKA č. 18

Mám spolužáka, který jeví zájem o to, abychom společně trávili čas i po škole.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 18								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	9	9	10	8	11	15	10	0
2	10	13	8	8	10	10	0	4
3	10	11	7	5	7	7	0	5
4	8	10	4	10	6	4	5	16
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 18: Všeobecně platí, že čím jsou děti starší, tím více chtějí s kamarády být. Nemusí se ovšem jedna o jakkoli smysluplné trávení volné času, děti může stejně tak naplňovat jen bezcílné bloumání městem. S ohledem na předchozí otázky jde v tomto případě o velmi překvapivé zjištění. Největší podíl respondentů (29 %) tvoří žáci, jejich spolužáci neprojevují zájem s nimi trávit volný čas i po skončení školy. A částečně s tvrzením: *Mám spolužáka, který jeví zájem o to, abychom společně trávili čas i po škole,* souhlasí 25 % respondentů. Jen 25 % respondentů uvedlo, že má spolužáka, který chce s nimi trávit čas i po škole. Toto zjištění může být dáno skutečností, že dnešní děti tráví většinu svého u počítače hraním počítačových her, prohlížením webových stránek etc. Čas na kamarády tak celá řada dětí spojuje jen s pobytem ve škole a domů za nimi nepřichází žádní kamarádi nebo jiní spolužáci. Někteří odborníci upozorňují na to, že právě toto může být jedním ze symptomů šikanování, je tedy potřeba si této skutečnosti začít víc všimnout.

POLOŽKA č. 19

Mám spolužáky, se kterými si mohu otevřeně promluvit o svých problémech.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 19				
	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina

	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	0	2	3	0	0	0	2
2	12	9	2	6	10	12	2	0
3	8	11	5	12	10	11	7	15
4	17	23	20	10	14	13	6	8
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 19: Největší podíl respondentů tvoří (44 %) tvoří respondenti, kteří se domnívají, že ve škole mají spolužáky, se kterými si mohou otevřeně promluvit o svých problémech. Do značné míry s tímto tvrzením souhlasí 32 % respondentů. Částečně s tímto tvrzením souhlasí 21 % respondentů. Vůbec s tímto tvrzením nesouhlasí jen 3 % respondentů. Z výsledků lze usuzovat, že byt' respondenti mají ve škole dobré kamarády i s nimiž si mohou promluvit o svých problémech, veškeré jejich kontakty končí po opuštění půdy školy a ve volném čase již neprojevují zájem o to, aby spolu trávili čas. V tomto ohledu také nejsou žádné výrazné rozdíly mezi dívkami a chlapci.

POLOŽKA č. 20

Ve škole jsem se naučil/a srozumitelnějšímu způsobu komunikace a spolupráce.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 20								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	0	2	3	0	0	0	2
2	12	9	2	6	10	12	2	0
3	8	11	5	12	10	11	7	15
4	17	23	20	10	14	13	6	8
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 20: Komunikace a spolupráce (naslouchat, jasně se vyjadřovat, opakovat, shrnovat, vnímat neverbální potřeby) – toto je jedna z kompetencí, které pomáhají žákům jak v osobním životě, tak také v přípravě na jejich profesní život. Sociální komunikace v sobě zahrnuje hned tři různé skupiny: dovednosti přijímat informace, dovednosti vysílat informace, dovednosti monitorovat nebo kontrolovat informace a regulovat komunikaci. (Riggio, 1998, vlastní překlad). 44 % všech respondentů uvedlo, že se ve škole naučilo srozumitelnějšímu způsobu komunikace a spolupráce. 32 % respondentů s tímto tvrzením souhlasilo do značné míry a 21 % s tímto tvrzením souhlasilo částečně. Jen 3 % respondentů se domnívají, že se ve škole nenaučili srozumitelnějšímu způsobu komunikace a spolupráce.

POLOŽKA č. 21

Vadí mi, když je nějakému spolužákovi ubližováno.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 21								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	3	0	0	0	1	0	0
2	0	0	0	2	4	2	1	0
3	12	11	10	2	8	19	4	16
4	25	29	19	27	22	14	10	9
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 21: Nadpoloviční většina (62 %) respondentů uvedla, že jí vadí, když je nějakému spolužákovi ubližováno. 33 % respondentů do značné míry souhlasilo s tím, že jim takového chování vadí. Jen pouhá 2 % respondentů se vyjádřila negativně a uvedla, že jí to nevadí.

POLOŽKA č. 22

Snažím se být chápavější a otevřenější a snažím se porozumět tomu, čím si ostatní lidé procházejí, a respektovat je.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 22								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	3	0	0	0	0	2	4
2	5	0	6	0	9	0	2	0
3	7	21	8	17	18	15	0	12
4	25	19	15	14	7	21	11	9
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 22: Téměř polovina respondentů (48 %) volbou možnosti „s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí“ potvrdila, že se snaží být chápavější a otevřenější a snaží se porozumět tomu, čím si ostatní lidé procházejí, a respektovat je. Při porovnání názorů dívek a chlapců se ukazuje, že mezi oběma pohlavími nebyly zjištěny žádné významné rozdíly. To, že se snaží být chápavější a otevřenější a snaží se porozumět tomu, čím si ostatní lidé procházejí, a respektovat je, volbou možnosti č. 4 (s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí), uvedlo 50 % dívek a 43 % chlapců.

POLOŽKA č. 23

Pokud vycítím, že jsou ostatní skutečně zaneprázdněni a nemají čas, neruším je svými telefonáty s dotazy, zdali půjdou například do kina, do čajovny, jezdit na kole aj.

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Tabulka odpovědí u položky č. 23								
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
1	0	2	0	2	3	0	2	1
2	5	5	0	1	5	0	0	1
3	10	15	8	15	14	15	7	13
4	22	21	21	13	12	21	6	10
celkem	37	43	29	31	34	36	15	25

Komentář č. 23: Polovina respondentů (50 %) uvedla, že pokud vycítí, že jsou ostatní skutečně zaneprázdněni a nemají čas, neruší je svými telefonáty s dotazy, zdali půjdou například do kina, do čajovny, jezdit na kole aj. Jen 4 % respondentů se k tomuto tvrzení stavěla negativně. 39 % respondentů s tímto výrokem do značné míry souhlasila.

ZÁVĚR

Na samém začátku dotazníkového šetření stál předpoklad, že na základě rozvoje emocionálního citění, povzbuzování jako efektivní pozitivní motivace a působení na sebevědomí (optimismus a kladné emoce vázané na sebepojetí) žáků, posilování dovedností oblasti komunikace, učení se spolupráce s ostatními, učení se naslouchat druhým a vyjadřovat se, řešení problémů a navazování konstruktivních a neagresivních vztahů se spolužáky – by mělo dojít k celkovému zlepšení a upevnění emocionálních a sociálně-emocionálních dovedností, posílení řešení problémů a konfliktů, zlepšení sebekontroly a sebeovládání atd. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že pozitivní změny se projevily zejména v oblasti spolupráce s ostatními a v oblasti emocionálních vztahů ke spolužákům. Jinými slovy řečeno, důležitou roli v tomto ohledu sehrála schopnost navazovat a udržovat kontakty se spolužáky a učiteli, umět se dohodnout, efektivně naslouchat ostatním lidem a pocit, že bez cenzury lze vyjádřit svůj vlastní názor. Tato zjištění staví hned na několika různých základech.

Každý člověk je jako sociální bytost přirozenou a nedílnou součástí různých sociálních systémů, z čehož pramení i skutečnost, že produkuje a reprodukuje celou řadu komunikací. Aby se člověk do sítě sociálních vztahů beznadějně nezamotal, nebo snad aby v ní dokonce neuvízl, musí být s to využít celý komplex vědomostí, schopností, dovedností a zkušeností, které během svého dosavadního života získal. Sociální i emocionální dovednosti se dají trénovat. Jsou to dovednosti, které umožňují lepší vnímání sebe sama a i svých emocí, což jde pevně ruku v ruce se svobodnou volbou.

Hlavní cíl práce, tj. zjistit, jakou roli hraje škola v rámci socializačního procesu dítěte, byl naplňován v teoretické části práce. I první dílčí cíl byl naplňován v teoretické části práce, a sice teoreticky zmapovat a popsat dosavadní stav řešené problematiky na základě studia a analýzy odborných zdrojů. Druhý dílčí cíl, tj. získat a analyzovat relevantní informace o sociálním a emocionálním zdraví žáků byl naplňován v empirické části práce.

U jednotlivých položek dotazníku bylo prováděno průběžné hodnocení, a proto lze nyní pozornost obrátit především směrem na výzkumné šetření sociálního a emocionálního zdraví žáků ve věku 12-15 let jako celek.

Prvním záměrem dotazníkového šetření bylo přispět k pozvolné transformaci přístupu učitelů a škol k žákům a jejich vzdělávání. Učitelé tak již jen neučí, ale dbají rovněž i o sociální a emocionální rozvoj žáků a pomáhají jim zvládat krize a úkoly, které se pojí s jejich věkem. Je prokázáno, že emoční a sociální zdraví je podstatou školní socializace. To, jak učitelé a další dospělé osoby ve škole podporují sociální a emocionální dovednosti žáků, má rozhodující vliv i na jejich dlouhodobé výsledky v oblasti zdraví. Díky dobrým vztahům s učiteli mohou žáci získat cennou radu, mohou získat emocionální podporu, společnost, možnost se socializovat a mohou dokonce najít příklady pozitivních sociálních vztahů, které si v prostředí své vlastní rodiny z nějakého důvodu nemohli vytvořit. Škola dává žákům prostor, aby se zapojili do interakcí mezi spolužáky, ve kterých hrají důležitou roli právě sociální dovednosti.

Dotazníkové šetření bylo realizované v roce 2014 mezi českými žáky a jedním z jeho cílů bylo získat a analyzovat relevantní informace o sociálním a emocionálním zdraví žáků 2. stupně základních škol (6. až 9. třída) a žáků nižšího stupně gymnázií (prima až kvarta) v Olomouckém kraji dotazníkovým šetřením a zmapováním a popisem současného stavu.

Zjištění – týkající se zejména významu kamarádů v citové oblasti a postojů ke škole, učitelům, spolužákům – vycházela z již dříve realizovaných šetření v této oblasti a byla doprovázena snahou o prohloubení alespoň některých poznatků. Získána byla i některá zajímavá zjištění, a sice že i když mají děti ve škole dobré spolužáky, s nimiž rádi tráví čas ve škole a kteří je rádi vyslechnou, po skončení školního dne se každé dítě odebere k sobě domů a s nikým ze svých spolužáků se již v tomto čase nestýká. Zejména pro rodiče by toto chování dítěte mělo být varovným signálem, kterého je potřeba si všimnout se zvýšenou pozorností. Ne vždy se jedná o snahu si na chvíli od svých spolužáků, lidově řečeno, odpočinout, věnovat se svým vlastním oblíbeným aktivitám etc. V některých případech lze toto chování považovat za varovný signál, může se totiž jednat o projevy šikany.

Dotazníkovým šetřením tak byly verifikovány a dány podloženy všechny tři hypotézy, které se týkaly vztahu dětí ke škole, spolužákům, způsobům trávení volného času, ale i životních priorit, očekávání etc.

Mezi nejzásadnější zjištění lze zařadit:

- vliv přítomnosti kamarádů ve třídě nebo ve škole a vzájemných kamarádských na celkové chování dětí, na jejich volný čas, životní priority i celkový vztah k životu se ukázal jako rozhodující;
- děti, které mají dobré vztahy jak se svými spolužáky, tak také se svými učiteli, jsou v životě mnohem šťastnější a svou existenci na tomto světě považují za opodstatněnou;
- děti, které se nebojí učitele na cokoliv zeptat třeba i opakovaně a které mají ve škole učitele (případně jinou dospělou osobu), která se je vždy snaží motivovat a podporovat ve všech smyslech toho slova, jsou mnohem sdílnější ke svým spolužákům i učitelům, důvěřují svým schopnostem etc.;
- stoupá počet dětí, které i přes přítomnost dobrých kamarádů ve škole tráví svůj volný čas bez nich;
- vliv schopnosti komunikace na připravenost a schopnost dítěte aktivně se podílet na přijímání a předávání sdělení – žáci, kteří se ve škole naučili srozumitelnějšímu způsobu komunikace, se snaží odpovídat na všechny otázky ze strany učitele a spolužáků, nedochází tak u nich k takzvanému selhání v komunikaci atp.

K zamyšlení lze uvést i další závěry, jež byly učiněny z předkládaného dotazníkového šetření. Je alarmující, že 29 % respondentů uvedlo, že nemají spolužáka či kamaráda, který by s nimi chtěl trávit čas i ve volném čase mimo budovu a areál školy. To bohužel odpovídá výsledkům mnoha jiných šetření, které se týkají způsobu trávení volného času. Výzkumy ukazují, že děti tráví čas mezi televizí, počítačem a mobilem, popřípadě sdílejí své životy pouze skrz sociální síť.

Žáci, kteří mají citlivého a vnímavého učitele, jenž jim věnuje svůj volný čas, naslouchá jim, když je to potřeba, se sami stávají velmi vnímavými a citlivými. Dokážou vycítit, že by neměli své zaneprázdněné spolužáky rušit, stávají se vnímavější k bezpráví, ke kterému dochází v jejich bezprostředním okolí. Dále se snaží porozumět tomu, jak se cítí ostatní lidé, co právě prožívají atd. Dokážou také lépe zacházet s vlastními emocemi a umí porozumět emocím ostatních lidí, s nimiž se setkávají.

Žáci, kteří uvedli, že se ve škole naučili srozumitelnějšímu způsobu komunikace, se stávají otevřenějšími a chápavějšími ke svému okolí, lépe a snáz si ve škole a ve třídě nachází dobré kamarády, a v neposlední řadě tito žáci chodí do školy rádi.

Zjištění, která pramení z předkládané diplomové práce, jsou nadmíru pozitivní a ukazují, že školy, které se velmi ochotně zapojily do dotazníkového šetření, věnují patřičný prostor práci s emocemi, práci na sebeovládání dětí, řešení různých problémů etc. Žáci, kteří uvedli, že neodkládají úlohy, které se jim nepodaří hned napoprvé vyřešit a které mají učitele, jenž se snaží motivovat – jsou mnohem otevřenější ke svému okolí, nemají problémy s komunikací, dovedou být trpěliví, vnímaví atp.

Společnost jako celek by se však měla zamyslet nad tím, jak je důležité upevňovat jak sociální, tak také emocionální kompetence. Mají totiž nemalý vliv na potenciál člověka a jsou naprosto nezbytné pro kvalitu života, životní spokojenost a celkový pocit štěstí, což plně potvrzuje i předkládané dotazníkové šetření. Ty žáky, kteří si osvojili praktické emoční a sociální kompetence, charakterizuje vyšší míra životní spokojenosti a celkového pocitu štěstí. Je potřeba, aby si v prostředí školy učitelé s dětmi více povídali a aby je naučili přiměřeně vyjadřovat své vlastní emoce. Prokázalo se, že žák, kterému se dostane pozornosti ze strany učitele či spolužáků, je sám mnohem vnímavější k potřebám, přáním a pocitům ostatních a umí efektivně komunikovat. Své sociální kompetence oslovení respondenti mimo jiné rovněž projeví vysokou mírou empatie a přirozeností při komunikaci.

Ukázalo se, že sociální a emocionální dovednosti nepředstavují jen jakýsi oddělený prvek, nýbrž jsou jednou z celé řady klíčových kompetencí, které lze získat v průběhu celkového procesu vzdělávání a v průběhu školní socializace. Beze zbytku v tomto případě totiž platí, že při absenci socializace se nerozvíjí ani sociální dovednosti, ani emocionální dovednosti. A jelikož se socializace odehrává prostřednictvím mezilidských vztahů, působením spolužáků a učitelů, hraje škola velmi důležitou roli, dokonce tak důležitou, že jí stálo za to věnovat celou diplomovou práci.

Rovněž se předkládanou diplomovou prací podařilo prokázat, že obavy odpůrců tradičního vzdělávání jsou naprosto liché. Zastánci domácího vzdělávání upozorňují na skutečnost, že školy nemají pranic společného se socializací, neboť děti jsou ve škole v neměnném prostředí, které jim bylo vnuceno, a jsou mezi lidmi, s nimiž je nepojí nic víc,

než je jejich shodný věk. Jak se ale šetřením ukázalo, děti jsou spolu v intenzivním kontaktu právě ve škole a tento kontakt dobrovolně vyhledávají, zatímco po skončení školního dne se uzavírají doma ve svých pokojích, kde svůj volný čas tráví osamoceně jen ve společnosti svého počítače nebo třeba mobilního telefonu. Není-li dítě v dostatečném kontaktu se svými vrstevníky, zvyšuje se tak riziko nedostatečné socializace dítěte. Tato práce je současně apelem, výzvou i kompasem pro rodiče a učitele, kteří nevidí nebo nechtějí vidět kořeny celé řady problémů, které začínají právě odizolováním od vrstevníků a výraznými nedostatky v oblasti sociálních a emocionálních dovedností. Ani počítači, ani mobilu se dítě nemůže svěřit, nemůže s ním sdílet své zážitky, nemůže se s ním o ničem poradit, nemůže s ním řešit první lásky ...

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- **AŠENBRENEROVÁ, Ivana.** *EQ versus IQ: co potřebujeme v životě víc?* [online]. Dostupné na WWW: <http://ona.idnes.cz/eq-versus-iq-cyt-zdravi.aspx?c=A140918_143342_zdravi_pet>. [cit. 2014-10-05].
- **BENÍŠKOVÁ, Tereza.** *První třídou bez pláče.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1 .
- **BERGER, Peter L ., LUCKMANN, Thomas.** *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění.* Překlad Jiří Svoboda. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001. ISBN 80-85959-46-1 .
- **BERK, Laura E .** *Infants, children, and Adolescents.* Boston, MA: Allyn & Bacon, 2012. ISBN 9780205718160. Vlastní překlad.
- **BIDLOVÁ, Eva, GILLERNOVÁ, Ilona.** Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí. *Pražské sociálně vědní studie. Psychologická řada PSY-003.* S . 1 -24. ISSN 1801-5999.
- **ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří.** *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X .
- **ČAPEK, Robert.** *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5 .
- **ČAPEK, Robert.** *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4 .
- **DeGregory, Lane.** *The girl in the window.* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.tampabay.com/features/humaninterest/the-girl-in-the-window/750838>>. [cit. 2014-10-05]. Vlastní překlad.
- **DeVito, Joseph A .** *Základy mezilidské komunikace.* Překlad Jiří Rezek. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0 .
- **Education-portal.com.** *Functions of School: Socialization, Cultural Innovation, Integration & Latent Functions.* [online]. Dostupné na WWW: <<http://education-portal.com/academy/lesson/functions-of-school-socialization-cultural-innovation-integration-latent-functions.html#lesson>>. [cit. 2014-11-11].
- **FONTANA, David.** *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4 .

- **FEŘTEK, Tomáš.** *Co si myslí veřejnost o kvalitě škol a potřebě inkluze.* [online, a]. Dostupné na WWW: <<http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/co-si-mysli-verejnost-o-kvalite-skol-a-potrebe-inkluze.m-1252.html>>. [cit. 2014-10-01].
- **FEŘTEK, Tomáš.** *Domácí vzdělávání neškodí.* [online, b]. Dostupné na WWW: <<http://respekt.ihned.cz/c1-62138370-domaci-vzdelavani-neskodi>>. [cit. 2014-10-01].
- **GAVORA, Peter.** *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9 .
- **GAVORA, Peter.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000; ISBN 80-85931-79-6 .
- **GEIST, Bohumil.** *Sociologický slovník.* Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7 .
- **GILLERNOVÁ, Ilona.** *Edukační styly učitele očima žáků.* Brno: 2 . mezinárodní konference *ŠKOLA A ZDRAVÍ pro 21. století.* 2006. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/038.pdf>. [cit. 2014-09-01].
- **GILLERNOVÁ, Ilona, KEBZA, Vladimír, RYMEŠ, Milan, et al.** *Psychologické aspekty změn v české společnosti: Člověk na přelomu tisíciletí.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1 .
- **GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka, et al.** *Sociální dovednosti ve škole.* Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9 .
- **GOLEMAN, Daniel.** *Práce s emoční inteligencí. Jak odstartovat úspěšnou kariéru.* Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6 .
- **GOODWIN, Marjorie Harness.** *Children's Linguistic and Social Worlds. Anthropology Newsletter.* 1997, roč. 38, č. 4 . s . 1 -4 . ISSN 0098-1605. Vlastní překlad.
- **HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav.** *Sociologie výchovy a školy.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7 .
- **HIGGINS, E . Tory, RUBLE, Diane N ., HARTUP, Williard W .** (eds.). *Social cognition and social development. A Sociocultural Perspective.* New York: Cambridge University Press, 1983. ISBN 978-0 -521-24587-6 . Vlastní překlad.
- **HOSKOVCOVÁ, Simona, SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, Lucie.** *Výchova k psychické odolnosti dítěte. Silní pro život.* Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2206-1 .

- **HRBEK, David.** *Interkulturní komunikace.* In Working Papers Fakulty mezinárodních vztahů, 2008. ISSN 1802-6583. [online]. Dostupné na WWW: <http://vz.fmv.vse.cz/wp-content/uploads/2_2008.pdf>. [cit. 2014-09-01].
- **HUTCHEON, Pat Duffy.** *The Classroom as a Social System.* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.humanists.net/pdhutcheon/Books/classrm.htm>>. [cit. 2014-11-22]. Vlastní překlad.
- **CHRÁSKA, Miroslav.** *Metody pedagogického výzkumu – Základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4 .
- **JANDOUREK, Jan.** *Průvodce sociologií.* Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2397-6 .
- **JUSZCZYK, Stanisław.** *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách.* Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2003. ISBN 80-89018-13-0 .
- **JIŘIČKA, Jan.** *Povolte domácí výuku i žákům druhého stupně, žádají ministerstvo rodiče.* [online]. Dostupné na WWW: <http://zpravy.idnes.cz/spory-o-domacim-vzdelavani-na-2-stupni-d8s-/domaci.aspx?c=A140512_130321_domaci_jj>. [cit. 2014-10-01].
- **KLICKA, Chris.** *Socialization: Homeschoolers Are in the Real World.* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.hslda.org/docs/nche/000000/00000068.asp>>. [cit. 2014-10-05]. Vlastní překlad.
- **KOCHENDERFER, Rebecca.** *What about Socialization?* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.homeschool.com/articles/socialization/>>. [cit. 2014-10-05]. Vlastní překlad.
- **Kol. autorů.** *Sborník studií – děti a online rizika.* Praha: Sdružení Linka bezpečí a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-904920-3 -5 .
- **KOŤÁTKOVÁ, Soňa.** *Dítě a mateřská škola.* Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1 .
- **KOZEL, Roman, et al.** *Moderní marketingový výzkum.* Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-0966-X .
- **KRAUS, Blahoslav.** *Sociální aspekty výchovy.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X .
- **KREJČOVÁ, Lenka.** *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3 .

- **KŘIVOHLAVÝ, Jaro.** *Pozitivní psychologie.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X .
- **LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9 .
- **LEE-POTTER, Emma.** *Are your students afraid of failure?* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/developing-students-who-are-not-afraid-of-failure>>. [cit. 2014-11-27]. Vlastní překlad.
- **LINHARTOVÁ, Dana.** *Pedagogická komunikace pro učitele.* Brno: MZLU, 2001. ISBN 80-7157-556-9 .
- **LOVAŠ, Ladislav.** Malé sociálne skupiny. In: **VÝROST, Josef, SLAMĚNÍK, Ivan, et al.** *Sociální psychologie.* Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X . s . 365-387.
- **MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro.** *Komunikace ve škole.* Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3 .
- **MOTSCHNIG, Renate, NYKL, Ladislav.** *Komunikace zaměřená na člověka. Rozumět sobě i druhým.* Překlad Jana Bílková. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3612-9 .
- **NAKONEČNÝ, Milan.** *Základy sociální psychologie.* Praha: SPN, 1970.
- **NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan.** *Problémové chování dětí a mládeže: Jak mu předcházet, jak ho eliminovat.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3 .
- **NELEŠOVSKÁ, Alena.** *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1 .
- **NOVÁK, Jakub.** *Do konce století se v Česku vyrovnají počty mužů a žen.* [online]. Dostupné na WWW: <<http://zpravy.aktualne.cz/domaci/do-konce-stoleti-se-v-cesku-vyrovnavaji-pocty-muzu-a-zen/r~0382a660f7b511e29251002590604f2e/>>. [cit. 2014-12-01].
- **NOVOTNÁ, Jarmila.** *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů.* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1405764503.pdf>>. [cit. 2014-09-01].
- **PAULÍK, Karel.** *Psychologie lidské odolnosti.* Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6 .
- **PLETZER, Marc A .** *Emoční inteligence. Jak ji rozvíjet a využívat.* Překlad Jitka Kolářová. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8 .

- **POKORNÝ, Jan.** *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2843-8 .
- **POPIELSKI, Kazimierz.** *Noetyczny wymiar osobowości: psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1994. ISBN 83-228-0288-9 .
- **PRÁŠILOVÁ, Michaela, VAŠŤATKOVÁ, Jana.** *Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace*. *ORBIS SCHOLAE*. 2008, roč. 2 , č . 3 , s . 23-25. ISSN 1802-4637.
- **PROCHÁZKA, Miroslav.** *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5 .
- **PROKOP, Jiří.** *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-86039-01-3 .
- **PRŮCHA, Jan.** *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5 .
- **PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška.** *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8 .
- **PRŮCHA, Jan, VETEŠKA, Jaroslav.** *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1 .
- **REICHEL, Jiří.** *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2594-9 .
- **RIGGIO, Ronald E ., CARNEY, Dana R .** *Social Skills Inventory manual: Second edition*. Redwood City, CA: MindGarden, 2003. Vlastní překlad.
- **RODRIQUEZ, Veronika.** *Starší děti se nebudou moci učit doma, Chládek volí kolektiv*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://zpravy.aktualne.cz/domaci/domaci-vyuku-u-deti-z-druhho-stupne-nepovolim-rekl-chladek/r~174e0d18d08311e391780025900fea04/>>. [cit. 2014-10-04].
- **ŘEZÁČ, Jaroslav.** *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6 .
- **ŘEZNÍČEK, Matouš.** *Systematická prevence sociálních deviací I : Úvahy, možnosti, hypotézy*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-933-0 .
- **SANIGOVÁ, Ramona.** *Domácí vzdělávání u nás a ve světě*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2012/33/domaci-vzdelavani-u-nas-a-ve-svete/>>. [cit. 2014-09-01].
- **Scio.cz.** *Výběr ze zpráv, novinek, zajímavostí ve vzdělávání z anglicky psaných zdrojů k datu 17. února 2013*. [online]. Dostupné na WWW: <<https://www.scio.cz/o->

[vzdelavani/trendy-ve-vzdelavani/vyber-zprav-novinek-zajimavosti-vzdelavani-58.asp](http://vzdelavani.trendy-ve-vzdelavani/vyber-zprav-novinek-zajimavosti-vzdelavani-58.asp)>. [cit. 2014-10-03].

- **SHAW, Isabel.** *The Pros and Cons of Homeschooling*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://school.familyeducation.com/home-schooling/parenting/29861.html>>. [cit. 2014-10-03]. Vlastní překlad.
- **SHAPIRO, Lawrence E.** *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-648-3 .
- **SHEPARD, Jon M.** *Cengage Advantage Books: Sociology*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 2009. ISBN 978-0-495-59901-2 . Vlastní překlad.
- **SCHELKY, Helmut.** *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, 3. Aufl., Würzburg: Werkbund Verl., 1957. Vlastní překlad.
- **SLEZÁČKOVÁ, Alena.** Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí. *E-psychologie. Elektronický časopis ČMPS*. 2010, roč. 4, č. 3, s. 55-70. ISSN 1802-8853. [online]. Dostupné na WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/slezackova.pdf>>. [cit. 2014-09-01].
- **SLEZÁČKOVÁ, Alena.** *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8 .
- **SOVÁK, Miloš.** *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1 .
- **STROUHAL, Martin.** *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0 .
- **SUCHÝ, Jiří, NÁHLOVSKÝ, Pavel.** *Pozitivní emoce. Jak je posilovat a rozvíjet v osobním a pracovním životě*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4375-2 .
- **SVĚTLÍK, Jaroslav.** *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006. ISBN 80-7357-176-5 .
- **ŠULOVÁ, Lenka, ZAOCHÉ-GAUDRON, Chantal.** *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2 .
- **TICHÁ, Jiřina, ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava.** Domácí vzdělávání na rozhraní. *Učitelské noviny*. 2007, roč. 110, č. 23-24, s. 10-11. ISSN 0139-5718.
- **TOMÁŠEK, Vladislav, et al.** *Česká školní inspekce. Národní zpráva TIMSS 2011*. Praha: Česká školní inspekce, 2012. ISBN 978-80-905370-4-0 .

- **Ucitelka.info.cz.** *Komunikace.* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelka.info/management/komunikace>>. [cit. 2014-09-01].
- **URBAN, Lukáš.** *Sociologie trochu jinak.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3562-7 .
- **URBAN, Lukáš, DUBSKÝ, Josef, MURDZA, Karol.** *Masová komunikace a veřejné mínění.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3563-4 .
- **VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, et al.** *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0 .
- **VYMĚTAL, Jan, et al.** *Obecná psychoterapie.* Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 978-80-247-0723-5 .
- **ZORMANOVÁ, Lucie.** *Obecná didaktika. Pro studium a praxi.* Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9 .
- **ŽUMÁROVÁ, Monika.** Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí. *Pedagogika.sk.* 2013, roč. 4 , č . 3 , s . 184-196. ISSN 1338-0982.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Středové postavení školy ve společnosti

Obr. 2 Zjednodušené schéma komunikační výměny

Obr. 3 Základní schéma interpersonální komunikace

Obr. 4 Komunikace

SEZNAM TABULEK

Tab. 1.1	Čtyři hlavní typy šumu podle DeVita
Tab. 2.1	Specifičnost malé sociální skupiny
Tab. 3.1	Příklady škály uvedené v dotazníku
Tab. 3.2	Počet respondentů v jednotlivých školách

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – dotazník pro žáky

PŘÍLOHA č. 1: Dotazník pro žáky

Evidenční číslo dotazníku: (tento údaj prosím nevyplňujte)



SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ ZDRAVÍ A ŠKOLA

ŠKOLNÍ DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

DATUM TESTOVÁNÍ / / 2014

Den Měsíc

Proveden

PETREM VALENTOU

Pro

PEDAGOGICKOU FAKULTU UNIVERZITY PALACKÉHO

V OLOMOUCI

ŽIŽKOVO NÁMĚSTÍ 5, 771 40 OLOMOUC

Tento dotazník zjišťuje:

- Názory studentů na mezilidské vztahy ve školní třídě, a to jak mezi studenty navzájem, tak také mezi učiteli a studenty
- umí-li studenti hodnotit jiné, sebe sama, hodnotit situace, které jsou ve vztahu k nim neutrální a na kterých jsou naopak zainteresováni

Zjištěné upřesňující informace pomohou vypracovat praktickou část mé závěrečné práce. Díky zjištěným informacím budu moci lépe porozumět různým okolnostem, které mohou mít vliv na školní socializaci.

Otázky v tomto dotazníku se týkají:

- žáků 6.-9. třídy ZŠ
- žáků nižšího stupně gymnázií (prima-kvarta)

Tento dotazník vyplní žáci.

Vyplnění dotazníku trvá přibližně 10 minut.

Pokud si s některou odpovědí nebudete zcela jistí, pokuste se prosím o co nejlepší odhad, i ten záměrům výzkumu postačí.

Vaše odpovědi jsou považovány za důvěrné.

Budou použity ke zpracování mé diplomové práce, přičemž nebude možné zjistit, kdo a jak odpověděl.

**VÝZNAM SOCIÁLNÍHO A EM OCIONÁLNÍHO ZDRAVÍ PRO
SOCIALIZACI ŽÁKŮ (TA PATŘÍ KE KLÍČOVÝM ÚKOLŮM ŠKOLY)
dotazník pro žáky**

Dotazník pro žáky

Milé žákyně, milí žáci!

•

V tomto dotazníku můžete vyjádřit své názory, které se týkají celkového dojmu z vaší školy a vaší osoby. Vyplnění tohoto dotazníku je tak vlastně příležitostí, abyste na chvíli přemýšleli o tom, co se vám (ne)líbí ve škole a na vás samotných. Určitě vás napadne celá řada otázek, na které se nestihnu zeptat, to ale nebrání v tom, abyste o nich přemýšleli.

•

Dotazník je anonymní – údaje, které mi nyní poskytnete, mi pomohou napsat závěrečnou práci, kterou potřebuji k dokončení svého vysokoškolského studia.

•

Dotazník není ani test, ani zkouška – proto prosím buďte upřímní a plně vyjádřete svůj názor. Neexistují ani „dobré“, ani „špatné“ odpovědi.

Dnešní datum: _____

Přečtěte si prosím pečlivě každou otázku nebo tvrzení. Odpovězte na každou otázku tak, že zvolíte číslo z **KLÍČE** a příslušné číslo vepíšete na vytyčený řádek u této otázky. V případě tvrzení určete, jak moc je dané tvrzení pravdivé, nebo nepravdivé.

1. Jsi dívka nebo chlapec?

KLÍČ

1 = dívka

2 = chlapec

2. **Kolik je ti let?** _____

3. **Své problémy si umím vyřešit sama / sám.** _____

KLÍČ

1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí

2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně

3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím

4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

4. **Pokud se o to pokusím, většinu věcí zvládnou sama / sám.**

KLÍČ

1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí

2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně

3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím

4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

5. **Existuje hodně věcí, které dělám dobře.** _____

KLÍČ

1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí

2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně

3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím

4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

6. **Má existence na tomto světě má opodstatnění.** _____

KLÍČ

1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí

2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně

3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím

4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

7. **Ve svém životě se cítím šťastná / šťastný.** _____

KLÍČ

1 = ne

- 2 = ano, někdy
- 3 = ano, poměrně často
- 4 = ano, velmi často

8. Někdy se cítím sama / sám. _____

KLÍČ

- 1 = ne
- 2 = ano, někdy
- 3 = ano, poměrně často
- 4 = ano, velmi často

9. Snadno rozeznávám své vlastní pocity a nálady a rozumím jim. _____

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

10. Rozumím tomu, proč danou věc dělám tak, jak ji dělám. _____

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

11. Když něčemu nerozumím, zeptám se učitele znovu a jinak, dokud tomu opravdu neporozumím. _____

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

12. **Snažím se vždy odpovídat na všechny otázky ze strany učitele a spolužáků.**

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

13. **I když si nevím rady s nějakou (například matematickou) úlohou, hledám řešení. Je-li úloha řešitelná, snažím se řešení nalézt. Dokud se mi to nepodaří, úlohu nikdy neodkládám.**

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

14. **V mé škole je učitel (popřípadě jiná dospělá osoba), který se mě vždy snaží motivovat, abych své nabyté znalosti ihned využíval/a v praxi a abych vždy podal/a co možná nejlepší výkon vzhledem ke svým schopnostem.**

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

15. **Do školy chodím rád/a.**

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

16. **V mé škole je učitel (popřípadě jiná dospělá osoba), který mi s potěšením a respektem naslouchá, pokud se na něho obrátím, pokud mluvím o svých názorech, pokud něco komentuji atd.** _____

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

17. **Ve škole mám dobré kamarády.** _____

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

18. **Mám spolužáka, který jeví zájem o to, abychom společně trávili čas i po škole.**

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

19. **Mám spolužáky, se kterými si mohu otevřeně promluvit o svých problémech.**

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

20. **Ve škole jsem se naučil/a srozumitelnějšímu způsobu komunikace.**

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

21. Vadí mi, když je nějakému spolužákovi ubližováno. _____

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

22. Snažím se být chápavější a otevřenější a snažím se porozumět tomu, čím si ostatní lidé procházejí, a respektovat je. _____

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

23. Pokud vycítím, že jsou ostatní skutečně zaneprázdnění a nemají čas, neruším je svými telefonáty s dotazy, zdali půjdou například do kina, do čajovny, jezdit na kole aj. _____

KLÍČ

- 1 = s tímto tvrzením nesouhlasím, vůbec pro mě neplatí
- 2 = s tímto tvrzením souhlasím jen částečně
- 3 = do značné míry s tímto tvrzením souhlasím
- 4 = s tímto tvrzením plně souhlasím, 100% pro mě platí

Velice děkuji za vyplnění dotazníku a za tvou účast.