

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie



Rigorózní práce

Mgr. Marie Novotná

**Pseudolongitudinální výzkum individuálních  
zvláštností sociability žáků základní školy**

Pseudolongitudinal Research of Individual  
Sociability traits Pupils in Primary School

Prohlašuji, že jsem tuto rigorózní práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. ledna 2013

.....  
Mgr. Marie Novotná

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kteří mne při psaní této rigorózní práce podporovali svými odbornými znalostmi, připomínkami a radami. Zvláštní poděkování patří PhDr. Václavu Mertinovi a PhDr. Ivanu Slaměnkovi, CSc. za jejich vstřícnost, ochotu a odborné rady. Dále bych své poděkování chtěla vyjádřit Mgr. Michale Škrábové, Mgr. Lucii Rollové za odborné konzultace a Mgr. Aleně Hálové, Mgr. Tomáši Zeithammelovi za spolupráci při výzkumné činnosti.

## **ANOTACE**

Předložená práce se zabývá výzkumem individuálních zvláštností sociability žáků prostřednictvím analýzy jejich sociálních vztahů. V teoretické části jsou zpracovány poznatky o obecném pojmovém rámci sociability, vymezuje interindividuální vztahy jako teoretické a empirické východisko výzkumu sociability, charakterizuje vývojové období časně adolescence. V další části je stručně popsána analýza sociability žáků z hlediska základních psychických komponent, zvláštní pozornost je zaměřena na sociálně emocionální dispozice a to zejména na souvislosti temperamentových dispozic se sociálním chováním a vztahy vrstevníků. Na ni navazuje socializace v období adolescence. Závěr teoretické části se zabývá sociálními vztahy ve škole.

Empirická část představuje pseudolongitudinální kvantitativní výzkum, kde byla v první řadě zjištěna korelace mezi individuálními zvláštnostmi sociability žáků a extravertí. Rovněž zachycuje do jaké míry je sociabilita rozdílná v závislosti na pohlaví, jak se liší sociální charakteristiky mezi pohlavími. Vzhledem k tomu, že se jedná o opakované dotazníkové šetření, porovnává výsledky testování stejného vzorku respondentů ve dvouletém časovém intervalu.

**Klíčová slova:** sociabilita, interindividuální vztahy, interakce, sociální vztahy, časná adolescence, socializace.

## **ABSTRACT**

The submitted thesis is concerned with the research of individual distinctions of sociability of pupils through analysis of their social relations. The theoretical part deals with findings on general range of the concept of sociability, defines interindividual relations as a theoretical and empirical resource of the sociability research, characterizes the developmental period of early adolescence. The further part of the thesis briefly describes sociability of pupils from the view of basic psychical components, a special attention is focused on social emotional dispositions particularly on relations of temperamental dispositions with social behaviour and relations of peers. It is connected to socialization in the period of adolescence. The conclusion of the thesis deals with social relations at school.

The empirical part represents pseudolongitudinal quantitative research, where first of all correlation between individual distinctions of sociability of pupils and extraversion was found out. Further, it describes to what extent the ability of sociability varies in relation to gender, how social characteristics between genders are different. Considering the fact that it is a repeated questionnaire research, it compares test results of the same model of respondents in a two – year time interval.

**Key words:** Sociability, interindividual relations, interaction, social relations, early adolescence, socialization.

## OBSAH

ÚVOD.....	7
<b>1 SOCIABILITA, SOCIÁLNÍ A INTERINDIVIDUÁLNÍ VZTAHY .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 INTERINDIVIDUÁLNÍ DYADICKÝ VZTAH A JEHO STRUKTURA .....</b>	<b>11</b>
1.1.1 Dimenze dyadické interakce a interindividuálního vztahu .....	11
1.1.2 Útvary interindividuálních dyadických vztahů .....	12
<b>1.2 INTERINDIVIDUÁLNÍ VZTAHY JAKO VÝCHODISKO VÝVOJE SOCIABILITY .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 MORÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE A SOCIABILITA .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ ADOLESCENCE.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 ADOLESCENCE A JEJÍ ČASOVÉ VYMEZENÍ.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 BIOLOGICKÝ VÝVOJ .....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ .....</b>	<b>20</b>
<b>2.4 EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ .....</b>	<b>21</b>
<b>2.5 UTVÁŘENÍ IDENTITY .....</b>	<b>23</b>
<b>3 ANALÝZA ÚDAJŮ O INTERINDIVIDUÁLNÍCH VZTAZÍCH A SOCIABILITĚ</b>	
<b>ŽÁKA Z HLEDISKA ZÁKLADNÍCH PSYCHICKÝCH KOMPONENT</b>	
<b>SOCIABILITY .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 SOCIÁLNĚ MOTIVAČNÍ DISPOZICE.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2 SOCIÁLNĚ EMOCIONÁLNÍ DISPOZICE .....</b>	<b>27</b>
3.2.1 Teorie temperamentu vycházející z výzkumu dětské populace.....	30
3.2.2 Temperament, sociální chování a vztahy vrstevníků .....	33
<b>3.3 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ DISPOZICE .....</b>	<b>35</b>
<b>4 SOCIALIZACE V OBDOBÍ ADOLESCENCE.....</b>	<b>38</b>
<b>4.1 GENDEROVÁ SOCIALIZACE V ADOLESCENCI .....</b>	<b>39</b>
<b>4.2 SOCIÁLNÍ ZRÁNÍ .....</b>	<b>41</b>
<b>4.3 SOCIALIZAČNÍ ČINITELE .....</b>	<b>42</b>
4.3.1 Rodina.....	42
4.3.2 Škola .....	48
4.3.3 Vrstevníci .....	49
<b>5 SOCIÁLNÍ VZTAHY VE ŠKOLE .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1 INTERAKCE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM .....</b>	<b>51</b>
<b>5.2 INTERAKCE MEZI ŽÁKY .....</b>	<b>53</b>
<b>5.3 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA .....</b>	<b>55</b>
5.3.1 Základní dimenze žákovy pozice ve třídě.....	59
<b>5.4 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY .....</b>	<b>62</b>

<b>6</b>	<b>CÍLE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU .....</b>	<b>66</b>
6.1	FORMULACE HYPOTÉZ .....	66
6.2	VYMEZENÍ A OPERACIONALIZACE POJMŮ .....	71
<b>7</b>	<b>METODY .....</b>	<b>72</b>
7.1	SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO POSTUPU .....	72
7.2	VOLBA ZÁKLADNÍCH METOD .....	72
7.3	VÝBĚR VZORKU .....	74
7.4	PILOTNÍ STUDIE .....	74
7.5	ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....	75
7.6	ZPRACOVÁNÍ DAT .....	76
<b>8</b>	<b>VÝSLEDKY PRVNÍHO VÝZKUMU .....</b>	<b>77</b>
8.1	VZOREK RESPONDENTŮ .....	77
8.2	ZKOUMANÉ OBLASTI .....	77
8.3	VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ .....	79
8.4	VÝSLEDKY TŘÍDNÍCH INDEXŮ .....	87
8.5	SOUHRN VÝSLEDKŮ .....	89
<b>9</b>	<b>VÝSLEDKY DRUHÉHO VÝZKUMU .....</b>	<b>90</b>
9.1	VZOREK RESPONDENTŮ .....	90
9.2	ZKOUMANÉ OBLASTI .....	90
9.3	VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ .....	92
9.4	VÝSLEDKY TŘÍDNÍCH INDEXŮ .....	100
9.5	VÝSLEDKY ROZDÍLŮ MEZI POHLAVÍM V ČASE .....	103
9.6	ANALÝZA VZTAHŮ MEZI PROMĚNNÝMI V ČASE .....	108
9.7	SOUHRN VÝSLEDKŮ .....	114
<b>10</b>	<b>SOUHRN HLAVNÍCH VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ .....</b>	<b>115</b>
<b>11</b>	<b>INTERPRETACE / DISKUSE .....</b>	<b>117</b>
<b>12</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>124</b>
<b>13</b>	<b>LITERATURA .....</b>	<b>125</b>
<b>14</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>133</b>
14.1	PRAKTICKÁ UKÁZKA ŠETŘENÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY (SO-RA-D) .....	133
14.2	OSOBNOSTNÝ DOTAZNÍK PRE DETI (B-J.E.P.I) .....	148
14.3	ZÁZNAMOVÝ LIST SO-RA-D .....	152

## ÚVOD

V dětství si každý člověk vytváří základní poznatky o světě. A protože jsme bytostí sociální, je v první řadě důležité osvojit si správně fungující vztahy interpersonální. Vedle rodiny se stává škola rozhodujícím činitelem ve vzdělání člověka. Škola však ponechává u většiny žáků volný prostor pro značně spontánní, málo záměrně ovlivňovaný a řízený vývoj geneticky daných a rodinou preferovaných dispozic v mezilidských vztazích. Při intenzivní orientaci školy a učitelů na vzdělání se pozornost velmi často koncentruje na hodnocení výsledného efektu sociálního vývoje a málo se bere v úvahu složitost a *individuální dispoziční odlišnost*, zvláště u atypicky se vyvíjejících jedinců. U některých je přitom „pod povrchem“ značná rezerva nevyužitých možností, která se však nedá aktivizovat podle uniformních představ o tom, jaký má každý žák být a jak se má vyvíjet. Dobří třídní učitelé dovedou podstatně ovlivnit vývoj třídy působením na sociálně problematické žáky prostřednictvím sociálně vyspělejších žáků, zatímco jiní zůstávají tváří v tvář spontánnímu vývoji chování extrémních žáků bezmocnými diváky v důsledku své neorientovanosti v mezilidských vztazích.

Vzhledem k výše uvedenému se stal tématem této rigorózní práce pseudolongitudinální výzkum individuálních zvláštností sociability žáků základní školy a to prostřednictvím analýzy jejich sociálních vztahů ve školní třídě. Tato rigorózní práce je rozpracováním diplomové práce, která byla obhájena v roce 2012. Stěžejní částí rigorózní práce je longitudinální výzkum, kde jsme vyhodnotili získaná data sledovaných ukazatelů u stejného vzorku respondentů ve dvou časových obdobích, porovnali a analyzovali výsledky šetření.

V teoretické části nejdříve uvedeme obecný pojmový rámec sociability, základní termíny a jejich vztahy na pozadí mezilidské interakce, pro pochopení a hodnocení individuálních rozdílů v pozitivním i negativním směru. Jelikož jsme za teoretické a empirické východisko uchopení sociability zvolili sociální, interindividuální vztahy žáků 6. a 8. tříd, následující kapitola se věnuje vymezení tohoto období z hlediska vývojových změn důležitých pro toto období, tj. časnou adolescenci. Pro účely této práce jsou dospívající na základní škole označováni jako žáci, což není úplně ve shodě s legislativou, ale jedná se o zcela běžné označení v prostředí škol. Ze stylistických důvodů jsou někdy synonymně užívána slova: děti, dospívající, žáci, adolescenti. Přestože pojem žák je označení sociální role a dospívající vyjadřuje určitou vývojovou etapu jedince, pokládáme uvedené užití pojmů za opodstatněné a pro účely tohoto textu srozumitelné. Zvláštní pozornost je věnována třetí

kapitole, neboť se významně vztahuje k empirickému výzkumu, analyzuje interindividuální vztahy a sociabilitu žáka z hlediska základních psychických komponent sociability – motivačních, emocionálních a kognitivních dispozic. Detailněji se práce zabývá emocionálními dispozicemi, kde je uvedena role temperamentu v sociabilitě a také role regulace emocí ve vztahu k okolí, která se přímo projevuje v oblibě či neoblibě jedince. Cílem bylo také rozšířit tuto práci o teorie temperamentu vycházející z výzkumu dětské populace, které berou na zřetel dimenzi sociability. S kategorií sociability úzce souvisí socializace a sociální zrání, kterým je věnována čtvrtá kapitola. Za podstatné činitele socializace jsou tradičně považovány rodina, škola a vrstevnická skupina. Poslední kapitola se zaměřuje na prostředí školy a interakce mezi žáky. V tomto vztahovém rámci je větší pozornost věnována školní třídě a základním dimenzím žakovy pozice, které bezprostředně poukazují a vztahují se k empirické části.

V empirické části sociálního výzkumu půjde nejdříve o zjišťování interindividuálních vztahů mezi žáky, poté o interpretaci výzkumných faktů z prvního a druhého šetření, konkrétně sociometrických a ratingových údajů z hlediska socializace žáků. Význam kvality a intenzity vnějších projevů vztahů úzce souvisí s temperamentovými dispozicemi, pro sběr dat byl použit Eysenckův osobnostní dotazník pro děti. Empirická část vychází z požadavku longitudinálního výzkumu, jak už bylo zmíněno, šetření provádíme ve dvouletém časovém intervalu u týchž osob; pozorovanou jednotku měříme opakovaně a porovnáváme vývoj v průběhu času. Hlavním cílem tohoto výzkumného projektu je opakovaně ověřit, zda mají individuální zvláštnosti sociability žáků souvislost s extravertí a porovnat vývoj v čase. Účelem je také zjistit do jaké míry je schopnost sociability rozdílná v závislosti na pohlaví, jak se liší sociální charakteristiky mezi pohlavími. V rámci rigorózní práce byla všechna získaná data novým způsobem vyhodnocena, porovnána a analyzována.

*Konečným praktickým cílem této práce je inspirace a pomoc učitelů při hledání a plnějším využití individuálních možností jednotlivých žáků a nacházení překážek vývoje v sociální oblasti.*



# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 SOCIABILITA, SOCIÁLNÍ A INTERINDIVIDUÁLNÍ VZTAHY

Pojem sociabilita bývá používán v různých společenskovedních disciplínách v odlišných významech. S tímto termínem se setkáme v psychologii, pedagogice, sociální pedagogice a sociologii.

Termínem sociabilita označujeme osobnostní komplex víceméně strukturovaných a vzájemně souvisejících dispozic, činností, vztahů, jejichž předmětem je člověk a sociální útvar, tedy jak individuální, tak společenská realita (Hrabal, 2004).

B. Geist (1992, s. 404) uvádí: „*Sociabilita (z lat. svornost, společenskost, družnost) je označení pro schopnost nebo sklon a možnost člověka být společenskou (družnou) bytostí. Často bývá s tímto termínem spojena představa vlohy (dispozice) být společenský jako psychologická kategorie, která se v sociálním prostředí rozvíjí v sociabilitu jako schopnost.*“ Podobně vymezuje sociabilitu Jandourek (2001).

„*Sociabilita bývá chápána jako družnost, schopnost vytvářet a udržovat mezilidské vztahy*“ (Řezáč, 1998, s. 65).

Psychologický slovník popisuje sociabilitu jako družnost, schopnost vytvářet a udržovat mezilidské vztahy, začíná se vyvíjet již v prvním roce života (Hartl, Hartlová, 2009).

Pedagogický slovník vymezuje sociabilitu jako družnost, přátelskost, tendenci vytvářet osobní přátelské vztahy. V obecnějším významu schopnost vytvářet mezilidské vztahy vůbec, komunikovat a spolupracovat s jinými lidmi. Předpokladem sociability je schopnost empatie (vcítění) do prožitků i problémů druhého, schopnost přizpůsobování se a kompromis (Průcha, Mareš, Walterová, 2009).

Sociabilita je strukturovaná složka osobnosti, která komplexně zabezpečuje jedinci život ve společnosti a prostřednictvím společnosti. „*Společnost ve svém zájmu nejdříve rozvíjí sociabilitu svých sociálně se rodících členů, aby následně prostřednictvím rozvinuté sociability tyto jedinci rozvíjeli společnost*“ (Sak, Saková, 2007, s. 253).

Sociabilitu tedy můžeme chápat tak, že se odvozuje od společenských vztahů dané společnosti, a je proto vázána na danou společnost. Sociabilita je tvořena všemi složkami osobnosti, které se vztahují ke společnosti a sociálním jevům. Zejména se jedná o hodnoty, sociální normy, schopnost empatie, schopnost reagovat na sociální jevy a jednat relevantně, kompetence sociální komunikace, kooperace, schopnost navazovat a rozvíjet sociální vztahy, schopnost diferencovaného chování v odlišných sociálních skupinách a rolích (Sak, 2000).

Buss (1991) uvádí sociabilitu jako jednu ze tří dimenzí temperamentu, je definována jako preferování pobytu ve společnosti druhých lidí před pobytem o samotě. Sociabilní člověk volí zaměstnání, kde je častý styk s lidmi, udává tón sociální interakci nebo své prostředí modifikuje.

Sociabilita se u každého člověka odlišuje procesem jejího utváření a je považována za širokou základnu socializace. Život ve společnosti a prostřednictvím společnosti probíhá s využitím sociability, která je rozvíjena a různě modifikovaná na základě prožívaných skutečností (Sak, Saková, 2007).

S kategorií sociability souvisí socializace a sociální zrání. Zatímco sociabilita je výsledná komplexní kompetence osobnosti, socializace je proces přenosu sociokulturního dědictví na nastupující generaci. Sociální zrání (Sak, 2000, s. 35) představuje „*proces vývojových změn jedince, které se vztahují ke společnosti, a je tedy především procesuální kategorií. Všechny tři kategorie se zabývají vztahem mezi společností a jedincem, zvnitřněním společenskosti a získáním kompetencí jednat ve společnosti*“.

Za teoretické a výzkumné východisko uchopení sociability jsme zvolili sociální, zvláště interindividuální<sup>1</sup> vztahy, k přesnějšímu vymezení se vrátíme dále. Sběr dat o vztazích, jejich analýzu a interpretaci budeme demonstrovat na sociometrickém dotazníku SORAD<sup>2</sup> (Hrabal, 1979). Interindividuální vztahy ve škole považujeme za vhodné východisko výzkumu sociability žáků z praktických i teoretických důvodů, škola je sama složitým systémem – mnohorozměrnou sítí – sociálních vztahů, především učitelů a žáků navzájem.

## **1.1 INTERINDIVIDUÁLNÍ DYADICKÝ VZTAH A JEHO STRUKTURA**

### **1.1.1 Dimenze dyadické interakce a interindividuálního vztahu**

Interindividuální dyadický vztah považujeme při studiu sociability za výchozí jednotku analýzy. Je to bezprostřední, opakovaná interakce ve dvojici a s ní související aktuální psychické dění, a konečně příslušná dispozice u obou partnerů. Sociálně psychologické výzkumy dyadické interakce a vztahů pracují zvláště s následujícími dimenzemi:

a) *Blížkost - distance*. Blížkost je metaforické vyjádření pro kvalitu (pozitivnost či negativnost) a intenzitu interakce vztahu. Zvětšování distance vystihuje růst negativnosti

---

<sup>1</sup> Interindividual – vztahující se k rozdílům mezi jedinci.

<sup>2</sup> SORAD – zkratka pro Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st.

vztahu a proces odcizování. Blízkost je téměř synonymem pro uspokojivost vztahu a projevuje se pozitivním citovým hodnocením vztahu a partnera. Převaha pozitivních vztahů partnerů k jedinci se označuje jako *akceptace*, přijetí subjektu partnera, převaha negativních vztahů a značná vzdálenost jako *odmítnutí* (Hrabal, 2002).

b) *Řízení – podřízenost*, podíl na regulaci interakce. Subjekt může v různé míře ovlivňovat průběh interakce, a to jak vlastní činnosti, tak činnosti partnera. Může partnera ovládat až udržovat v naprosté závislosti, častější je však vzájemná závislost. V osobnostní struktuře označujeme zesílenou tendenci k regulaci jako dominanci, tendenci podřizovat se jako submisivnost (Řezáč, 1998).

c) *Rovnováha – nerovnováha* ve vztahu, kooperace v interakci. Vzájemný poměr partnerů v dyádě hodnotí někteří autoři z hlediska rovnováhy, která nastává tehdy, jsou-li oba vztahy buď pozitivní nebo negativní. Jsou-li oba vztahy pozitivní a intenzivní, bývá dyáda trvalejší než v případě kladného a záporného vztahu. Ve skupinách jsou rozhodujícím činitelem rovnováhy věcné vztahy, které rozhodují i o stabilitě vztahu. Rovnováha tu nastává tehdy, mají-li oba členové dyády k danému předmětu shodně kladný nebo záporný vztah; kladný vztah se na úrovni činnosti projevuje *spoluprací*, záporný až *konfliktem* (Hrabal, 2004).

### **1.1.2 Útvary interindividuálních dyadických vztahů**

Dyády vytvářejí při stálejším kontaktu více lidí ve skupině *síť vztahů*, která je jednou ze základních komponent skupinové struktury. Jedinec spoluvytváří v této síti vlastní individuální substrukturu dyadických vztahů s ostatními partnery. V této substruktuře lze rozlišit vztahy subjektu k jednotlivým partnerům, tj. aktivity subjektu k nim směřující, které tvoří odstředivou složku individuální vztahové struktury, a dále vztahy opačného směru, tj. partnerů k subjektu, které tvoří složku dostředivou. V sociometrii se struktura dyadických vztahů znázorňuje graficky individuálním sociogramem, nebo se zobecňuje ve formě voleb vyslaných a voleb obdržených. Při výzkumné analýze individuální vztahové struktury ve skupině je třeba pamatovat na vzájemné ovlivňování partnerů ve vztahu k subjektu, to platí především pro školní třídu, kde se často vytvářejí a přejímají stereotypní způsoby chování a hodnocení spolužáků (Hrabal, 2004; Musil, 2003).

## 1.2 INTERINDIVIDUÁLNÍ VZTAHY JAKO VÝCHODISKO VÝVOJE SOCIABILITY

Člověk jako sociální bytost je vysoce závislý na interpersonálních vztazích. Základním předpokladem a charakteristikou interpersonálních vztahů je to, že dva lidé se alespoň občas ocitají v interakci a že tyto interakce zanechávají jistou „stopu“ v podobě např. příjemného nebo nepříjemného dojmu, ochoty či neochoty k novému setkání, porozumění či nepochopení druhému apod. Se zvyšující se frekvencí se může, ale nemusí, stupňovat vzájemné ovlivňování. Vztahem se myslí již ustanovená vazba mezi dvěma lidmi, která má své specifické vlastnosti a historii. Interakce je časově ohraničená sociální událost, která může proběhnout v trvajícím vztahu i mezi náhodně se setkajícími lidmi. Interakce jsou nezbytné k udržení jakéhokoli vztahu. Do některých interakcí a vztahů vstupujeme ochotně a rádi, jiným se nelze vyhnout, ačkoli nepřinášejí žádné potěšení. Škála interpersonálních vztahů je velmi pestrá a široká (Slaměník, 2011).

Na počátku socializace je interakce matky s dítětem. Tento patrně nejvýznamnější sociální vztah má za následek první velmi významné kroky ve formování i deformování sociální individuality, jak ukazují např. výzkumy vlivu deprivace v dětství. Už v tomto vztahu se formuje prototyp poměru „já“ a „ty“ s možnostmi harmonie, rovnováhy i s protiklady, které budou provázet, podněcovat nebo brzdit příští sociální vývoj jedince (Křivohlavý, 1986).

Velmi záhy nastupuje *polydyadické období* – navázání *paralerních vztahů* s více partnery, především s otcem, sourozenci, případně s prarodiči. Toto období trvá po celé dětství, ovšem zdaleka ne bez vnitřního vývoje, na němž mají značný podíl rozpory, napětí mezi jednotlivými vztahy. Konflikty vytvářejí rostoucí potřebu uspořádání vztahu, tím se připravuje prudký rozvoj *vztahu ke skupině* s pevnými normami v období puberty. Modelem řešení interindividuálních vztahů jedinců ve skupině je rodinná interakce, jak již citoval Freud. Celkově vzato zůstávají interindividuální vztahy v dětství rozhodujícím druhem sociálních vztahů. Postupně se vytvářejí vztahy a postoje k *nadindividuálním* sociálním útvarům – ke společnosti, její kultuře (Křivohlavý, 1986; Hrabal, 2002; Musil, 2003).

Smyslem tohoto krátkého přehledu vývoje sociálních vztahů je ukázat, že jsou jedním z východisek vývoje a že na rozvoji interindividuálních vztahů závisí rozvoj obecnějších, „vyšších“ vztahů a osobnosti jako celku. Zároveň se v nich upevňují individuální rysy sociability osobnosti.

### 1.3 MORÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE A SOCIABILITA

Úroveň morální vyspělosti je součástí sociability. Mnohdy se definuje výchova v užším slova smyslu a morální vývoj jako interiorizace, zvnitřnění sociálních norem. To je obecná charakteristika, která potřebuje doplnit o údaj o dynamice a vnitřních hnacích silách vývoje. Dynamiku a stadia morálního vývoje studoval již Piaget, který zdůrazňoval jako základní směr vývoje přechod od dětské závislosti a egocentričnosti k autonomii a vzájemnosti u dospělého člověka, i když s jednostranným důrazem na individualitu a kognitivní vývoj (Hrabal, 2004).

K často uváděným patří Kohlbergovo schéma morálního vývoje osobnosti. Toto schéma předpokládá tři stadia morálního vývoje, přičemž v každém stadiu rozeznává ještě dva stupně:

**1. stadium – předkonvenční morální usuzování:** Za základ hodnocení určitého jednání jsou přijímány konkrétní následky (trest nebo odměna).

1. stupeň: Orientace na trest nebo odměnu. Dítě je plně zaměřeno na uposlechnutí či neuposlechnutí dospělého a na následující odměnění či potrestání.

2. stupeň: Orientace instrumentálně relativistická. Dítě jedná konformně, ve shodě s určitými příkazy a zákazy, protože za to očekává určitou výhodu nebo předpokládá, že se vyhne nějaké nepříjemnosti (jeho jednání je tedy instrumentální – je nástrojem k dosažení určitého cíle nebo předpokladem, že za svůj čin získá směnou něco cenného). Ve vztazích platí reciprocita – dobré za dobré, zlé za zlé.

**2. stadium – konvenční morální usuzování:** Zde je důležité splnění sociálního očekávání.

3. stupeň: Orientace na morálku hodného dítěte. Dítě jedná tak, jak se od hodného dítěte očekává. Dobří jsou ti, jimž se dostává pochvaly, protože jednají podle pravidel.

4. stupeň: Orientace na zákon a pořádek. Zákon platí absolutně. Dítě jedná podle sociálních norem proto, aby předešlo kritice autoritativních osob, a tak současně předešlo pocitům viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.

**3. stadium – postkonvenční morální usuzování:** Rozhodování o tom, co je správné a co ne, co se má nebo nemá dělat, je založeno na principech, které jedinec sám vědomě přijímá za své a o kterých předpokládá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.

5. stupeň: Orientace na sociální dohodu, kontrakt. Dítě uznává, že práva jednotlivce i celého společenství mají být chráněna a respektována. Chová se tedy ve shodě se společenskými normami proto, aby si zachovalo uznání nezúčastněného pozorovatele, který jednání posuzuje z hlediska obecného dobra.

6. stupeň: Orientace na univerzálně platné morální principy, uplatňované ale v souladu s vlastním svědomím. Jedinec se nyní chová shodně s normami proto, aby sám sebe nemusel odsuzovat. Obecné mravní principy platí pro všechny, tedy i pro něho, a musí podle nich jednat (Helus 2004; Langmeier, Krejčířová 2006).

Typové a individuální rozdíly v morální oblasti jsou podle Kohlberga dány stadiem, jehož jedinec dosáhl. V ontogenezi je třeba přihlížet k vzájemné závislosti sociálního a morálního aspektu, jak se projevuje v interpersonálních vztazích, a také k rozporům mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti, které jsou hybnou silou vývoje.

V časně adolescenci mají velký význam normy stanovené vrstevníky. Pravidla skupiny mají většinou přednost před normami rodiny (resp. školy a majoritní společnosti) (Vágnerová, 2001).

Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) záměrné výchovné techniky nejsou pro vývoj mravního jednání dítěte tak rozhodující jako skutečný, každodenní, ustavičně se opakující, bezděčný, ale opravdu autentický způsob interakce mezi všemi členy rodiny. Tam, kde si lidé v rodině mohou volně a bez zábran sdělovat každý své pocity a svá přání, vyvíjí si dítě samo snáze autonomní morálku vyššího typu. Naproti tomu tam, kde se vzájemnost pocitů nevyvine a kde si žije každý sám podle svého, nebo kde lidé jednají, jako by si rozuměli, ačkoliv jejich pocity jsou zcela odlišné, vývoj morálního hodnocení ustrne na nižším heteronomním stupni.

Rodičovská výchova přispívá k morálnímu vývoji dětí, ale důležitou roli hrají i další aspekty ve výchově jako je poskytování možností k zaujetí jiného pohledu na věc, sledování modelu morálního chování a myšlení na rodičích. Eisenberk a Valiente (2002) ve svém výzkumu došli k závěru, že morálně rozvinuté děti mají spíše rodiče, kteří jsou:

- Vstřícní a podporující spíše než trestající, používají induktivní výchovu.
- Nabízejí možnosti, jakým způsobem se mohou děti naučit o názorech a pocitech druhých.
- Rodiče zapojují děti do procesu rodinného a morálního rozhodování.
- Rodiče sami modelují morální chování a poskytují k tomu příležitosti svým dětem...
- Poskytují informace, které typy chování jsou očekávány a proč.
- Zastávají spíše vnitřní než vnější smysl pro morálku.

Rodiče, kteří disponují těmito vzory, s větší pravděpodobností vychovávají děti, které vnímají důležitost starání se a péče o druhé a vytváření pozitivních interpersonálních vztahů.

## 2 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ ADOLESCENCE

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). Tento pojem označující určité období života člověka byl poprvé použit v 15. století (Muuss, 1996).

Období adolescence je jedním z důležitých vývojových období v životě člověka. V tomto období dochází ke komplexní přeměně osobnosti v oblasti somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou podmíněny biologicky, ale vždy je vzájemně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci.

Období adolescence nám nabízí mnohovrstevnatý pohled. Důraz na vliv biologických faktorů se objevuje v teoriích, které mají své kořeny v psychoanalýze Freuda. Psychoanalýza zdůrazňovala význam pohlavního dozrávání a nastupující sexuální aktivity. Freud označil období dospívání jako *genitální fázi*, kdy dochází k novému oživení sexuálního pudu, ale na jiné úrovni než dřív. Je to období tzv. *druhé oidipovské fáze*, kdy objektem potenciálních uspokojování už není jeden z rodičů, resp. člen rodiny, ale náhradní objekt, dívka či chlapec. Určitá proměna je zřejmá i v charakteru těchto vztahů: dospívající je méně egocentrický, neusiluje v takové míře jenom o vlastní uspokojení, ale snaží se ve vztahu také něco poskytovat. V této souvislosti Švancara (1975) ve svém komentáři k Freudově koncepci zdůrazňuje, že je důležité, aby se adolescent z hlediska oidipovské situace osvobodil ze své závislosti na rodičích.

Jiný pohled nám nabízí sociogenetické teorie, které se snaží objasnit vlastnosti dospívání tak, že vychází ze struktury společnosti, ze způsobů socializace a z interakce dospívajícího s jinými lidmi. Tato teorie je při studiu dospívání spojena s vlivem teorie pole, resp. životního prostoru německého psychologa Kurta Lewina. Vychází z toho, že lidské chování je výsledkem interakce jednotlivce a prostředí. Za nejdůležitější proces dospívání pokládá rozšíření životního prostoru osobnosti. Chování adolescenta je určeno především přechodným obdobím, kdy přechází ze světa dětí do světa dospělých a nepatří úplně ani k prvnímu, ani k druhému světu. Tato zvláštnost jeho sociální situace a životního prostoru se projevuje i v jeho psychice, pro kterou jsou typické vnitřní rozpory, zvýšená ostýchavost a současně agresivnost a sklon zaujímat krajní postoje a stanoviska (Kon, 1980).

Za poměrně příznačné lze označit pojetí tohoto období americkým psychologem Erikem Eriksonem (1968), *identita versus zmatek rolí*, který ve své teorii vychází z psychoanalýzy, avšak kromě biologických faktorů vývoje přikládá stejný význam i faktorům psychosociálním



a kulturním. Problém identity je chápán jako aktuální krize vztahu k sobě samému. Je to reakce na zmatek, vyvolaný novými vnitřními pocity spjatými s dospíváním (sexuální dozrávání) a novými požadavky prostředí (normy, role, pravidla apod.) Úspěšné zvládnutí této životní etapy znamená mít identitu, tj. znát odpověď na otázku, kdo jsem, znám sám sebe, rozumět svým pocitům apod. (Kon, 1980; Macek, 2003; Vágnerová, 2005)

Adolescence není jen jedinečnou etapou v životě jednotlivce, je to i společenský fenomén, jehož obsah a význam je kulturně specifický a historicky se mění. Průběh dospívání je tedy závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím. To znamená na hodnotách, tradicích a normách konkrétní společnosti, komunity a na stylu rodinného života. Období dospívání je ze společenského hlediska chápáno jako určitá investice se smyslem a cílem v budoucnosti, jako přípravné období, ve kterém má jedinec právo hledat, zkoušet, kvalifikovat se a napravovat své omyly. Zvláštnost tohoto období spočívá nejen v intenzitě prožívání, ale především v intenzitě vědomé reflexe těchto prožitků a pocitů vedoucí k objevování a uvědomování vlastní jedinečnosti a hodnoty.

## **2.1 ADOLESCENCE A JEJÍ ČASOVÉ VYMEZENÍ**

Vzhledem k tomu, že v empirické části této práce jsme se zaměřili na žáky v období časně adolescence, pokusíme se na tomto místě časově vymezit období adolescence a podat stručnou charakteristiku tohoto období z hlediska vývojových změn významných pro toto období.

Období adolescence je považováno za most mezi dětstvím a dospělostí. Časově vyplňuje druhou dekádu života. V tuzemské literatuře se setkáváme s členěním na pubescenci a adolescenci (Langmeier, Krejčířová, 2006), kdy pubescence se ohraničuje časovým intervalem od jedenácti do patnácti let, zatímco adolescence je datována od patnácti do dvaceti let. Poněkud běžnější bývá v české odborné literatuře členění na ranou a pozdní adolescenci (Vágnerová, 2005). Anglosaská literatura pojem pubescence striktně spojuje s fyziologickými změnami, které s přibývajícím věkem nastávají, zatímco termín adolescence souvisí především s psychosociálními aspekty vývoje a označuje celé desetiletí (Arnett, 2009). V současnosti, stejně jako v anglosaské literatuře, se i naši odborníci přiklání k jednotnému názvu pro celé období mezi dětstvím a dospělostí – adolescence neboli dospívání (Kraus, 2008).

Macek (2003) rozlišuje období dospívání do tří fází: časná adolescence (11-13 let), střední adolescence (14-16 let) a pozdní adolescence (17-20 let). V této práci se budeme zabývat prvním rozmezím, **časnou adolescencí**.

**Časná adolescence** je datovaná od deseti (jedenácti) do třinácti let, dominují pubertální změny. Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozráváním. Kromě vlastního hodnocení zevnějšku sehrávají velmi významnou roli hodnocení od osob (dospělí, vrstevníci), které dospívající považuje za důležité. Sociální reakce na tělesné změny ovlivňují sebepojetí dospívajícího a mohou v případě negativního hodnocení zvýšit jeho nejistotu a zhoršit sebehodnocení. Hormonální změny stimulují emocionální prožívání s častými výkyvy. V rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně. Je to proces, který s sebou nese psychosociální důsledky. Dospívající se začínají osamostatňovat z vázanosti na rodiče, roste význam vrstevníků. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky a přestup na střední školy.

Období **střední adolescence** je časově vymezeno mezi 14. až 16. rokem. Vlastní tělo je předmětem ještě větší pozornosti. K tomuto období se váže snaha adolescentů odlišovat se od svého okolí (styl oblékání, preference hudebních žánrů, způsob vyjadřování). Právě tyto zvláštnosti zvyšují skupinovou příslušnost adolescenta k vrstevníkům. Z psychologického hlediska se jedná o období hledání vlastní identity, jedinečnosti. V tomto období dochází ke stabilizaci a urovnávání vztahů s rodiči. Dospívající dosáhl určitého stupně samostatnosti, jeho chování je zralejší, avšak na plné osamostatnění se ještě necítí.

Období **pozdní adolescence** se vymezuje věkem od 17 do 20 let (obvykle bývá tato věková skupina označována jako mladiství, dorost, teenager), je to doba komplexnější psychosociální proměny, kdy se mění osobnost i společenská pozice dospívajícího. Sebehodnocení adolescenta a jeho hodnocení ostatními lidmi se od sebe nijak zvlášť neliší. Za velmi důležitý předěl se pokládá ukončení profesní přípravy, následný nástup do zaměstnání nebo pokračování v dalším studiu. V našich sociokulturních podmínkách je ekonomická nezávislost považována za důkaz dospělosti, což se volbou dalšího případného studia oddaluje (Macek, 2003). Arnett (2009) ukončuje fázi dospívání již osmnáctým rokem. Za klíčový mezník považuje ukončení střední školy, s nímž v anglosaských zemích často souvisí také osamostatnění od rodiny.

## 2.2 BIOLOGICKÝ VÝVOJ

Významným projevem časně adolescence je tělesná změna. Tělesný vzhled je již od raného věku důležitou součástí vlastní identity a jakákoliv změna v této oblasti je subjektivně citelně prožívána (Vágnerová, 2005). Biologické změny, včetně růstu, zrání a reprodukční schopnosti, jsou sledovány v mnoha zemích. Ukazuje se, že jsou univerzální, jejich načasování je dáno takovými faktory, jako socio-ekonomický status, výživa či systém zdravotní péče. Je zajímavé, že často zmiňovaný trend sekulární akcelerace<sup>3</sup> je zřetelnější u dívek žijících ve vyspělejších průmyslových zemích. Vědomí vlastních tělesných změn má větší vliv na sebehodnocení u dívek než u chlapců. Pocitem nespokojenosti se svým zevnějškem trpí obecně více dívky. Současný ideál krásy, prezentovaný modelkami, herečkami, je blízký prepubertálnímu vzezření. Většina dívek taková není, v dospívání se jim mění postava opačným směrem, dívky bývají potom nespokojeny se svojí postavou. Mužský ideál krásy není tak nápadně odlišný od průměrného vzhledu dospívajících chlapců. Sociokulturní stereotypy kladou větší důraz na ženskou krásu. To odpovídá studiím, podle nichž je nesrovnatelně více dívek než chlapců nespokojeno se svým tělem (Macek, 2003; Wolf 2000). Tělesná atraktivita má svoji sociální hodnotu. Konvenčně atraktivní dospívající získávají lepší sociální status, bývají snáze přijímáni i vrstevnickou skupinou. Kaschack (1996) upozorňuje na všeobecně náročnější požadavky na fyzickou atraktivitu žen, jejímž následkem je těsnější sepětí ženské identity s tělem a její formování zvenku dovnitř. Pokud se zevnějšek blíží k ideálu, může sloužit jako podpůrný prostředek sebevědomí.

Méně jednotné jsou poznatky o tom, jak adolescenti prožívají a hodnotí načasování biologických změn. Zpomalení tělesného dospívání bývá větší problém u chlapců. Jak potvrzují sociometrické studie, právě tělesná síla a obratnost dítěte může mít i zásadní vliv na postavení dítěte ve skupině a tudíž i na utváření jeho sebepojetí a sebevědomí. Dříve dospívající chlapci bývají populární, sebejistí a častěji zaujímají vedoucí roli. Malý, slabý a tělesně nevyspělý chlapec naopak mívá nízký sociální status a častěji se stává objektem šikanování nebo jiných agresivních reakcí svých silnějších a vyspělejších vrstevníků (Vágnerová, 2005). Adolescence podle Kaschack (1996) je obdobím, kdy se chlapci více otevírají a dívky naopak uzavírají vůči světu.

---

<sup>3</sup> Sekulární akcelerací označujeme trend zrychlování růstu, váhy a pohlavního dospívání v posledních sto letech. Nejdříve zasáhl nejvyspělejší průmyslové země, v současnosti se šíří i v méně průmyslově vyspělých zemích. Souvisí se změnou výživy, se snížením výskytu tradičních dětských nemocí, s míšením různých ras a národností a s celkovou změnou životního stylu (Seifert, Hoffnung, 1991).

## 2.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Podle kognitivní teorie Piageta (1983) můžeme časnou adolescenci charakterizovat jako období utváření formálních logických operací. Mezi jedenáctým až patnáctým rokem se zakládá nutná výbava abstraktního myšlení. Intelekt dosahuje takové úrovně, která umožňuje efektivní studium náročných vědeckých poznatků a jejich soustav i řešení příslušných úloh. Vyznačuje se schopností představovat si reálně neexistující, operování s abstraktními pojmy, kombinační schopnosti a hledání alternativních řešení problémů, schopnost reflektovat sebe jako subjekt vlastního myšlení.

Pro vývoj myšlení je charakteristické postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. Dospívající je schopen uvažovat hypoteticky. Nový způsob myšlení dovoluje kritický přístup k myšlení vlastnímu i cizímu, nespokojuje se jen poukázáním na to, co vidíme a slyšíme. Formálně abstraktní myšlení je významné pro postoj dospívajícího k celému světu a zejména k lidem – dospívající srovnává existující a přítomné poměry s tím, co by mohlo a mělo být (Langmeier, Krejčířová 2006).

Mění se i charakteristiky paměti, a to jak krátkodobé, tak dlouhodobé. S přibývajícím věkem a životními zkušenostmi se přirozeně zvyšuje i kvantita informací uložených v dlouhodobé paměti. Vyšší míra sebereflexe vede k uplatňování většího osobního vlivu na zapamatované, což se projevuje revizí a záměrnou restrukturalizací uložených obsahů. Schopnost formálních operací a selektivní pozornost vede k větší strukturální a funkcionální kapacitě procesu zpracování informace. V praktickém důsledku to znamená, že se zvyšuje schopnost uvažovat o aktuálních možnostech, variantách řešení jednotlivých problémů a také vědomí kompetence a efektivnosti při řešení problémů. To přispívá k pocitům vlastní autonomie a hodnoty. Z obsahového hlediska se rozšiřuje horizont myšlení a poznávání zejména ve vztahu k vlastní budoucnosti, ale i přítomnost a minulost nabývají na novém významu (Macek 2003).

Podle Vygotského (1976) kognitivní růst a rozvoj jsou funkcí zvětší části interpersonální interakce. Vygotskij stanovil princip zóny nejbližšího vývoje, aby vysvětlil význam společenské interakce. Zásadní rozdíl mezi příznivci Piageta a Vygotského v perspektivách vazeb mezi interakcí vrstevníků a jejich rozvojem spočítá v Piagetově víře, že to byl konflikt vrstevníků, který vyvolal změnu. Zatímco Vygotskij oponoval, že to byla kooperace a soustředění myšlenek, které podpořily změnu. Výzkumy založené na konstruktivistických teoriích Piageta a Vygotského odhalují:

- Děti mohou a skutečně dělají kognitivní pokroky, když společně diskutují nebo si vyměňují konfliktní perspektivy na různě problémy (MacDonald, Miell, Morgan, 2000).
- Děti pracující dohromady mohou řešit problémy, které žádný partner není schopen vyřešit sám (Golbeck, 1998).
- Diskutování o problémech s vrstevníkem, který má lepší znalosti pravděpodobně vyvolá intrapersonální konflikt a kognitivní pokrok než diskuze s méně schopným vrstevníkem (Garton 2001).

## 2.4 EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ

Adolescence je z hlediska emocionálního vývoje poměrně dlouhé období a v jednotlivých etapách jsou emocionální projevy odlišné. Změny se týkají jak intenzity prožívání a výrazu, tak nové kvality emocí. V časně adolescenci, v důsledku tělesných změn, nastává období emocionální lability, vyznačující se velmi silnými výbuchy emocí, které mnohdy přecházejí do apatie až deprese. Emoce jsou prožívány velmi intenzivně a pronikají hluboce do nitra dospívajícího. Jejich doposud neznámá síla a také novost některých prožitků se stává pro dospívajícího obtížně srozumitelná. Vyvolává potřebu zabývat se svými stavy a snahu nějak je vysvětlit a pochopit (Slaměník, 2011).

Především prudký tělesný růst a fyziologické změny mají za následek zvýšenou pozornost k vlastnímu fyzickému vzhledu. Případné tělesné defekty, ale často i jen drobné vzhledové odchylky jsou nejintenzivněji uvědomovány a prožívány právě v tomto období. Dospívající se jimi velmi trápí, mnohdy propadají až těžkým komplexům méněcennosti. Obraz sebe sama zde prochází složitým vývojem, pro který jsou nejběžnějšími znaky snížené sebehodnocení, pochybování o sobě samém, pocity nejistoty. Známou zkušenost, že v období dospívání stoupají negativní emoce, vztahuje Larsen et al. (2002) právě ke sníženému sebehodnocení. Rozkolísanost sebepojetí se ale na druhé straně může projevovat přehnanou sebedůvěrou, přeceňováním svých schopností, vědomím nadřazenosti, domnělou a manifestovanou oblíbeností.

Ne vždy je však průběh časně adolescence emocionálně bouřlivý a dramatický. Je nutno vzít v úvahu individuálně typologické rozdíly, které téměř vždy převládají nad věkovými (Kon, 1980). Svůj nezastupitelný význam mají také kulturní a sociální faktory, rovněž způsob a styl výchovy, na které dospívající spoléhají při řízení vlastních emocí. Kulturně specifická pocitová a zobrazovací pravidla podněcují jedince k tomu, aby bylo jeho prožívání a exprese

emocí v souladu s normami a vedou jej k regulaci emocí kulturně požadovanými způsoby (Parkinson, Fischer, Manstead, 2005).

Děti a dospívající se učí kontrolovat a řídit výraz tváře v souladu s požadavky společnosti, ale ani u dospělých není vždy kontrola emocionálního výrazu snadná (Ekman, Friesen, 2003).

Vývoj emocionálního života jedince ovlivňuje emocionální klima rodiny, které předkládá vzory a požadavky na emocionální chování jedince. Rodinné modely chování zahrnují také regulaci emocí, která se stává základem pro utváření vlastní seberegulace a jsou internalizovány jako normativní očekávání toho, jak se mají ovládat emoce a jejich projevy. Thompson a Meyer (2007) připisují rodině klíčovou roli v porozumění emocím, v osvojování si strategií zvládnutí emocí, v dosahování sebejistoty při kontrole prožívání a při osvojování si kulturních a rodových očekávání pro vyjádření emocí.

Dospívající lépe regulují svoje emoce, když rodiče projevují již v předškolním věku pochopení pro jejich emoce. To platí zejména pro negativní emoce, když jim vysvětlují a poukazují na jejich případnou nevhodnost, než když je nechávají bez povšimnutí anebo je za ně trestají (Denham, 1998). Fabes et al. (2001) zjistili, že děti předškolního věku rodičů, kteří hrubým způsobem reagovali na jejich negativní emocionální projevy, vykazovaly vyšší míru emocionálně negativních projevů a nižší míru sociální kompetence než jiné děti stejného věku.

Zcela nově v souvislosti s pohlavním dozráváním vznikají erotické emoce, projevující se zájmem o (dosud přehlížené) druhé pohlaví. Tyto první zájmy mají charakter zalíbení. Zprvu se tento zájem, provázený (často jednostrannou) emoční vazbou, projevuje bedlivým pozorováním druhého a snahou vyskytovat se co nejvíce v jeho přítomnosti. Později se objevuje touha po přiblížení se a navázání kontaktu, někdy velmi neobratně předváděním se a upozorňováním na sebe nebo neomalenými poznámkami. Každopádně jsou tyto vztahy intenzivně prožívané, že se běžně stávají frekventovaným předmětem denního snění a lze je považovat za jakýsi předstupeň opravdové lásky (Slaměník, 2011).

S dospíváním stoupá význam vrstevníků, jejichž rozmlouvání o emocích nabývá nového rozměru, hlavně intimitou sdělování emocí v blízkých vztazích, ale také osvojováním si vrstevnických skupinových norem prožívání a jejich vyjádření a zároveň „zrcadlení“ adekvátnosti projevů v těchto situacích ostatními členy skupiny (Slaměník, 2011).

## 2.5 UTVÁŘENÍ IDENTITY

Otázky utváření vlastní identity a ujasňování vztahu k sobě považuje řada autorů za klíčová témata období adolescence. Snad nejznámější a nejvlivnější jsou v tomto směru myšlenky E. Eriksona (1968), který považoval ujasnění vztahu k sobě a hledání vlastní identity za základní vývojový úkol období adolescence. Dospívání popisoval jako konflikt mezi potřebou integrace sebe samého (ego identity) a potřebou vyrovnat se s nejasnými požadavky společnosti tak, aby byl adolescent schopen najít a akceptovat svoje vlastní místo a hodnotu jako člen tohoto společenství. Utváření vlastní identity v adolescenci je determinováno jak subjektivně, tak objektivně. Vytváří-li společnost pro dospívající podmínky tzv. psychosociální moratorium<sup>4</sup>, potom proces hledání vlastní identity dostává podobu společenského úkolu. Moratorium podle Říčana (2004) neznamená jen dočasnost a něco „prozatím“, ale je to i určitá separace života dospívajících od světa dospělých. Moratorium může mít podobu např. přehnané píše, vášnivého zaujetí pro sport, hru na hudební nástroj, ale také může mít podobu členství v pochybné partě, kde se od dospívajícího nechce, aby byl osobností, aby myslel na budoucnost, aby něco řešil. Toto odtržení od každodenní reality může v konečném důsledku vést k pocitům nepřijetí a nepochopení. Čekání na dospělou zodpovědnost tak někdy směřuje k orientaci na hédonistické užívání přítomnosti.

Běžně se rozlišuje mezi osobním a sociálním aspektem identity. První aspekt čerpá především z intimní sebereflexe a sebehodnocení. Podstatné je vědomí vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti a ohraničenosti vůči druhým. Spojuje se se zážitkem „já jsem“ a odpovídá na otázku „kdo jsem“. Sociální aspekt identity je pocit začlenění ve vztazích. Odpovídá na otázku „kam patřím“, „čeho jsem součástí“, „odkud pocházím“ a „kam směřuji“ (Macek, 2003).

V časně adolescenci jsou předmětem sebereflexe nejčastěji fyzické změny, emoční rozkolísanost a vztahy k rodičům.

Z vývojového hlediska jde o proces **individuace** osobnosti adolescentů, který její autorka Josselsonová (1980) popisuje ve čtyřech etapách:

**1. Fáze diferenciacce** – časná adolescence (10 – 13 let), ve které si jedinec stále více uvědomuje svou psychickou i fyzickou odlišnost od vrstevníků a především od rodičů (jejich

---

<sup>4</sup> Psychosociální moratorium - tj. chráněný prostor pro zkoušení s novými rolemi, zkušenostmi, prožitky, pocity, hodnotami, smyslem a zodpovědností.

postojů, hodnot atd.). Je zvýšeně kritický, dospěl ke zralejšímu způsobu uvažování (abstraktní myšlení) a začíná se mnohem více soustředit na sebe a srovnává se s jinými lidmi. Mění se jeho vztah k dospělým, dochází k deidentifikaci s rodiči. Dospívající už nechce být jako oni, chce se odlišit. Logickým důsledkem tohoto procesu bývá zpochybnění rodičovských názorů, hodnot a norem, dokonce i těch, které pokládá za dobré.

**2. Fáze experimentování** - období mezi 14 – 15 rokem. Dospívající se snaží zbavit všech závislostí na formálních autoritách a postupně ji stále více nahrazuje vázaností na vrstevníky. Jde se o přechodné období, ve kterém si dospívající obvykle volí typ střední školy, avšak pro většinu z nich nemá dlouhodobá osobní perspektiva ještě velký význam.

**3. Fáze navazování přátelství** – přibližně v období mezi 16 - 17 rokem dochází k obnovení vazby s rodiči, jejich autorita je přijímána selektivně, zvyšuje se zodpovědnost za vlastní chování a jeho důsledky. Je to období hledání nových pravidel a norem ve vztahu k druhým lidem.

**4. Fáze konsolidace** – v období pozdní adolescence dochází ke konsolidaci vztahu k sobě, je to fáze uvědomění si sebe samého v širším časovém horizontu. Poslední fází individuace je dosažení úplné samostatnosti a vytvoření vlastní identity, která potvrzuje jedinečnost osobnosti adolescenta. Takováto identita slouží jako integrující mechanismus, který reguluje budoucí směřování i aktuální chování a prožívání jedince (Josselsonová, 1980).

Utváření a rozvoj identity probíhá po celý život, avšak v období adolescence má stěžejní význam a souvisí s různými charakteristikami osobnosti (ne však s inteligencí).

S využitím teorie identity J. Marcii (1980) můžeme adolescenty charakterizovat podle dosažení tzv. statusů identity. Pro časnou adolescenci je charakteristická varianta tzv. rozptýlené identity (je spojována s nízkým celkovým sebehodnocením a s problémy v interpersonálních vztazích) či varianta tzv. uzavřené identity, tj. pasivního příklonu k určitým normám a hodnotám uznávaných autorit.



### **3 ANALÝZA ÚDAJŮ O INTERINDIVIDUÁLNÍCH VZTAZÍCH A SOCIABILITĚ ŽÁKA Z HLEDISKA ZÁKLADNÍCH PSYCHICKÝCH KOMPONENT SOCIABILITY**

Při pátrání po skrytých výhodách a nevyužitých možnostech vycházíme z předpokladu, že jednotlivý interindividuální vztah subjektu závisí sice na skupině a na partnerovi, na jeho chování a vzájemné interakci, ale také, a to především, na subjektu, na rozvoji a struktuře jeho osobnostních sociálně vztahových dispozic. Na nich se podílejí významně obecnější psychické dispozice. V dalším textu naznačíme možný podíl motivačních, emocionálních a poznávacích dispozic na individuálních odlišnostech sociability. Zároveň uvedeme některé možnosti jejich zjištění, zvláště prostřednictvím sociometricko-ratingových údajů<sup>5</sup>.

#### **3.1 SOCIÁLNĚ MOTIVAČNÍ DISPOZICE**

Na úvod můžeme připomenout zřejmě nejproslulejší kategorizaci potřeb podle Maslowa (1970), kde mezi velmi důležité potřeby patří potřeba bezpečí a jistoty, dále potřeba přijetí a sounáležitosti, potřeba uznání, úcty a seberealizace. To všechno jsou potřeby, které se určitým způsobem vztahují k sociálním vztahům. Forsyth (2010) ve své knize uvádí dlouhou pasáž, ve které rozebírá lidské sociální potřeby, a na řadě výzkumů dokládá, že bez jejich naplnění člověk propadá velmi nepříjemné sociální a emocionální samotě.

V lidském interindividuálním kontaktu působí dvě kategorie základních lidských sociálních potřeb, jsou však u různých jedinců různě intenzivní a v různém vzájemném vztahu. Do *první kategorie* patří potřeby přiblížení, blízkosti jiných, afiliace, lásky, kontaktu, družnosti nebo jim protikladných vztahů (Hrabal, 2004). Člověk během života navazuje mnoho různých interpersonálních vztahů. Potřeba navazovat tyto vztahy, potřeba sociálního kontaktu, je považována za základní lidskou potřebu. Jedná se především o navazování trvalejších vztahů. Naprostá většina lidí ráda vyhledává společnost jiných lidí – známých, přátel, kamarádů, partnerů atd. Potřeba být s jiným patří k podstatě člověka jako společenské bytosti. Sociální izolace, hlavně nucená, vyvolává značné psychické potíže a většina lidí se jí snaží vyhnout. Proč je tedy pro člověka společnost jiných lidí tak důležitá? Odpověď na tuto

---

<sup>5</sup>Sociometricko-ratingové údaje popisují vztahy a interakce v malých sociálních skupinách, zejména ve školních třídách. Zjišťujeme pomocí dotazníku (SORAD).

otázku je třeba hledat v základní lidské potřebě – v afiliaci. Potřeba afiliace vyjadřuje touhu člověka vyhledávat, navazovat, udržovat, případně obnovovat pozitivně emočně laděné vztahy s jinými lidmi. Síla této potřeby je u každého jiná a je proměnlivá v závislosti na situaci, ale v nějaké míře se projevuje u každého člověka po celý život (Slaměník, 2011). Velmi významná je také potřeba sebeúcty. Tato potřeba je založena na přesvědčení (může být i nevědomé) o vlastních kvalitách, vlastní dostatečnosti být partnerem ostatním, je podstatou sebedůvěry. Je velmi úzce spojena s potřebou přijetí, uznání a úcty. Pokud není jedinec přijímán, uznán a nemá u ostatních úctu, pak jeho sebeúcta klesá. Frustrace z nedostatečného naplnění této potřeby může mít zcela zásadní význam v chování člověka<sup>6</sup>. Lidé se sblíží s těmi, kteří je nepřekonávají v oblastech, na kterých je postavena jejich sebeúcta. Přítomnost lidí, kteří jsou v těchto oblastech dobří, může být pro člověka ohrožující<sup>7</sup> (Leary, 2007).

Do *druhé kategorie* základních sociálních potřeb patří potřeby sebeuplatnění, sebeprosazení v sociálním kontaktu, dominance nebo podřízení, závislosti, které souvisejí s ještě základnější potřebou sebezachování a rozvoje individua. V interakci se tyto tendence uplatňují nejvýrazněji v jejím řízení, ale také konfliktu nebo agresivním nepřátelském chování. Při konfliktu a ohrožení se projevují jednak jako sebeprosazování, jednak jako pasivní sebeobrana, podřízení se. V sociální interakci a interindividuálních vztazích se uspokojují i další lidské potřeby, z hlediska rozvoje sociability však netvoří základ, nýbrž převážně proměnlivý obsah (Hrabal, 2004).

Existence dvou uvedených kategorií potřeb a jejich fundamentálnost pro sociabilitu byly již prokázány různými cestami a z různých hledisek; např. podle vývojových studií dítě již ve třech měsících projevuje známky interakce tím, že reaguje pozitivně na lidskou tvář. Nemá-li naopak příležitost identifikovat se v raných stádiích vývoje s mateřskou osobou, mívá to často negativní následky po celý další sociální život v redukci nebo v chybném vývoji sociálních potřeb, kontaktů a vztahů. Jde o jev známý jako raná citová a sociální deprivace.

---

<sup>6</sup> Nízká sebeúcta je jedním ze tří klíčových osobnostních rizikových faktorů ovlivňujících zapojení do problémového chování.

<sup>7</sup> Např. pokud bude mít jeden žák postavenou sebeúctu na určitém sportovním výkonu (právě díky tomuto sportovnímu výkonu ho spolužáci berou, jelikož v ostatních dovednostech nevyniká) a nově přichodí žák ho s lehkostí překoná, pak je poměrně velké riziko, že mezi oběma vznikne antipatie. Nikoli proto, že neumí první žák prohrávat (jak obvykle usoudí učitel), ale proto, že tím ztratil způsob, jak si sebe ve skupině vážít. Pokud najde jiný způsob, jak svoji sebeúctu opět získat, mohou se z obou žáků stát nejlepší kamarádi.

Také studium a zkoumání sociální interakce dospělých a charakteristik osobnosti, které s nimi souvisejí, vedly k podobným kategoriím, dimenzím lidských vlastností (např. Learyho dotazník ICL, který je orientován na vlastnosti projevující se v mezilidském kontaktu). Pojmová struktura ICL byla ověřena faktorovou analýzou a ukázalo se, že základ tvoří dvě protikladné dimenze: láska – hostilita a dominance – submisivita. Čáp (1996) považuje v rodinné výchově za základní aspekty jednak citový vztah, jednak řízení a kontrolu. I když nejsou uvedené klasifikace základních sociálních dispozic totožné, jsou východiska evidentně podobná. Také studium sociometrických odpovědí ukázalo, že sociometrické otázky lze rozdělit do dvou velkých skupin: na ty, které souvisejí s oblibou, přitažlivostí jedince, a na ty, které míří k podílu na vedení, regulaci. (Hrabal, 2004).

Tendence k přiblížení – vzdalování i tendence k regulaci chování partnerů – přizpůsobování se jim patří k dispoziční základně interakce u všech duševně zdravých lidí. V ontogenezi se obě protikladné tendence postupně integrují. Vytvářejí se diferencované, situacím a vlastnostem partnera adekvátní motivační struktury v jednotlivých interpersonálních vztazích (Hrabal, 2002). Konstrukt motivu je založen na postulátu, že většina lidského chování je zaměřena k určitému cíli, přičemž lidé své chování mění tak, aby dosáhli cíle. Reagují přitom na okolnosti, příležitosti, překážky a další druhy cílů (Barenbaum, Winter, 2008).

### **3.2 SOCIÁLNĚ EMOCIONÁLNÍ DISPOZICE**

Emoce v sociálních vztazích souvisejí bezprostředně s motivací, poznáním i hodnocením druhých lidí. Emocionální dispozice jsou přitom součástí každého interpersonálního vztahu a aktivizují se, alespoň stopově, při každé interakci.

Emoce jsou základem chování ve vztazích, do kterých náležíme. Snad nejdůležitější role se jim připisuje v interpersonálních vztazích, protože se sociální podstatou člověka je spojena potřeba navazovat a udržovat sociální svazky. Jsou prvním komunikačním prostředkem mezi dítětem a okolním světem a i když později díky rozvoji řeči a osvojení si významu gest ztrácejí hlavní komunikační funkci, přesto zůstávají nedílnou součástí mezilidské interakce a podílejí se na regulaci jejího průběhu. Emoce jsou primárně vztahovými procesy, které utváří a jsou utvářeny vztahy s jinými lidmi, podílejí na navazování, uchování i rozpadu interpersonálního vztahu. V nějaké míře jsou obsaženy v jakémkoli vztahu mezi dvěma lidmi (Rodriguez, Fisher, Manstead, 2004).

V interpersonálních kontaktech získávají partneři i sociální útvary poměrně stabilní emocionální zabarvení, stávají se sympatickými<sup>8</sup>, nesympatickými nebo se k nim vážou ambivalentní emoce různé úrovně. V interpersonální interakci jsou v první řadě rozvíjeny vztahy, u kterých rozhoduje především emocionální složka a které jsou proto významné pro účastníky interakce (Musil, 2003). Vyjádřená emoce je nositelem výrazu sdělovaného druhému člověku nebo více lidem. Vhodný a účelný způsob vyjádření emoce je především otázkou regulace emočního výrazu. Základní funkcí emocí v sociálním životě je monitorovat a regulovat recipocitu v sociálních interakcích podle morálních zásad, vůči kterým je hodnoceno chování jiných lidí a jež může vést k pocitům studu a nespravedlnosti, ale také náklonnosti, lásce, důvěře. Interakce s jinými lidmi jsou vyhodnocovány z hlediska vlastních cílů, zájmů, potřeb (Slaměník, 2011).

Rozdíly v kvalitě emocionálního prožívání interakcí do určité míry vyjadřují sociometrické údaje o sympatičnosti partnerů pro subjekt. Tyto údaje jsou zobecněny ve formě indexu náklonnosti sociometrického dotazníku V. Hrabala (1979), ale informační hodnota tohoto údaje je omezená, protože hodnocení vlastních emocionálních stavů je ovlivněno mnoha činiteli, ostatně jako většina introspektivních údajů. Např. odmítnutí a izolování žáci mají často vysoký index náklonnosti, vyjadřují verbálně častěji než ostatní velmi pozitivní emocionální vztah ke spolužákům, ačkoli úroveň jejich afiliačních potřeb bývá často relativně nízká. Slibnější a efektivnější je nepřímé poznání emocionálních komponent vztahů na základě *obliby*, tj. údajů partnerů. V zásadě můžeme předpokládat, že ten, koho spolužáci označují jako sympatického a hodnotí ho emocionálně pozitivně, vyjadřuje k nim převážně pozitivní emocionální postoj (analogicky u *antipatie*) (Hrabal, 2002).

Z této souvislosti, a nejen z ní, je patrný význam kvality a intenzity vnějších projevů emocionálních vztahů, které úzce souvisí s *temperamentovými dispozicemi* (Kagan, 1999). Otevřenost, intenzivní, bezprostřední, spontánní projev emocí lidí, kteří bývají zařazováni k extravertnímu typu, umožňuje partnerům rychleji navázat kontakt a posléze vytvořit interpersonální vztah. Uzavření lidé i s intenzivní sociabilitou nevyužívají často delší dobu svých sociálních potencialit, zůstávají izolovaní, nebo neoblíbení. Vnější projev emocí je

---

<sup>8</sup> Rychle vznikající dojem sympaticky či nesympaticky působícího člověka vyjadřuje především pozitivní či negativní emoce, které jiný člověk vzbuzuje. Je jedním z prvních dojmů, které vznikají při setkání s dosud neznámým člověkem. Nermalou měrou k tomu přispívá fyzická i osobní atraktivita.

významný zvláště v prvních obdobích vývoje skupiny a vztahů (Hrabal, 2004). V našem výzkumu půjde o zjištění, zda extraverte koreluje s oblibou.

Další, kognitivní funkce emocí je staví na jednu z centrálních pozic mezi dispozice pro interpersonální vztahy. Specifickou formou poznávání partnera je totiž emoční souznění, *spolucítění*, které spočívá přímo v základech sociálního kontaktu. Má elementární podobu empatie, přenášení emocionálních vztahů z partnera na subjekt prostřednictvím partnerových vnějších projevů emocí. Podle Smithe (2005) se emoce přenášejí z člověka na člověka okamžitě a rychleji, než člověk stačí zjistit, co je u druhého člověka vyvolalo. Například žal a radost, silně vyjádřené pohledem a gesty nějakého člověka, okamžitě zasáhnou pozorovatele určitým stupněm bolestného nebo příjemného pocitu. Smith se věnuje nejen adekvátnosti emocí z hlediska pozorovatele, ale přikládá také velkou roli poznání. Např. pokud lidé obdivují stejný obraz, smějí se stejnému vtipu, znamená to, že se shodují ve vyhodnocení události a projevené emoce se stávají ukazatelem pro posuzování vzájemné názorové shody. (Shmith, 2005). Je proto rozumné považovat mechanismus spolucítění za jeden z vrozených základních způsobů emocionální komunikace, jejíž podstatnou složkou je poznávání emocionálního vztahu partnerů reprodukcí jejich výrazu (Hrabal, 2004).

Sympatie<sup>9</sup> je pro Smithe soucítěním s jiným člověkem a základním předpokladem morálního usuzování a již u něho vzniká otázka, nakolik je jeho pojetí sympatie, a s ohledem např. na možné prosociální chování, blízké empatii<sup>10</sup>, resp. zda empatie je základem výkladu těchto sociálněpsychologických jevů. Empatie má podstatný podíl na závislosti oblíbenosti a náklonnosti v dyádě. Tuto závislost dokazuje řada sociometrických studií; tzn., že o člověku, který je nám sympatický, většinou předpokládáme, ať právem či neprávem, že stejné sympatie chová i on vůči nám.

Empatie však přes svoji bezprostřednost nezajišťuje pravdivost poznání, neboť její přesnost vyjadřuje, nakolik je jedinec v interakci s jiným jedincem schopen vysuzovat obsah jeho myšlení a emocí. Výraz emocí může být ovšem pro subjekt nečitelný. Mnozí autoři

---

<sup>9</sup> V anglosaské oblasti má sympatie (sympathy) jiný význam, který vychází z latinského slova *sympathia* (shoda) a nejčastěji se jím myslí emoční reakce soucitu založená na pochopení emočního stavu a jeho podmínek vzniku u jiné osoby a má blízko k empatii. Sympatie je v našich kulturních podmínkách chápána jako citová náklonnost, pozitivní vztah k někomu nebo něčemu a má blízko k atraktivitě. Sympatie je českou laickou veřejností považována za jednu z nejtypičtějších emocí (Slaměnik, 2011).

<sup>10</sup> Empatie (vcítění) je tendence vnímajícího promítnout sebe sama do vnímaného objektu, zažívat pocity bytí v objektu, oproti pocitům o objektu. Snahou je porozumět druhému co nejpřesněji a bez předsudků.

považují za samotný problém kontrolu výrazu emocí ve vztahu k situaci se zřetelem na sociální konvence, bez ohledu na skutečně prožívaný vztah. V sociálních interakcích se zcela prokazatelně projevují pravidla emočního projevu, a to sice v různé míře, ale napříč kulturami. Předstírání a zastírání emocí není náhodným a vyjimečným projevem, nýbrž produktem sociální zkušenosti a zrání. Tento v zásadě nutný vývoj sociability a její emocionální komponenty do určité míry stírá rozdíly v projevech a komplikuje tak a zpomaluje hlubší vzájemné poznání.

V následující kapitole představíme krátký přehled některých faktorů, které mohou ovlivnit dětské společenské jednání a vztah vrstevníků. Začneme krátce o roli jedince, dispozicích temperamentu a biologických faktorech. Prostřednictvím nich zkoumáme spojitost, zda mohou ovlivnit jednání a vztahy dětských vrstevníků.

### 3.2.1 Teorie temperamentu vycházející z výzkumu dětské populace

Studium temperamentu je především součástí evropské výzkumné tradice. Známé jsou zejména práce H. J. Eysencka, který se zabýval vztahem mezi osobnostními rysy extravertů a neuroticismu a individuálními rozdíly v činnosti nervového systému. V posledních desetiletích biologické přístupy k osobnosti zakotvily i v americké psychologii a staly se pevnou součástí uvažování o osobnosti (Funder, 2001; Barenbaum, Winter, 2008).

Jedno z možných kritérií klasifikace temperamentových teorií je to, zda vycházejí z výzkumu dětské nebo dospělé populace. Studium temperamentu u dětí se zabývali především severoameričtí vývojoví psychologové (např. Buss, Thomas a Chessová), vycházející z předpokladu, že temperament jako regulační činitel se uplatňuje v dětství, zatímco v dospělosti tuto úlohu přebírá osobnost (Blatný et al., 2010). V našem přehledu se vzhledem k tématu práce zaměříme na teorie temperamentu, které vycházejí z výzkumu dětské populace a zároveň berou na zřetel dimenzi sociability.

#### Eas teorie Busse a Plomina

Podle Arnolda Busse a Roberta Plomina (Buss, 1991) představují temperamentové dimenze ty osobnostní rysy, které splňují následující tři podmínky: objevují se během prvního roku života, zůstávají hlavními rysy osobnosti i v dospělosti a jsou do značné míry dědičné. Tyto podmínky splňují tři osobnostní rysy, označované v Bussově a Plominově pojetí jako temperamenty. Jsou to **emocionalita, aktivita a sociabilita**. Od jejich počátečních písmen je také odvozen název teorie (EAS).

Aktivita je definována jako spontánní výdej fyzické energie, tzn. že pod pojmem aktivity nejsou zahrnuty činnosti vyvolané psychickým úsilím nebo stavem emoční aktivovanosti. Autoři rozlišují tyto čtyři složky aktivity: tempo, energičnost (virgo), vytrvalost a motivační složku, přičemž první dvě – tempo a energičnost – považují za nejvýznamnější. Aktivitu autoři považují za hlavní temperamentovou dimenzi, neboť jako jediná je čistě stylistickým rysem osobnosti.

Emocionalita je definována jako pocity tísně a stavu ohrožení (distres) doprovázené intenzivní autonomní aktivací (arousal). Úzkost, přítomná v prvních měsících života, se podle autorů později diferencuje na strach a hněv, které nadále obsahují rys emocionality. U strachu i hněvu, podobně jako u aktivity, předpokládají autoři čtyři složky. Jde o složku motorickou (u strachu únik, u hněvu agrese a záchvaty vzteku), expresivní (vyjádřenou zvláště ve výrazu tváře), fyziologickou a kognitivní (u strachu pocity děsu a anticipace katastrofy, u hněvu se tato složka manifestuje jako nepřátelství).

Autoři uvažují v rámci své teorie pouze o negativním pólu emocionality. Pozitivní emoce, jako jsou euforie a láska, nepatří podle nich k temperamentovým charakteristikám z toho důvodu, že vykazují málo autonomní aktivace (jak je tomu u úzkosti, strachu a hněvu) a není dostatek důkazů o jejich dědičnosti. I kdyby se takový důkaz objevil, domnívají se autoři, že by v tom případě pozitivní emocionalita mohla být vztažena ke zbývajícím temperamentovým dimenzím – k aktivitě a sociabilitě.

Poslední temperamentová dimenze, sociabilita, je definována jako preferování pobytu ve společnosti druhých lidí před pobytem o samotě. Lze u ní rozlišit opět čtyři složky. Nejvýznamnější je instrumentální složka, tj. vyhledávání společnosti druhých lidí. Dále je to odměna ve formě pozornosti a citlivosti k sobě od druhých lidí. Poslední, nejméně významná složka sociability, je citlivost k sociální stimulaci.

Značnou pozornost věnují Buss a Plomin otázce vlivu na učení v procesu vytváření temperamentových rysů. Nejmenší možnost ovlivnění předpokládají u aktivity, emocionalita a sociabilita mohou být za určitých okolností ovlivňovány kterýmkoli z pěti druhů sociálního učení (návyk, klasické podmiňování, instrumentální učení, imitace, kognitivní učení).

Pokud jde o funkce temperamentu v interakci jedince se sociálním okolím, domnívají se autoři, že člověk si v závislosti na svých temperamentových vlastnostech vybírá své sociální prostředí (sociabilní člověk volí zaměstnání, kde je častý styk s lidmi), udává tón sociální interakci nebo své prostředí modifikuje (aktivní člověk urychluje tempo komunikace a dává věcem spád). Pro potřeby klinické praxe rozlišují některé temperamentové rysy související

s problémovým chováním. Patří k nim plachost, hyperaktivita a zvýšená emocionalita, diferencovaná zvláště do hněvu (Buss, 1991).

Variabilita ve schopnosti regulovat emoce a vhodné druhy chování u dětí školního věku představují rysy, které mají původ v temperamentu. Tato regulace může být volní i mimovolní a může být ovlivněna kvalitou emočních reakcí rodičů vůči dítěti. Sociabilita a reaktivita představuje důležitou součást temperamentu (Eisenberg, Spinrad, Fabes et al., 2004).

### **Kaganovo pojetí temperamentu**

Jerome Kagan (1994) pod pojmem temperament rozumí vrozené vzorce chování a biologických funkcí organismu, které se projevují od narození a nabývají různého genotypického výrazu v závislosti na osobní zkušenosti člověka.

Kagan nevyklučuje existenci různých temperamentových kategorií, kvalit či typů, které uvedené podmínky splňují, ve své teorii se však zaměřil pouze na jednu z nich. Odvodil ji z iniciálních dětských reakcí na neznámé podněty (objekty, osoby, situace) a její póly označil jako **inhibovaný a neinhibovaný temperament**. Děti s inhibovaným temperamentem se při prezentaci neznámých podnětů chovají bázlivě, nasměle, obezřetně a emocionálně rezervovaně. Děti s neinhibovaným temperamentem se chovají vstřícně, jsou emočně spontánní a komunikativní, s minimální mírou strachu či obav. Konstrukty inhibovaného a neinhibovaného temperamentu vyjadřují podle autora extrémy, které na genotypické úrovni tvoří spojitou dimenzi od **plachosti** (shyness) po **sociabilitu**. Výskyt čistých typů se v populaci pohybuje mezi 10-25%. U dospělých vidí autor jako analogickou ke svým typům dimenzi introverze-extraverze. Značnou stabilitu obou temperamentů prokázala řada longitudinálních vývojových studií, v nichž byli respondenti sledováni od raného dětství do dospělosti.

Sociabilita a plachost, které mají pravděpodobně základ v temperamentu, jsou zvláště spojovány s konáním prosociálního chování. Sociabilní a málo ostýchavé děti, které nemají společenskou úzkost a odtažení, se rády přibližují novým věcem a lidem, jsou určitým způsobem schopnější pomáhat než jiné děti – jsou tzn. prosociální (Hart, Burock, London et al., 2003).

Fyziologickou bází rozdílů v temperamentu je podle Kagana úroveň podmětového prahu limbického systému, zejména amygdaly a hypotalamu. Tonicky snížený práh v těchto mozkových strukturách vede k tomu, že inhibované děti při konfrontaci třeba jen s minimálně



neznámou situací vykazují zvýšení svalového napětí, srdečního tepu, papilární dilatace a vylučování kortizolu. Autor se ve výzkumu kromě fyziologických a biochemických metod opíral o pozorování ve standardních (laboratorních) podmínkách. Na behaviorální úrovni se jako nejvýznamnější markry inhibovaného vs. neinhibovaného temperamentu prokázaly reakce dítěte na separaci od matky a reakce na neznámé podněty. Autor dále využíval i sdělení rodičů, kde byly hlavními příznaky otálení započít hru, čas nutný k prvnímu kontaktu s cizími lidmi a doba odpoutání se od matky. U dětí školního věku využíval pozorování ve třídě během různých experimentálních podmínek (Kagan, 1994).

### **3.2.2 Temperament, sociální chování a vztahy vrstevníků**

Temperament je předkládán jako základ individuálních odlišností v emočních, motorických a pozornostních reakcích i regulací. Vědci, kteří studovali temperament, uvádějí, že jedinci se neliší pouze v prožívání svých pozitivních a negativních emocí, které jsou vyvolány, ale i tím s jakou snadností mohou být tyto emoce regulovány (Rothbart, Ellis, Posner, 2004).

V některých ohledech je lepším termínem pro emocionalitu reaktivita, protože většina výzkumů tohoto jevu se zaměřuje na rozsah, do jaké míry lidé reagují na situace nebo události vztekem, podrážděností, strachem. A opět většina současných vědců se zajímá o způsob, jakým mohou být tyto reaktivní odpovědi sebeřízeny. Výzkumníci se zaměřili na různou míru sebekontroly u emočních, behaviorálních a pozornostních procesů (Sanson, Hemphil, Smart, 2004).

Konstrukce „obtížného temperamentu“ úrovně aktivity, inhibice (zpomalení) a sociability si zaslouží zvláštní pozornost ve studiích, které se věnují vrstevnickým vztahům. Obtížný temperament se vztahuje k častému a intenzivnímu výrazu negativního afektu (Thomas, Chess, 1977). Zmatek a vznětlivost jsou charakteristické pro obtížné dítě. V pojmech reaktivity a regulace je obtížné dítě takové, jehož negativní emoce se snadno vybudí a je obtížné je regulovat, utiřit. Vysoce aktivní je takové, které se snadno vzruší a rychle se pohybuje, je vysoce reaktivní. Inhibované děti jsou stydlivé, pozorné, ustrašené, když jsou vystaveny novým společenským podnětům. Podobně jako u ostatních dětí jsou rychle emocionálně vzrušitelné a obtížně se regulují. Děti, které jsou otevřené na sociální

novosti, jsou popisovány jako sociabilní. Každá z těchto charakteristik temperamentu je relativně stabilní a každá se vztahuje k určitému nastavení sociálního chování, které popisujeme jako charakteristiku pro oblíbené, populární nebo odmítané děti (Kagan, 1999).

Děti s obtížným nebo aktivním temperamentem se častěji chovají agresivně a impulzivně již v raném dětství (Rubin et al., 2003). Současně spojení mezi negativními emocemi a obtížným temperamentem a agresivním nebo vzdorovitým chováním, bylo objeveno řadou vědců na celém světě. Toto chování vykazuje prediktivní prognózu (Russell et al., 2003). A jak jsme dříve poznamenali, nekontrolovatelné, impulzivní a agresivní chování je charakterizováno odmítnutím ve vztazích s vrstevníky. Negativní emocionalita byla spojována s odmítnutím vrstevníků (Eisenberg et. al, 2000). A obdobně inhibice v chování je individuální rys, který byl identifikován již u kojenců a batolat a předpovídá, že dítě bude mít plaché a sociálně uzavřené chování v raném a středním dětství (Rubin, Burgess, 2002).

Spojení mezi zpomalením v chování a dětskou stydlivostí nebo mlčenlivostí byla nalezena během raného a středního dětství a puberty (Pfeifer et al., 2002). Stydlivé, sociálně nejisté, mlčenlivé dítě se projevuje jako méně společensky schopné, využívá méně pozitivních vycházejících strategií a zpravidla se u něj rozvinou problémy úzkosti, na rozdíl od otevřených dětí (Coplan et al., 1994). Navíc mlčenlivost a sociální uzavřenost předpovídá odmítnutí a viktimizaci ze strany vrstevnické skupiny již v předškolním věku (Ladd, Troop-Gordon, 2003).

Bylo navrženo, že dispoziční charakteristiky jsou vázány na emocionální regulaci a mohou být určující pro základ společenského chování a vztahů. (Rubin et al., 1995) se domnívali, že sociální důsledky obtížné emoční regulace se liší podle sklonu dětí přiblížit se a navázat vztah s vrstevníky v průběhu volné hry. Zjistili, že sociabilní děti, jejichž přístup v chování, přibližování se k vrstevníkům, postrádal regulační kontrolu, byly agresivní. A děti, které byly sociabilní, byly schopné ovládat svoje emoce, byly společensky kompetentní. Nesociabilní děti, které dobře regulovaly svoje emoce, se jevily, že netrpí nedostatkem sociálního chování, když si hrály samy, byly produktivní, vystavovaly se novým podnětům, aktivně se zapojovaly v konstruktivní a výzkumné aktivitě. Nebyly ani úzkostné mezi vrstevníky, nebyly označovány rodiči, že mají socioemocionální potíže. Nesociabilní děti, které obtížně regulovaly svoje emoce, se projevily více úzkostným chováním, byly více zamlklé než konstruktivní, když si hrály samy a byly vnímány rodiči, že mají větší vnitřní problémy než jejich vrstevníci. Tudíž obtížně emocionálně regulovaní předškoláci se mohou

chovat takovým způsobem, že vyvolají odmítnutí vrstevníků a zpomalí či zamezí vzniku přátelství. Toto je případ pro emočně deregulované sociabilní i nesociabilní dítě. Výsledky studie Rubin et al. (1995) jsou jasně ve shodě s objevy Fabes et. al (2002), když zkoumali emocionální vzrušivost a regulaci na mladých dětech. Spinrad et. al (2004) našel, že emocionální deregulace předpovídá osamocenost v dětském kolektivu. Vědci objevili, že schopnosti regulovat negativní emoce a zpomalit výraz nežádoucího afektu a chování jsou spojeny se společenskou schopností a přijetím vrstevníků, zatímco neschopnost regulovat afekt je spojena se společensky nekompetentním chováním (Eisenberg et al., 2001). Důležité je, že tyto objevy se zdají být v souladu napříč všemi kulturami (Eisenberg et al., 2004).

Většina výzkumů spojená s temperamentem se váže na vztahy vrstevníků spojené s popularitou nebo odmítnutím u vrstevníků. Stocker, Dunn (1990) našli, že sociabilní děti měly pozitivnější vrstevnické vztahy než vysoce emotivní děti, které měly méně úspěšné vztahy s vrstevníky. Dunn, Cutting (1999) ve studii o dětech objevili, že negativní emocionalita byla spojena s pozorovanou frekvencí neúspěšné sociální nabídky a s méně přátelskými vztahy směřovanými k nejlepšímu příteli, jako protipól děti prokazovaly méně přátelství těm, kteří byli stydliví a zaražení. Velmi nedávno ve studii o dospívajících Pike a Atzaba-Poria (2003) uváděli, že sociabilita byla spojena s pozitivními aspekty vnímání kvality přátelství, zatímco negativní emocionalita byla spojena s konfliktem přátelství.

### **3.3 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ DISPOZICE**

Úroveň poznávání, zvláště poznávání sociálního partnera, je důležitou komponentou sociálních vztahů, interakce i sociability jako komplexu dispozic. To, že souvisí s celkovou úrovní sociálního vývoje, zřetelně dokládají vývojové psychologické studie. Např. v průběhu školní docházky klesá počet charakteristik týkajících se úrovně učební činnosti spolužáků, roste však důraz na rozhled a schopnosti spolužáka. Z výzkumného hlediska je zvláště významné, že byly zjištěny uvnitř všech věkových stupňů významné interindividuální rozdíly v množství, rozmanitosti a závažnosti uváděných charakteristik spolužáků.

Ti, kteří studují sociální kognici, věří, že přijetí nebo odmítnutí vrstevníků má souvislost s porozuměním výrazu v chování. Pokud jedinec má potíže rozeznat, porozumět způsobům chování, které je potřebné ke správnému vstupu, začlenění se do skupiny nebo, aby se vyhnulo obtěžování vrstevníků, mohlo by se to negativně odrazit v rámci chování ve skupině. Výzkumníci v těchto souvislostech zkoumali širokou škálu sociálně-kognitivních

proměnných, které jsou relevantní pro přijetí vrstevníky. Oblíbené děti měly větší tendenci navazovat nová přátelství. Všeobecný závěr uvádí, že čím je dítě sociálně-kognitivně bystřejší, tím se zdá být oblíbenější. (Slaughter, Dennis, Pritchard, 2004).

Rozvoj intelektových schopností nemá jednoznačný vztah k sociabilitě ani k sociální percepci. Značnou nezávislost obou dispozic dokazují sociometrické studie vztahu mezi pozicí ve skupině a mezi výkony v testech rozumových schopností. Dosavadní znalosti lze shrnout tak, že úroveň rozvoje intelektu a školní zdatnosti v široce vzatém průměru je předpokladem normálního morálního a sociálního rozvoje. Vyšší úroveň rozvoje intelektu nezaručuje vyspělejší sociabilitu, avšak slabá úroveň ohrožuje její projevy a patrně i rozvoj.

Sociometrické metody (SORAD) přinášejí mnoho užitečného, ale interpretačně nesnadného pro zkoumání úrovně kognitivních dispozic. Zdrojem informací jsou údaje dvojího druhu. Předně jde o kvantitativně vyjádřené hodnocení spolužáků jedincem a dále jejich volné popisy. Volná slovní vyjádření, která žák používá k charakterizování spolužáků, jsou patrně nejcitlivějším ukazatelem úrovně sociální percepce (Hrabal, 2004).

Bowly, Ainsworthová a další předpokládají, že „vnitřní model fungování“, *soubor kognitivních reprezentací interpersonálního vztahu* vzniklý na základě zkušenosti ze vztahu s pečovatelem, funguje jako šablona, která předdefinuje podobu všech blízkých vztahů, do nichž bude daný člověk během svého života vstupovat (Schneider, Atkinson, Tardif, 2001; Wilkinson, 2004). Podle citovaných autorů je tato teze základním principem teorie attachmentu<sup>11</sup>; bývá označována jako kontinuitní model<sup>12</sup> (Wilkinson, 2004). Oba anglické termíny odkazují na relativní stabilitu reprezentací interpersonálního vztahu.

Teoretické východisko attachmentu dokládá široké spektrum studií, zjišťujících různými metodickými postupy provázanost raného attachmentu s téměř všemi

---

<sup>11</sup> Attachment (citová vazba, přilnutí, pouto, svazek) je považován za potřebu dítěte mít bezpečný vztah s dospělými pečovateli, především matkou. Je to proces postupného přilnutí k osobě, u které hledá dítě bezpečí. Tento vztah vzniká v raném dětství tehdy, když jsou dospělí otevření a vnímaví vůči dítěti v interakcích s ním. Pro dítě se stává osoba attachmentu základnou bezpečí, ze které objevuje svět a zase se k ní vrací. V případě ztráty (třeba jen dočasné) této jistoty prožívá dítě úzkost a smutek. Potřeba attachmentu nemusí být zcela nebo vůbec naplněna. Charakter raného attachmentu se ale stává předobrazem prožívání a očekávání v pozdějších vztazích. Za zakladatele teorie attachmentu je považován John Bowlby.

<sup>12</sup> *Continuity* nebo i *cognitive model* (Wilkinson, 2004). Oba anglické termíny odkazují na relativní stabilitu reprezentací interpersonálního vztahu.

charakteristikami sociálního vývoje v adolescenci (Schneider, Atkinson, Tardif, 2001). Zejména jsou zdůrazňovány souvislosti jistého typu attachmentu s popularitou ve vrstevnické skupině, akceptací vrstevníky, snazším navazováním důvěrných vztahů a lepší schopností čerpání sociální opory. Naopak dospívající, jejichž reprezentace vztahu odpovídají úzkostně-vyhýbavému nebo odmítavému typu attachmentu, svojí sociální pasivitou vyvolávají spíše odmítnutí. Provedeme-li srovnání chování dle konstruktů vzorce attachmentu a příslušných temperamentových dimenzí, zjistíme značnou shodu. Nepřekonatelný rozdíl je samozřejmě v teoriích uchopení obdobných projevů chování – zatímco rysoví teoretici považují temperament za převážně vrozenou a jen málo měnící se strukturu, z pozice teorie vazby se jedná o naučené vzorce chování (Širůček, Širůčková, 2012).

Naše úvaha nemá vést k jednoznačnému tvrzení, že sociabilita a jistý attachment jsou dva názvy jedné věci. V průběhu raného vývoje dítěte se temperamentové charakteristiky podílejí na utvoření rané citové vazby; v pozdějším období je pravděpodobně jejich vztah vůči proměnným popisujícím začlenění dospívajícího do kolektivu interakční.

Bylo prokázáno, že jedinci s vyhýbavým a úzkostným attachmentem mají deficit sociálního self-efficacy. Bandura (1986) zavedl ve své teorii pojem self-efficacy<sup>13</sup> (vnímaná sebeúčinnost), který označuje ohodnocení vlastní schopnosti úspěšně dosáhnout žádoucího výkonu. Sociální self-efficacy je očekávání, že člověk bude schopen úspěšně zvládat chování v sociálních interakcích. Nízká úroveň self-efficacy v oblasti sociálních vztahů podporuje sociální izolaci, která souvisí s nízkou sociální oporou, chudými sociálními dovednostmi a depresivními symptomy (Payne, Jahoda, 2004). Víra v osobní účinnost v interpersonální a sociální doméně přispívá k vytváření vzorců chování, které se opakováním fixují a stávají se navyklými způsoby chování.

---

<sup>13</sup> Self-efficacy je od češtiny překládán různými způsoby (sebeúčinnost, sebeuplatnění, vnímaná osobní účinnost, osobní efektivita, přesvědčení o vlastní zdatnosti, vědomí vlastní efektivity apod. Z významového hlediska používáme původní anglický termín self-efficacy.

## 4 SOCIALIZACE V OBDOBÍ ADOLESCENCE

„Proces socializace je všeobecně vnímán jako proces začleňování a vrůstání jedince do společnosti“ (Šulová, 2004, s.1). Lidský jedinec se stává člověkem v procesu socializace. Cílem procesu socializace je integrovaný jedinec, který je schopný rozumět společnosti, v níž žije, je schopný ji využívat a zároveň být přínosem, obohacovat a rozvíjet ji svou existencí. Výsledkem socializace je získání specificky lidských způsobů psychického reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání. Jsou to vlastnosti, které umožňují člověku život ve společnosti (Šulová 2004; Sollárová 2008).

„Socializaci osobnosti můžeme definovat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá, vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá“ (Helus, 2007, s. 71).

Podle Heluse (2007) se celý proces děje:

1) prostřednictvím začleňování člověka do mezilidských vztahů, zejména těch, ve kterých nachází své místo, postavení, porozumění pro své snahy rozvíjet se a smysluplně žít.

2) zapojováním člověka do společných činností, zvláště těch, kde spolu s druhými realizuje společenství, spoluvytváří produkty, nachází uplatnění a realizuje své i cíle společné.

3) integrováním jedince do společensko-kulturních poměrů, tzn. především do pospolitosti všech, kteří sdílí jisté hodnoty a cíle, respektují normy a zásady, uchovávají určité konvence a zvyklosti. Pospolitostí rozumíme, že je jedinec schopen hlubokých, trvalých, empatických vztahů, v nichž je spolehnutí jednoho na druhého. Takovým příkladem může být zakotvení v rodině, přátelství, partnerství.

Socializace v období časně adolescence je právě spojena s fází experimentace v oblasti mezilidských vztahů. Mění se vztahy jak k dospělým, tak i vrstevníkům. V případě rodiny dominuje snaha o zrovnoprávnění vlastní pozice, v případě vrstevníků jde především o vlastní zhodnocení (Macek, 2003). Dospívající se snaží uvolnit z přílišné závislosti na rodičích a navazovat diferencovanější a významnější vztahy s vrstevníky obojího pohlaví. Odmítá podřízené postavení a formální nadřazenost autorit. Polemizuje s názory dospělých a tato diskuse se pro něj stává tréninkem vlastních schopností a kvalit (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005).

S ohledem na téma dílčího cíle našeho výzkumu se nyní podíváme, jak rozdílná je oblast genderové socializace v adolescenci.

## 4.1 GENDEROVÁ SOCIALIZACE V ADOLESCENCI

Celá řada výzkumů potvrzuje, že socializace je genderově<sup>14</sup> specifická (Giddens, 2001; Oakleyová 2000; Eagly 2009). Dětem od nejútlejšího věku jsou prezentovány odlišné obrazy femininity a maskulinity, u chlapců a dívek je kladen důraz na rozvíjení odlišných vlastností, schopností, zájmů apod. Zároveň se i okruh socializačních činitelů rozšiřuje o stále větší podíl masmédií a vrstevnické skupiny (Giddens, 2001; Oakleyová, 2000). Dospívající se ve vztahu k genderovým rolím posuzují přísněji, což souvisí s potřebou sebeprosazení v těchto rolích, a to zejména u chlapců.

U chlapců se předpokládá rozvinutí nezávislosti a autonomie, což podporuje vnější i vnitřní přijetí generové role, u dívek je naopak kladen větší důraz na orientaci na druhé a přizpůsobivost, což v podmínkách individualistické společnosti vede k mnohým rozporům a konfliktům (k tzv. rolovým dilematům). Sřeten těchto dvou hodnot bývá vysvětlován i první výrazný propad mezi schopnostmi dívek a skutečnými výkony v období adolescence. Dobré studijní výsledky (čili zaměření na výkon) jsou v protikladu se sociální rolí dívek a jsou na úkor její femininity, a tudíž i popularity u chlapců. Jak ukazují výzkumy (Oakleyová, 2000), oblíbená děvčata jsou spíše závislá, kdežto oblíbení chlapci nezávislí.

Výsledky několika studií realizovaných v průběhu posledních deseti let opakovaně potvrdily, že adolescenti disponují znalostmi o typických vlastnostech mužů a žen, které jsou v souladu s tradičními genderovými stereotypy. Stereotypy jsou sociálně sdílené a reflektují kulturní obraz ženskosti a mužskosti, který si osvojujeme v procesu socializace. Adolescenti si na jejich základě budují svůj subjektivní pocit mužství či ženství, který je z velké části kulturně determinovaný (Wyrobková 2005).

Rodiče svým příkladem ovlivňují své děti a dospívající v genderovém rozvoji (Leaper, Friedman, 2007; Maccoby, 2007). Během dospívání rodiče dovolí chlapcům větší nezávislost než děvčatům a mají obavy o dívčí sexuální zranitelnost, což může způsobit, že rodiče monitorují jejich chování víc přísně a ubezpečují se, že mají dohled. Rodiny s dospívajícími dcerami ukazují, že zakouší intenzivnější konflikty kvůli výběru přátel a včasného příchodu domů než rodiny s dospívajícími chlapci. Rodiče dělají také rozdíly v očekávání dosažení kariéry mezi dospívajícími. Na chlapce, zvláště v akademických oblastech jako matematika a věda, kladou určitá očekávání (Leaper, Friedman, 2007).

---

<sup>14</sup> Gender - pojetí pohlaví v konkrétním sociálním, kulturním a historickém kontextu.

Matky a otcové mají často odlišnou interakci se svými dospívajícími. Mateřské interakce se svými dospívajícími se často soustředí na péči a aktivity s vyučováním, zatímco otcovské interakce často zahrnují volnočasové aktivity (Galambos, Berenbaum, McHale, 2009).

Bronstein (2006) zjistil ve svém výzkumu, že v mnoha kulturách se shodují socializační strategie matek v několika směrech. Vychovávají své dcery, aby byly více poslušné a odpovědné než jejich synové a také více omezují dceřinu autonomii. Otcové věnují větší pozornost synům než dcerám. Zapojují se více do aktivit se syny než s dcerami a více se starají o intelektuální rozvoj synů.

Na utváření modelu genderového chování adolescentů mají vedle rodičů, kteří poskytují první model genderového chování, a vrstevníků vliv také významné osoby, plnící roli určitého vzoru maskulinního a femininního chování, který je součástí adolescentova já. Významná osoba je percipována androgynně<sup>15</sup>. Je vřelá, citlivá, se zájmem o druhé a současně nezávislá, samostatná a ctizádostivá a zajímavé je, že vzorem pro adolescenty není výhradně osoba stejného pohlaví. Dospívající se spíše ztotožňují s osobami, u nichž vnímají vlastnosti, jako jsou vřelost, síla a dominance. Chlapci a dívky se obecně hodnotí jako ctizádostiví, průbojní, samostatní, zaměřeni na mezilidské vztahy, citliví, vřelí. To naznačuje určitý celospolečenský trend směřující k androgynii, která znamená svobodné rozvíjení jak maskulinních, tak femininních vlastností a která se odráží při výchově dětí (Wyrobková, 2012). Jsou to hlavně osobnostní rysy, dispozice a zkušenosti v průběhu socializace, které vedou k variacím v individuálním pojetí genderových rolí (Pankowska, 2003).

Androgynní muži a ženy jsou více flexibilní a více psychicky zdravé než mužsky nebo žensky vyhranění jedinci; nevyhranění jedinci jsou potom ti nejméně schopní. Jedna studie ukázala, že je androgynie spojena s well-being a s nižší úrovní stresu (Stake, 2000). Další studie s mladými dospělými ukázala, že androgynní jedinci více myslí na své zdraví, častěji používají bezpečnostní pásy nebo méně kouří než ti mužsky nebo žensky vyhranění jedinci nebo nevyhranění (Shifren, Furhnam, Bauserman, 2003).

Jedním z nejvíce konzistentních genderových rozdílů je fakt, že chlapci jsou fyzicky agresivnější než dívky. Rozdíly můžeme pozorovat ve všech kulturách a projevují se již v raném věku. Pokud zkoumáme verbální agresi, tak genderové rozdíly vymizí nebo jsou z části více přítomné u dívek (Baillargeon et al., 2007).

---

<sup>15</sup> Androgynní jedinec disponuje ve stejné míře femininními i maskulinními atributy.



Dívky vidí samy sebe jako více prosociální a empatické (Eisenberg et al., 2009). V průběhu dětství a dospívání se dívky více zapojují do prosociálního chování než chlapci (Hastings, Utendale, Sullivan, 2007).

## 4.2 SOCIÁLNÍ ZRÁNÍ

Sociální zrání chápeme jako proces vývojových změn v chování a postojích, které je schopen vůči daným sociálním stimulům zaujmout mladý člověk v určitém věku své přípravy.

Sak (2000, s.35) uvádí: *„Tento proces je provázen proměnami sociální pozice a z ní vyplývajícího souboru zastávaných rolí. Spolu s biologickým a psychickým dozráváním tyto sociální změny vytvářejí stimuly a tlak na sociální zrání v konkrétních položkách, spojených s danou sociální pozicí a sociálními rolemi.“*

Adolescenti se v současné době stále více distancují od tradičního prostředí a vytvářejí si vlastní formy života – tzv. subkulturu mládeže. Subkultura se dotýká specifických výrazových prostředků (specifický slovník, slang, zkratky), účesu či oděvu, které posilují výjimečnost ve vztahu k běžné konzumní společnosti na jedné straně, pocit příslušnosti a sounáležitosti ke specifické komunitě, skupině vrstevníků na druhé straně. Zcela ojedinělý význam má v životě dospívajících hudba. Vyjadřuje hodnoty, názory a pocity adolescentů, je nástrojem pro sdělování a sdílení (Kraus, 2008; Macek, 2003).

Je ovšem nezbytné také podotknout, že na procesy socializace a sociálního zrání má vliv nástup nových informačních technologií do života společnosti. Dochází tak k prolínání virtuální a skutečné reality. Mezilidské vztahy ztrácejí na významu a postupně dohází k jejich virtualizaci (Sak, Saková, 2007). Nové technologie vytvořili novou kvalitu sociability – digitální sociabilitu.

Jak uvádí Sak, Saková (2004, s. 54): *„Výsledky výzkumu (2000) potvrzují, že proces sociálního zrání obsahuje proces osvojování sociálního prostoru. Toto osvojování probíhá ve směru od nejintimnějších a nejbližších vazeb ke stále širším celkům. Od rodiny, k místní komunitě, k regionu, národu až k evropské identitě.“*

## 4.3 SOCIALIZAČNÍ ČINITELE

Socializační činitelé představují faktory, které nás ovlivňují během celého života. Obvykle se rozlišují jednak tzv. základní socializační činitelé, tj. rodina, škola, skupiny vrstevníků (herní, přátelské, zájmové). Dalšími velmi významnými socializačními činiteli jsou masmédiá (způsob zpravodajství, reklama, propagace, struktura pořadů vůbec). V rámci různých sociálních skupin se specifikují role a postavení adolescentů.

### 4.3.1 Rodina

Rodina zůstává i v období dospívání významným faktorem socializace. V rodině probíhá tzv. primární socializace – realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jakou citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. A díky nim dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům (Helus, 2007).

Mezi hlavní vývojové úkoly období časně adolescence patří, jak jsme již zmínili, uvolnění ze závislosti na rodičích a na druhé straně navazování významnějších vztahů k vrstevníkům.

Oba tyto vývojové úkoly jsou snáze dosahovány těmi dospívajícími, kteří si v útlém dětství vytvořili jistý vztah k rodičům a v průběhu dětství na něm vybudovali koherentní a dobře integrovaný obecnější koncept emocionálních vztahů. Naopak ztíženo je to v případě znehodnocujícího pojetí vztahů, které obvykle staví na původně nejistém připoutání dítěte k rodičům a ve starším věku je význam emocionálních vazeb dalekosáhle popírán. Také v případě, že se dospívajícímu nepodaří uvolnit z přílišné závislosti na rodičích a přemístit zčásti své vazby na vrstevníky, může docházet k různým obtížím, které si potom okolí nedovede vysvětlit. Může lásku k rodičům obrátit v nepochopitelnou nenávist (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dospívající tráví s rodiči stále méně času, ubývá vzájemné interakce a v důsledku rozdílnosti potřeb a postojů se mění i její kvalita. Generační rozpor mezi dospívajícími a jejich rodiči může mít různou intenzitu i různé příčiny, ale jak uvádí Macek (2003, s. 54) „vzájemné konflikty nevadí, když mají adolescenti pocit, že mohou svobodně vyjadřovat své názory a že se na ně bere ohled.“

Nejvíce konfliktů v tomto období pramení ze změn v chápání, uvažování v záležitostech z morální oblasti (Smetana, Dadis, 2002).

Touha dospívajícího po změně role a jejího statusu často nebývá v souladu s potřebami rodičů. Rodiče mají obvykle větší tendenci fixovat dětskou roli. Do určité míry zde dochází ke zdánlivému konfliktu potřeb rodičů a dospívajících. Pro rodiče je nutné přizpůsobit způsob komunikace i výchovného vedení proměnám svých dětí. Již Hall (1922) konstatoval, že podobné konfliktní situace nastávají tehdy, pokud rodiče vnímají své potomky stále jako děti a mají tendence zpřísnit své výchovné postoje v okamžiku, kdy by je měli uvolňovat. Na druhou stranu dospívající dávají najevo silnou potřebu nalézt dospělého, který je dokáže respektovat, dá jim najevo zájem, vede je a inspiruje, podporuje jejich rozvoj a nabízí jim pevné citové pouto (Hall, 1922; Ježek 2006; Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006).

Kvalita vztahu rodič - adolescent také souvisí s kvalitou vztahů vrstevnických. Dle výzkumů je prokázáno, že vysoká míra kontroly ze strany rodičů a přísnost vede často k zvýšené orientaci na vrstevníky a k vyhledávání a vytváření aliancí proti rodičům. Dále platí, že špatný vztah s rodiči zvyšuje počet kontaktů s vrstevníky, ale nepodporuje kvalitu těchto vztahů (Dekovic, Meeus, 1993).

Z. Matějček (1986) uvádí dvě osobnostní vlastnosti, které si dle jeho zkušenosti nejvíce cení dospívající u svých rodičů. Je to upřímnost a statečnost (kterou lze v tomto případě interpretovat jako schopnost vydržet, být věrný svému přesvědčení a svým zásadám). Společným znakem uvedených vlastností je určitá stabilita, spolehlivost a jednoznačnost rodičovského chování.

Jestliže je rodina příliš autoritativní, dítě se může komplementárně rozvinout jako pasivní, submisivní jedinec. V tomto případě nemá na sebezprosažení a odpoutání z takové vazby dost sil ani potřebné vlastnosti osobnosti. Podobný efekt může mít zdánlivě submisivní strategie rodičů, jejíž součástí bývá emoční vydírání. Jakýkoliv pokus dítěte o odpoutání a vytvoření jiných vazeb mimo rodinu je trestán. Nebezpečím zůstává fixace infantilního, závislého vztahu s rodinou a ztráta možnosti osamostatnění a postupného rozvoje jiných vztahů i zralejších způsobů chování (Vágnerová, 2005).

V našich výzkumech jsme opakovaně zjistili, že v časně a střední adolescenci mají pozitivní vztah k sobě spíše ti, kteří považují za důležité referenční osoby rodiče a jiné dospělé authority, než ti, pro které je důležitější mínění vrstevníků (Macek, Osecká, 1996).

Problémy v psychosociální oblasti výchovy se všeobecně odehrávají, když rodiče jsou vysoce omezující nebo nedostatečně zapojeni; nebo příliš ochraňující. Děti v těchto případech mohou mít potíže s nalezením identity, která může vést až k depresi, úzkosti a zmenšení společenské způsobilosti. Na druhé straně, děti, kterým je darována autonomie, ale mohou cítit odtaziťost rodičů, vyústí ve špatnou míru psychologického formování (např. McElhaney, Allen, 2001).

Rodiče, obvykle matky, odmítaných dětí byly označovány, že užívají při výchově neobratné, rušivé, hrubé a autoritářské praktiky častěji než matky přijímaných dětí. Na druhé straně rodiče oblíbených dětí udávají v komunikaci více emocionální náklonnosti, empatie a vlídné jednání při kontrole úkolů svých dětí (McDowell, Parke, 2000).

Vědci dospěli k závěru, že agresivní děti mají rodiče, kteří modelově zdůrazňují buď agresivní a impulzivní chování anebo chladné, odmítavé a fyzicky trestající chování. Navíc u agresivních dětí bylo často shledáno rodičovské odmítání, užití vysoké síly asertivity, nesoustavné výchovné strategie, nedostatek dohledu (Rubin, Burgess, 2002). Tyto závěry jsou univerzální napříč kulturami (Cheah, Rubin 2004).

Pokud jde o vztahy k sourozencům, jejich význam se v adolescenci liší podle věku sourozenců. Není-li mezi sourozencem velký věkový rozdíl, jsou pro sebe významní v tom, že jako příslušníci stejné generace mají podobné potřeby, zájmy, postoje, reprezentují stejnou adolescentní kulturu. Pokud jsou sourozenci na různé vývojové úrovni, zvyšují se rozdíly jejich názorů, preferencí, přestávají si rozumět a četnost kontaktů slábne. Starší sourozenec je zdrojem nápodoby, obdivu a dospívající mu závidí větší volnost i zralost (Vágnerová, 2005).

### **Výchovné styly v rodinách dospívajících**

Výchovné styly jsou považovány za jedny z nejdůležitějších atributů rodiny, které se promítají do rodinných interakcí a podstatně ovlivňují osobnostní vývoj dítěte (Řezáč, 1998).

Chování mladistvých v období dospívání se výrazně mění, dochází k proměně celé osobnosti. Mnoho rodičů z toho ale bohužel nevyvozuje závěry pro své jednání, často se k nim chová jako k malým dětem. Dospívající jsou ve zvýšené míře citliví na silné nebo rozporné výchovné řízení i na nedostatek porozumění (kladného emočního vztahu) dospělých. Tak se zvyšuje množství konfliktů mezi generacemi a také se komplikuje způsob výchovy, popřípadě mladiství v něm citlivěji a ve větší míře spatřují nedostatky (Čáp, Mareš, 2001).

Způsob výchovy v rodině i ve škole je závislý na makrosociálních podmínkách – na názorech, postojích a tradicích země, lokality, národa, sociální vrstvy, doby, kultury. Některé rozdíly ve způsobu výchovy v závislosti na makrosociálních podmínkách jsou relativně jednoznačné. Byly např. srovnány projevy rodičovské a dětské agresivity v Německu, Švýcarsku, Japonsku a Indonésii; ve východních zemích bylo zjištěno méně agrese matky k dítěti a také méně agrese u dětí než v středoevropských zemích. Vztahy matky a dítěte raného věku se jeví na Východě jako intenzivnější a kladnější než ve střední Evropě (Oerter, Montada, 1995).

V našich současných podmínkách by bylo ukvapené predikovat způsob výchovy podle sociokulturní úrovně rodiny. Společnost a historická situace ovlivňují způsob výchovy v rodině i ve škole také šířením určitých názorů na dítě a jeho výchovu. Změny těchto názorů v průběhu devatenáctého a dvacátého století u nás podrobně zkoumal J. Langmeier (1983). Např. v období 1920 do 1950 se zdůrazňuje výchova dobrých návyků pravidelným režimem dne, výchova věcná, vědecky střízlivá. Po roce 1950 se postupně klade důraz na význam emočních vztahů v rodině a láskyplnou mateřskou péči. Lze vysledovat také souvislosti těchto populačních postupů s vývojem psychologických koncepcí. Vědecká, chladná výchova byla podporována behaviorismem a psychologii spjatou s Pavlovou fyziologií. Na emoční vztahy upozorňovala psychoanalýza, od poloviny století humanistická psychologie a příbuzné směry.

Výraznější posun k liberalizaci výchovy v průběhu posledních dvou desetiletí zjistila v českém prostředí Gillernová (2009). Lze předpokládat, že společenské změny při něm rovněž sehrály významnou roli.

D. Baumrind (1991) popsala na základě svého longitudinálního výzkumu „*model výchovných stylů*“ dospívajících v rodinách. Autorka sledovala výchovu dětí v rodinách od jejich předškolního věku do dospívání. Na základě výsledků výzkumu stanovila několik typů rodičovského chování vůči dětem a současně vývojové tendence dětí a dospívajících, které se vyprofilovaly pod vlivem rodičovské výchovy.

D. Baumrind (1991) je charakterizovala následujícím způsobem:

**Autoritářská výchova**, při níž se rodiče snaží ovlivňovat, kontrolovat a hodnotit chování a postoje svých dětí v souladu se souborem norem, které mají obvykle absolutní charakter a byly formulovány vyšší autoritou. Rodiče převážně kontrolují, jejich emocionální vztah k dětem je spíše záporný.

**Autoritativní rodiče** se naopak snaží vést své děti aktivním způsobem, hledají řešení problémů, podporují verbální komunikaci a vysvětlují důvody svých rozhodnutí. Oceňují u

svých potomků na jednu stranu autonomii, na druhou stranu disciplínu. Tento výchovný styl zpravidla úspěšně kombinuje kontrolu dítěte a kladný emocionální vztah mezi rodiči a dítětem.

**Liberální rodiče** kontrolují zcela minimálně, reagují na potřeby a chování svých dětí nenásilným, akceptujícím způsobem. Ve výchově dominuje zejména složka kladného emocionálního vztahu.

Při druhém měření v průběhu školní docházky byly popsány další dva výchovné styly:

**Odmítající rodiče**, kteří nereagují na potřeby svého dítěte, jejich emocionální vztah není příliš pozitivní. Dítě ani nekontrolují, ani výchovně nevedou.

**Tradiční výchova**, při které pozorovala v rodinách typické, genderově vymezené role otců a matek. Tímto rodovým členěním se výchova významně lišila od předchozích popsaných modelů.

Z výzkumu dále vyplynulo, že dospívající, jejichž rodiče na ně kladli více požadavků, vykazovali méně výchovných obtíží. Pokud však ve výchově dominovala pouze kontrola, dospívající měli tendenci být více konformní, méně samostatní a s nižším sebevědomím. Naopak při kombinaci kontroly s kladným emocionálním stylem se dospívající projevovali jako kompetentnější, s rozvinutými sociálními dovednostmi a vyšší sebedůvěrou. Kladný emocionální vztah mezi rodiči a dětmi se ukázal jako velmi významný pro rozvoj optimálních schopností a dovedností dospívajících, i jejich sebevědomí. Zejména v případě chlapců však sám o sobě nestačil jako prevence rizikového chování v dospívání. Studie současně prokázala jistou stabilitu výchovných stylů rodičů od útlého věku dětí do dospívání. K jejich změně v období dospívání došlo jen ve výjimečných případech, kdy pravděpodobně ve větším rozsahu zapůsobily vnější okolnosti. Autorka se však domnívá, že i extrémně výrazné projevy chování dospívajících mohly být v některých případech příčinou změny výchovných postojů rodičů (Baumrind, 1991).

U nás se podobné problematice věnoval svými studiemi rodičovských stylů výchovy J. Čáp (1996), který také sledoval dimenze řízení a emocionálního vztahu vůči dítěti. Ve svém pojetí v rámci jednotlivých dimenzí rozlišil intenzitu jejich působení.

Kombinací obou dimenzí vyjádřil hlavní formy způsobů výchovy „*schématem dvanácti polí*“, jak ukazuje obr. č. 1.

Způsob výchovy v rodině		Řízení			
		silné	střední	slabé	rozporné
Emoční vztah k dítěti	záporný	1	2	3	4
	střední	5	6	7	8
	kladný	9	10	11	12

1...12 jednotlivé formy způsobu výchovy v rodině



příznivý vývoj dítěte



průměrný vývoj dítěte



nepříznivý vývoj dítěte



formy s nízkými četnostmi

**Obr. 1: Způsob výchovy v rodině vyjádřený modelem dvanácti polí (převzato z Čáp, 1996)**

Optimální způsob rodinné výchovy je vyjádřen kladným emocionálním vztahem v kombinaci se středním řízením. Je spjata se svědomitostí, dobrým sebeovládáním, stabilitou, kooperativností, altruismem, absencí dominance. Naproti tomu záporný emocionální vztah k dítěti podporuje nedostatek vytrvalosti, nesvědomitosti, někdy i nedostatky ve vztahu k lidem, oslabení kooperativnosti, zesílení agresivity. Zvláště silné je působení způsobu výchovy v rodině na stabilitu – labilitu osobnosti. V rodinách s kladným emocionálním vztahem se zjišťuje u dětí emoční stabilita, vyrovnanost, citová rovnováha; naproti tomu u dětí z rodin se záporným emocionálním vztahem k dítěti bývá výrazná emocionální labilita, snadno jsou vyvedeny z rovnováhy, jejich nálada se lehce mění, jsou napjaté, nejisté, se zbytečnými obavami apod. (Čáp, 1996).

Kromě individuálních odlišností ve vývoji dospívajících styly výchovy ovlivňují také typy vrstevnických vztahů, které dospívající budují. Při nadměrné volnosti v období časně adolescence, stejně jako při extrémně silném vedení, mají dospívající v pozdějším věku zvýšenou tendenci k vytváření rizikových vrstevnických vztahů. Naopak čím pevnější se jeví emocionální vztah mezi rodičem a dítětem, tím méně pravděpodobný je vznik problematických vztahů dospívajícího s jeho vrstevníky (Goldstein, Davis-Kean, Eccles, 2005).

Rodičovský styl výchovy je pokládán také za jeden z významných zdrojů prevence různorodých forem rizikového chování (mj. zneužívání návykových látek, výchovných obtíží, agresivity vůči okolí, suicidálních tendencí).

Mezi klíčové charakteristiky interakcí rodičů s dětmi, které působí preventivně v dospívání řadí D. A. Wolfe, P. G. Jaffe a C. V. Crooks následující:

1. *„Rodiče kontinuálně monitorují vývoj a chování svých dětí.*
2. *Mezi rodiči a dospívajícími je vybudován kvalitní interpersonální vztah.*
3. *Rodiče s dospívajícími hovoří o rizicích a zodpovědnosti, které se vážou k nově vzniklým vztahům a aktivitám v rámci vrstevnické skupin.“* (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006, s. 155).

Výzkum, kterého se účastnilo více než třicet šest tisíc dospívajících ve věku 13-18 let, poukázal na nutnost pozitivního a podporujícího vztahu s alespoň jednou dospělou osobou v rodině jako formu prevence problematického chování. Nepotvrdil však v této souvislosti nezbytnou přítomnost obou rodičů v rodině (Resnick, Harris, Blum, 1993).

#### **4.3.2 Škola**

Škola je po rodině druhý nejvýznamnější socializační činitel a instituce, která ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní zkušenost dospívajících (Helus, 2007).

Škola výrazně ovlivní vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Škola může působit jako výzva, nabídka možností vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení (Vágnerová 2001). Působení školy se dá shrnout do tří oblastí: školní práce, dětský kolektiv a učitel a ostatní dospělí (vychovatelé, vedoucí kroužků atd.) (Gillernová 1998).

Způsob vzdělávání a styl výchovy jsou klíčovými body, které mohou vědomí vlastní účinnosti dospívajících posilovat nebo také utlumovat. Škola rozvíjí schopnosti, které společnost považuje za důležité. Úspěšnost v této oblasti často ovlivní sebehodnocení a další postoje. Jak uvádí Vágnerová (2005, s. 370): *„Vztah ke škole lze interpretovat jako transformovaný vztah k celé společnosti, jejím normám a hodnotám i k vlastnímu postavení, které zde jedinec zaujímá.“*

V populaci českých dospívajících na konci devadesátých let minulého století se škola ukázala jako zdroj nejčtetnějších starostí a problémů. V rámci mezinárodního srovnání



vykazovali čeští dospívající obtíže se školou dokonce s výrazně vyšší frekvencí než jejich zahraniční vrstevníci (Macek, 2003).

Za předpokladu silněji vnímané vazby ke škole dospívající lépe čelí nárokům dospívání, jejich vzdělávací proces je úspěšnější a výskyt problémového chování v tomto období je nižší.

### 4.3.3 Vrstevníci

Nová kvalita interpersonálních vztahů je jednou ze základních psychosociálních charakteristik adolescence. Způsobilost dospívajícího obstat v interpersonálních vztazích je zdrojem jeho sebedůvěry, pocitu autonomie a vědomí vlastní účinnosti a také kritériem samostatnosti při jeho rozhodování (Čáp, Mareš, 2001).

Vrstevnický vztah je unikátní a svým způsobem těžko zastupitelný typ vztahu. Mezi jedenáctým a třináctým rokem získávají skupiny vrstevníků zvlášť důležité místo v životě jedince – platí to o spontánních skupinách kamarádů, zájmových kroužcích. Skupina vrstevníků se jim stává referenční skupinou, jsou na ni závislí (Čáp, Mareš, 2001). Umožňuje zdroj emocionální a sociální opory a tvoří podstatnou část sociálních vztahů. Členství ve vrstevnické skupině ovlivňuje procesy rozhodování v běžných každodenních situacích, je příležitostí pro osvojování nových rolí, nápodobu a v neposlední řadě pro zpětnou vazbu o vlastním chování. Členstvím dospívající získávají sociální status a pocit vlastní hodnoty. Nejvyšší vrstevnická konformita je obvykle v časně a střední adolescenci. Je vyšší než v dětském věku a než v pozdějších fázích adolescence či v dospělosti. Opírá se o ni sociální prestiž a pocit vlastní hodnoty většiny dospívajících. (Seifert, Hoffnung, 1991).

Funkce vrstevníků je dále důležitá v tom, že pomáhá mladistvému osamostatnit se z dětské závislosti na rodině, na autoritě rodičů. Pokud se nevymaní z této závislosti, je ohroženo formování rysů, jako je samostatnost, iniciativa, ale také důležité sociální dovednosti včetně organizačních.

Pro vývoj dospívajícího ve zralou, a tedy nezávislou osobnost je důležité uvědomit si, že přechází ze závislosti na rodině do závislosti na skupině vrstevníků; že by neměl nekriticky podléhat nátlaku jedné skupiny, že má možnost volby. Volit si i mezi svými kamarády a přáteli, popř. mezi různými skupinami s odlišnými cíli, způsobem zábavy, hodnotovými orientacemi (Čáp, Mareš, 2001).

Kraatz-Keily et al. (2000) uvedli, že odmítání vrstevníků v časně adolescenci předpovědělo následný rozvoj vnitřních problémů jako deprese, osamocení. Jejich výsledky

platily pouze pro chlapce, kteří byli odmítáni svými vrstevníky po dobu dvou let. Chronické odmítání nepředvídalo vnitřní (internalizační) problémy pro dívky. Autoři vyvozovali, že dívčí odmítnutí větší skupinou vrstevnic je méně deprimující než nedostatek blízkého vztahu.

Socializace ve vrstevnické skupině postupně vede k individualizaci a k dalšímu osamostatňování. Dyadické blízké vztahy mohou mít trvalejší charakter. Nutno podotknout, že kamarádké a vrstevnické vztahy a jejich vývoj v průběhu adolescence mají značný význam na formování pozdějších partnerských vztahů. Vrstevnické skupiny slouží především také k vývoji heterosexuálního sociálního chování.

Výzkumy dokazují, že dospívající, kteří vykazují dobré vztahy s rodiči, tak současně vykazují uspokojivější vztahy s kamarády z okruhu svých vrstevníků. Vykazují vyšší míru vzájemného zájmu, pochopení, důvěry a menší míru konfliktů a agrese (Širůček, Širůčková, 2012).

Vědomí příslušnosti ke skupině, solidarita a vzájemná kamarádká pomoc často podporují pozitivní emoce a sebeúctu (Macek, 2003). Je nutné připomenout, že mohou také směřovat k rizikovému chování a k různým rizikovým aktivitám. Především se jedná o konzumaci alkoholu a jiných návykových drog, promiskuitu, delikvenci.

Kon (1980) rozlišuje tři psychologické funkce vrstevnických skupin:

1. Interakce s vrstevníky funguje jako velmi důležitý a specifický **informační kanál**, jehož prostřednictvím se dospívající dovídají mnoho informací, které jim dospělí z různých důvodů neřeknou (např. otázky pohlavního života).
2. Interakce s vrstevníky je specifickým druhem **činnosti a mezosobnostních vztahů** – společná činnost vrstevníků vypěstuje u jedince návyky vzájemného sociálního působení, **dovednost** podřizovat se kolektivnímu zájmu a současně hájit svá práva. Vzájemné vztahy se vytvářejí na principu rovnoprávnosti, kde si každý své postavení musí nejen zasloužit, ale také udržet.
3. Interakce s vrstevníky je specifickým druhem **emocionálního kontaktu** – uvědomění si skupinové příslušnosti, solidarity a vzájemné pomoci usnadňuje dospívajícímu osamostatnění od dospělých a zároveň poskytuje velmi důležitý pocit emocionální spokojenosti a stability. Respekt rovnocenných osob má pro sebeúctu adolescenta rozhodující význam. V průběhu adolescence se mění charakter, velikost i složení vrstevnických skupin.

## 5 SOCIÁLNÍ VZTAHY VE ŠKOLE

### 5.1 INTERAKCE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

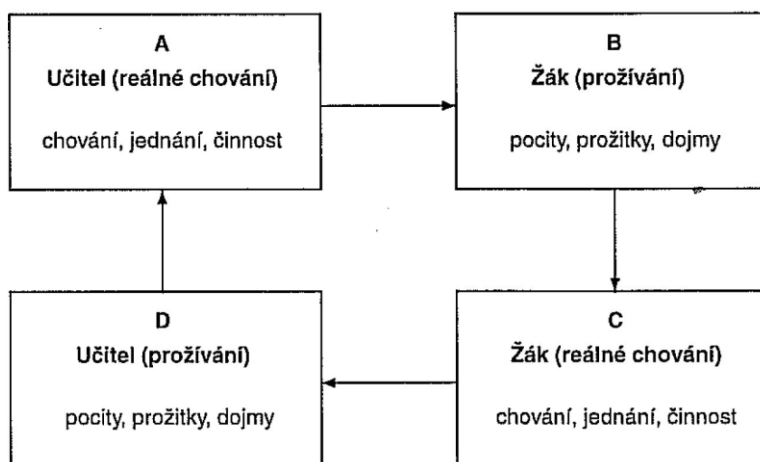
Interakce mezi učitelem a žákem jsou v zásadě asymetrické a uskutečňují se převážně v souvislosti s učivem, ale průběh i výsledek výchovy a vzdělávání spoluurčuje širší interakční kontext. Interakční asymetrie znamená plné rozvinutí aktivity obou partnerů, a to díky vysoké úrovni učitelovy způsobilosti aktivizovat žáka (Helus, 2007).

Kontakt učitele a žáka je vzájemným vztahem, kde nejde pouze o předání poznatků a vědomostí žákovi. Jde o podstatně složitější vzájemné působení, komunikaci a společnou činnost. Sociální interakce ve škole probíhají v určitých sledech (Helus, 2007).

Helus (2007) rozlišuje: interakční bludný kruh, sestupnou interakční spirálu, vzestupnou interakční spirálu. Pozitivní komunikace a přijímání iniciativ žáky vede ke zlepšování jeho výkonu, čímž se utvrzuje i pozitivní interakce učitele vůči žákovi, naopak negativní přijímání žáka znejišťuje, ten pak podává horší výkon a následně se utvrzuje negativní interakce učitele. Zatímco při vzestupné spirále interakční proces uvolňuje možnosti vzájemné součinnosti učitele a žáka, a tak podporuje i jejich individuální výkon a rozvoj, v případě sestupných spirál dochází k blokování vzájemné interakce i rozvoje učitele a žáka.

Učitel by měl být uznávanou autoritou, na niž se mohou studenti obrátit v případě jakýchkoli problémů či sporu, mnohdy je v pozici „soudce“ a vykonavatele, svým chováním může ovlivnit i vztahy žáků mezi sebou. Je nezbytné, aby k němu žáci měli důvěru a považovali ho za součást „svého týmu“ (Říčan, 1995).

Úspěch učitele, efektivita jeho vzdělávací činnosti i účinnost školy podstatnou měrou závisí na tom, jak se podaří navázat vztahy s žáky a jak s nimi komunikuje. Je to děj stále otevřený – žáci se vyvíjejí, přicházejí další, učitel získává nové vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Pro komunikace ve škole platí obecnější charakteristiky sociální komunikace – společné činnosti, vzájemné působení a interpersonálních vztahů (Čáp, Mareš 2001). K tomu je třeba dodat, že informace se netýkají pouze věcné stránky sdělených obsahů, ale její důležitou součástí je sdělování pocitů, dojmů, postojů a dalších pravidel komunikace (Gillernová, 1998). Prokázalo se, že zejména emocionální atmosféra je do značné míry ovlivňována osobností učitele. (Hrabal, 2002).



**Obr. 2: Chování a prožívání v interakci učitele a žáka (převzato z Výrost, Slaměnik, 1998)**

Učitelé patří k významným osobám v životě a jejich vliv na adolescenty je velmi rozsáhlý. Zodpovědnost za průběh interakce klade na učitele zvýšené nároky ohledně poznávání žáků, které je nutným předpokladem efektivní práce učitele ve třídě. Čáp, Mareš (2001) uvádí několik chyb, které se mohou vyskytnout při poznávání žáků a následně mohou negativně ovlivnit interakci ve škole:

- projekce, promítání vlastních psychických procesů a stavů, vlastností do žáka;
- individuální subjektivní zkreslení – sklon ke spíše pozitivnímu či spíše negativnímu hodnocení;
- předsudky – objevující se zejména v případě příslušníků odlišné národnosti nebo jiné sociální skupiny;
- haló-efekt – přetrvávající působení prvního dojmu při posuzování jedince;
- stereotypizace – snaha zařadit žáka do určitých kategorií, které si učitel utváří na základě svých předchozích zkušeností;
- přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů;
- vysvětlování projevů žáka jedinou příčinou (např. dominantní vliv prospěchu na hodnocení i dalších stránek žáka – jeho rodinného zázemí, jeho charakteru apod.);
- přehlížení vývoje osobnosti žáka.

Dlouhodobé pozitivní vztahy s dospělou osobou mimo rodinu, což pro všechny dospívající bez ohledu na jejich další aktivity může představovat vazba s učitelem, znamenají zdroj dalšího vývoje ve smyslu socializace. Dospívající, kteří mají příležitost k těmto vztahům, získávají výrazně vyšší množství zkušeností se širším sociálním kontextem mimo vlastní rodinu a více se zapojují do různorodých interakcí s osobami ve svém okolí (Scales,

Benson, Mannes, 2006). Ukazuje se také, že zejména v období časně a střední adolescence mívají pozitivnější vztah k sobě dospívající, kteří vnímají nejen rodiče, ale i další dospělé autority mimo rodinu jako významné referenční osoby (Macek, 2003).

Učitelé by měli poskytovat studentům adekvátní úroveň struktury, která odpovídá jejich aktuální vyspělosti a současně jim vytvářet natolik podnětné prostředí, které je nutí k dalšímu vývoji ve sféře kognitivních funkcí i sociálních dovedností. Významným činitelem, který je pro rozvoj poznávání a učení důležitý, je práce s dospívajícími v zóně nejbližšího vývoje popsané L. S. Vygotským v jeho teorii (Vygotskij, 1976). Vyučovací proces má podněcovat a stimulovat aktuální potenciál dospívajících. Ve smyslu Vygotského teorie tedy množství vývojových procesů, které se v daném okamžiku mohou u dospívajícího rozvinout, závisí na vzájemných interakcích s vrstevníky a především jejich výrazné podpoře učiteli. Teprve až proběhne tato část edukačního procesu, stávají se internalizovanými psychickými funkcemi jedince. Cílem učení je rozvoj takových kognitivních, emocionálních i sociálních procesů žáků a studentů, které by bez něj pravděpodobně neproběhly (Krejčová, 2011).

## **5.2 INTERAKCE MEZI ŽÁKY**

Vztahy mezi žáky jsou symetrické a mají svoji autonomii. Každý účastník má možnost vzájemnou interakci ovlivňovat. Záleží na mnoha okolnostech, do jaké míry tuto možnost využije. Vzhledem k tématu práce se zaměříme na zvládnutí vzájemně závislých, do určité míry protichůdných důležitých dimenzí sociability. Žák by měl opustit školu s aktivním emocionálním i v činnosti se projevujícím pozitivním vztahem k lidem, s vyvinutými dispozicemi pro kooperaci a na druhé straně s rozvinutou potřebou a schopností růstu a sebeprosazení, seberealizace. V zásadě to znamená seberealizaci mezi druhými lidmi a spolu s nimi, ale také schopnost unést a řešit konflikty s egocentrickými jednotlivci a překážkami individuálního růstu. Krátce řečeno: jde o utváření a vývoj v kooperativní a zdravě soutěživého jednatelce (úspěšně sociabilizovaného) (Hrabal, 2002).

V tomto kontextu je třída prostředím, v němž jedinec v rámci interakce s vrstevníky může uspokojovat různé psychické a sociální potřeby, nebo naopak, interakce s vrstevníky může být zdrojem různých frustrací.

1) Spolužáci mohou sloužit jako zdroj emocionální jistoty a bezpečí, poskytují dítěti oporu v různých situacích, sdílejí s ním problémy a projevují mu solidaritu. Ve skupině se jedinec

cítí jistější. Na druhé straně mohou spolužáci jeho emocionální jistotu narušovat, mohou představovat i určité ohrožení, příkladem může být i šikanované dítě.

2) Spolužáci mohou uspokojovat potřebu stimulace a učení, poskytují určitou zkušenost, která ovlivňuje rozvoj sociálních dovedností. Žák se ve vrstevnické skupině učí jiným způsobem chování než v interakci s dospělým. Vztahy jsou se spolužáky, jak jsme již uvedli symetrické, spolužáci jsou na přibližně stejné vývojové úrovni, a tak je nápodoba jejich chování i porozumění jejich výkladu obvykle snadnější. Ve třídě si osvojí i nežádoucí způsoby chování, naučí se např. jednat nadřazeně, bezohledně a zneužívat své postavení.

3) Potřeba seberealizace a sebeprosazení může být snadněji saturována ve skupině, kde jsou kompetence všech jejích členů srovnatelné. Ve škole slouží žáci jako referenční skupina a jejich výkony jsou základem pro posouzení vlastních výsledků. Úspěšnost i neúspěšnost je z tohoto hlediska relativní. Záleží na tom, jakou pozici dítě ve skupině zaujímá. To je důvodem, proč jsou děti méně stresovány srovnáním s ostatními ve specializovaných třídách, kde je konkurence spolužáků přijatelnější jejich možnostem (Vágnerová, 2001).

Sebeprosazení ve skupině spolužáků a dosažení přijatelné sociální pozice ve třídě vyžaduje určité vlastnosti a kompetence. Hrabal (2002) rozlišuje dva faktory ovlivňující postavení dítěte ve třídě, je to sympatie a vliv, podrobněji uvedeme v kapitole 5.3.1.

**Typické způsoby chování**, které se projevují v interakci se spolužáky, lze je rozdělit do několika kategorií. Tyto projevy, jejich preference i obsah, se v průběhu školního věku, v závislosti na vývoji, mění.

- **Sdílení** se projevuje tendencí dělat něco společně, sdílet určité teritorium (třídu, lavici) nebo věc. Je projevem pozitivního vztahu, vzájemné akceptace.
- **Podpora a pomoc** vyjadřuje pozitivní vztah k určitému spolužákovi, ale zároveň je výrazem respektu k vrstevnickým normám, které solidaritu ke třídě chápou jako velmi důležitou. Zejména pokud jde o ochranu spolužáka před dospělými, zastávání se spolužáka před učitelem nebo před ostatními. Takové projevy chování se objevují ve větší míře právě ve starším školním věku starších žáků. Příkladem pomoci může být půjčení vlastní pomůcky, poskytnutí vlastní práce k opsání, napovídání nebo jiná pomoc, která nemusí souviset se školou. Neposkytnutí pomoci bývá v tomto věku považováno za závažné porušení norem třídy.
- **Nápodobování** spolužáků, zejména těch, kteří mají ve třídě vysokou prestiž. U starších žáků souvisí ve větší míře s tendencí vyjádřit takto příslušnost ke skupině, resp. konformitu ke skupinovým normám, přijetí určitého standardu třídy. Nápodoba je výrazem přijetí určité sociální identity. Nápodoba může být zaměřena různým směrem,

na různé projevy a aktivity, v závislosti na tom, co připadá žákům v určitém období důležité. U dospívajících to může být styl v oblékání, hudba atp.

- **Předvádění a vytahování**, které lze chápat jako způsob potvrzení vlastní hodnoty před ostatními, resp. ve srovnání s ostatními. Jeho cílem je získat žádoucí ocenění a pozici ve skupině.
- **Soupeření, rivalita** slouží jako potvrzení vlastních kvalit ve srovnání s někým, kdo je chápán jako rovnocenný. Žák se potřebuje ve skupině prosadit, potvrdit svoji hodnotu a zároveň potřebuje být akceptován. Starší školáci mají tendenci soupeřit v mimoškolních oblastech, školní prospěch není již pro pozici ve třídě tak důležitým kritériem.
- **Vnucování se, podlézání** jako způsob upoutávání pozornosti, iniciování kontaktu s cílem získat alespoň nějakou alternativu sociální akceptace. Tímto způsobem se chovají společensky neatraktivní a neúspěšné děti, které nemají ve třídě dobrou pozici. Do této kategorie patří i uplácení, šaškování a posluhování. Ve všech případech jde o méně imponující strategie, které potvrzují nižší sociální status.
- **Agresivní chování, prosazování násilím** může být projevem neschopnosti získat žádoucí postavení přijatelnějším způsobem nebo neznalosti adekvátního způsobu chování. Rvačky patří mezi standardní projevy chování, jde spíše o to, aby dítě nepřekročilo určitou, skupinou tolerovanou hranici (Berger, Thomson, 1998).

### 5.3 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA

Školní třída splňuje kritéria, kterými sociální psychologie vymezuje malou sociální skupinu. Tvoří jí určitý počet jedinců, kteří společně vykonávají činnosti vedoucí ke společným cílům, jsou v dlouhodobé interakci (způsobem „tváří v tvář“) a uvědomují si vzájemnou pospolitost. Její členové se řídí skupinovými normami, zaujímají různé pozice i role za relativně stálé struktury vztahů. S tímto pojetím malé sociální skupiny se setkáváme v mnoha učebnicích a textech ze sociální psychologie, např. Výrost, Slaměník 1998.

Školní třída vzniká jako formální sociální skupina, ustanovená institucí – školou. Každá školní třída prochází určitým vývojem, kdy se postupně vedle formální podoby třídy vytváří i neformální struktury. Jsou to malé neformální podskupiny, které vznikají na základě vzájemných sympatií mezi spolužáky ve třídě. Formální řád zajišťuje fungování školy jako vzdělávací instituce, neformální struktury i vztahy zajišťují její fungování jako malé sociální skupiny (Gillernova, 1998).

Po celou školní docházku představuje školní třída jedno z nejdůležitějších prostředí pro sociální interakce dětí a dospívajících (Chang, 2004).

Ve třídě je uspokojována řada individuálních potřeb žáka (např. potřeba úspěchu, výkonu, uznání, potřeba činnosti, potřeba sociálních interakcí a vzájemného porozumění, potřeba bezpečí, seberealizační potřeby). Školní třída je prostředí, ve kterém se realizují cíle skupinové i individuální, existují zde skupinové hodnoty, jimiž se její členové řídí, někdy popisované jako „*zvnitřnělé cíle skupiny přijaté jejími členy*“ (Helus, 2007). Chování žáků ve třídě je podřízeno cílům a hodnotám třídy a je určováno skupinovými normami třídy a jejím systémem pozic a rolí.

Rostoucí nezávislost žáků vede ke kritickému hodnocení učitele. Postoje a hodnocení učitele mají i nadále značný vliv na hodnotící postoje spolužáků. Teprve postupně se vztahy mezi žáky a jejich vzájemné hodnocení více diferencují a zvyšuje se orientace žáků na vzájemné vztahy (Vágnerová, 2001).

Skupinovým normám chování se blíží a jsou na nich významně závislé sociální hodnoty skupiny. Mezi základní řadí sociální psychologie kooperaci, kompetici, individualismus, altruismus a agresi. Pokud jedinci ve skupině prosazují určitou hodnotu velmi intenzivně, probouzejí v druhých lidech tendenci jednat obdobným způsobem. Dospívající by se měli naučit o hodnotách přemýšlet, projevit je a zaujímat k nim postoje. Vývojové období adolescence umožňuje rozvoj právě takových dovedností (Krejčová, 2011)

Ve školních interakcích se ve specifických podobách vyskytují různé sociální jevy jako je sociální konformita, facilitace, konflikt.

Sociální konformita ve škole je fenomén, bez kterého by nebylo možné školu provozovat. Současně by měla škola poskytovat dostatek podnětů ke kreativě jednotlivců, které podpoří jejich další rozvoj (Gillernová, 1998).

Sociální facilitace vyznačuje ovlivnění výkonu nebo prožívání člověka v přítomnosti druhých, jejíž vliv můžeme při interakci ve skupině pozorovat. Řada experimentů ukázala, že výkon kvalitně osvojených činností se za těchto okolností zvyšuje, jednoduché úkoly se vlivem facilitace mohou stát ještě jednoduššími, ale splnění složitých úkolů se může týmž vlivem znesnadňovat. Při učení a zkoušení nového a neznámého se může vlivem sociální skupiny snížit aktivita jedince (Lovaš, 2008). Je proto velmi důležité, aby učitelé při práci se třídou problematiku sociální facilitace důsledně zvažovali k přihlídnutí k faktu, že velká část



vzdělávacího procesu obnáší osvojování si nových vědomostí, znalostí a dovedností (Krejčová, 2011).

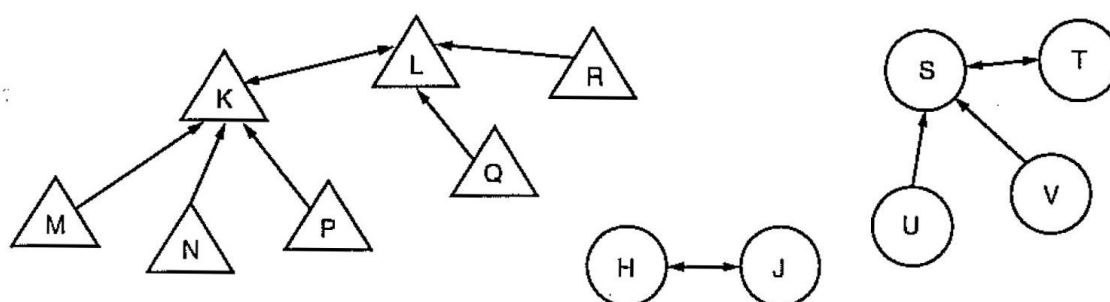
Další důkladnější studium facilitace ukázalo, že posiluje dominantní, tj. převažující složku činnosti, a je tím intenzivnější, čím jsou si účastníci bližší svými – pro situaci významnými charakteristikami. Dokladem působení sociální blízkosti je výsledek experimentu, který prokázal, že dívky, jejichž přítelkyně dostávaly lepší známky, zlepšovaly svůj prospěch. Důležitost podobné osobní struktury a podobnosti situace pro intenzitu jiného příbuzného hromadného jevu – zástupnému učení prokázal experiment, v němž se slabým žákům v matematice před řešením úloh se zlomky exponoval videozáznam řešení podobných úkolů dvěma odlišně výkonnými žáky. Jedné skupině velmi úspěšný počtář, druhé skupině pomaleji pracující, ale zdokonalující se žák. Druhá skupina byla při vlastním učení úspěšnější. Je tedy odůvodněné očekávat, že bude ve třídě působit více „příklad“ takového žáka, s nímž se mohou spolužáci identifikovat (Hrabal, 2002).

Množství sociálních prvků ve škole zákonitě přispívá ke vzniku nedorozumění, konfliktu. Interpersonální konflikt vzniká v sociálních vztazích jako důsledek rozdílně percipované situace, sám o sobě není negativním projevem. Dospívání představuje zvýšeně senzitivní období pro osvojování si dovedností komunikace v rámci skupiny, budovat si vztahy a obhájit si svoje názory ve skupině. Mezi účastníky školních interakcí dochází k intenzivní konfrontaci názorů, postojů, potřeb, zájmů, přání, hodnot. Problém není v samotných konfliktech, ale jak se naučit je zvládat. To se může příznivě odrazit jak ve skupinových vztazích samotných, tak v osobnostním růstu žáků i profesním růstu učitelů. Naučit se zvládat konfliktní situace patří k důležitým sociálním dovednostem učitele i žáků (Gillernová, 1995).

Ve školní třídě musíme mít na paměti, že zde funguje souběžně formální a neformální struktura a každá z nich si vytváří své vlastní cíle, hodnoty, normy, pozice a role. Někde se mohou struktury prolínat, jinde rozcházet. Ve školní třídě lze tyto rozdíly pozorovat např. v oblasti skupinových rolí, kdy kromě učitelem stanoveného vedoucího třídy působí také neformální vůdce (vlivný žák), který pak po určitou dobu ovlivňuje dění ve skupině. Ostatní členové zaujímají různé pozice (status), dané většinou individuální povahou člena (tím, jak ztělesňuje skupinové hodnoty). Stejně, jako je pro adolescenty důležitý význam vrstevníků, vzrůstá také význam vlastní pozice a akceptace ve třídě.

Do jaké pozice a role se jednotlivec dostane, to závisí na spolužácích a třídě jako celku, ale také na jeho individuálních charakteristikách a dispozicích. Působí obojí činitelé a jejich

podíl na zařazení žáka do určité role a pozice je třeba zajišťovat od případu k případu, protože se liší podle výraznosti osobních rysů a podle typu skupiny a její situace. Výzkumy varují před podceňováním situačních činitelů a přeceňováním „vlastností“, k čemuž může snadno vést povrchní laický pohled. V mnoha případech má např. skupina rozhodující podíl na zatlačení žáka do role odmítaného, i když proto není dostatečný „důvod“ v jeho vlastnostech. Menší skupinu lze znázornit sociogramem. Dobré zařazení do skupiny – opak izolovanosti, nebo dokonce zavrženosti skupinou – přináší dítěti a mladistvému uspokojení, *podporuje jeho pocit jistoty, sebehodnocení*. To vše jsou důležité momenty v socializaci, ve formování osobnosti, v přípravě pro život. (Hrabal 1979, 2002; Vágnerová 2001; Čáp, Mareš, 2001).



**Obr. 3 Část sociogramu školní třídy (převzato z Čáp, Mareš, 2010)**

Jednotlivé role žáků ve třídě bývají nejčastěji určovány prostřednictvím sociometrických měření, které pomáhají orientovat se v síti vzájemných vztahů ve škole a zejména ve školní třídě. Tato metoda zjišťuje pozice členů v malých sociálních skupinách na základě zjišťování vzájemných či jednostranných voleb nebo odmítnutí mezi jednotlivými členy.

Základní sociometrická pozice jedince ve skupině může být vyjádřena několika významnými typy (podle M. Nakonečného, 1994):

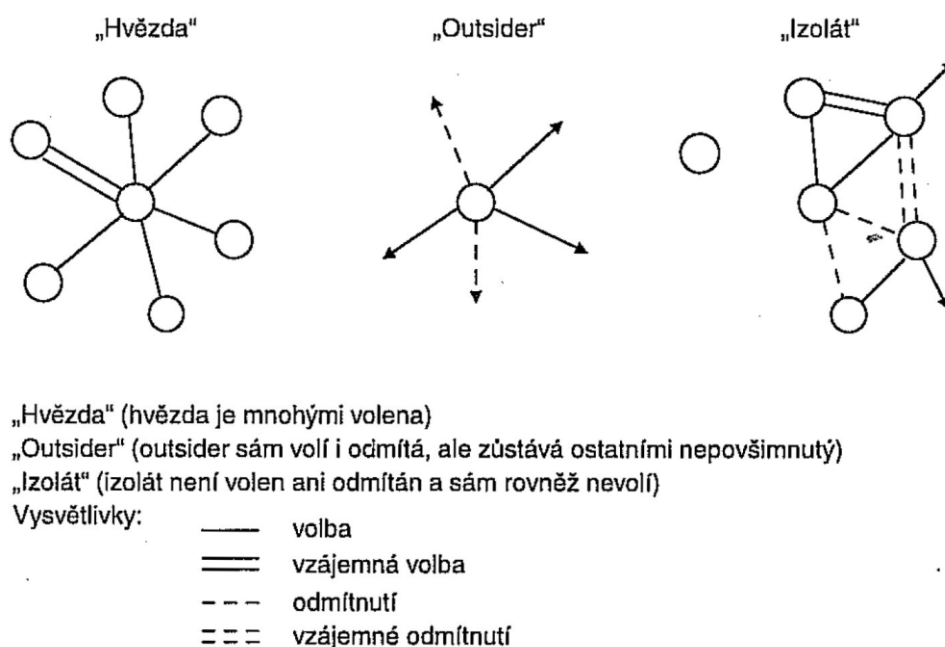
- „hvězda“ je jedinec s nejvyšším součtem obdržných voleb;
- „outsider“ je člen skupiny, který mnoho voleb dává, ale sám není mnoho volen, je odmítaný;
- „izolát“ není volen a nevolí, skupina ho ignoruje;
- „šedá eminence“ je jedinec v pozadí, nenápadný, ale prostřednictvím hvězdy ovlivňuje skupinu;
- „antihvězda“ je člen skupiny, který získal nejvíce negativních voleb;
- *jedinec s ambivalentním statusem* má komplikovanou pozici ve skupině, je často volen i často odmítán.

Sociometrie pracuje s tím, že pozice jednotlivce ve skupině je dána jeho:

- sociální přitažlivostí, která souvisí s oblíbeností, důvěryhodností, popularitou apod.
- osobní prestiží, která je ovlivněna zejména aktivitou, sebeprosazováním, profesionalitou (Nakonečný, 1994).

Z provedených výběrů a odmítnutí lze sestavit sociogram (tabelárně nebo graficky), který je přehledným obrazem vztahů ve skupině (obr. 4).

Analýza sociogramu se orientuje na aktuální socioprefereční vztahy této malé sociální skupiny a na umístění jednotlivce v ní. Usiluje i o získání informací pro vysvětlení pozice jednotlivého žáka.



*Obr.4 Následující příklady graficky znázorňují některé typické pozice žáků ve školní třídě. (převzato z Čáp, Mareš 2001)*

### 5.3.1 Základní dimenze žákovy pozice ve třídě

Významné kategorie pozic, které vytvářejí strukturu třídy, jsou u různých autorů a v různých souvislostech označovány různě; jsou však tři druhy nebo aspekty pozice žáka a spolužáka, které nelze zanedbat při důkladnějším zkoumání třídy;

- pozice a systém pozic podle kompetence, zdatnosti, výkonnosti ve škole, především podle školní výkonnosti a zdatnosti;
- pozice a systém pozic podle vlivu, tj. podle podílu na řízení interakce ve skupině a skupiny vůbec;
- pozice podle obliby, podle stupně citového přijetí spolužáky (Hrabal, 2002).

## **Kompetence**

Celková pozice žáka úzce souvisí s jeho kompetencí, výkonností – zvláště školní. Nejjednodušeji zjištělným ukazatelem školní kompetence žáka jsou známky, jeho školní prospěch. Školní prospěch je základním ukazatelem jeho pozice ve formální, institucionální struktuře třídy. Pro třídu jako neformální skupinu to platí především v počátečních třídách a ani tam bez výjimek. Neformální pozice žáka je s věkem stále více závislá na reálných výkonech a na dispozicích, které výkony umožňují a mají širší než školský význam. Ve vyšších třídách se vysoce hodnotí rozhled, hloubka speciálních znalostí a dovedností. Široce pozitivně působí i sportovní pohybová zdatnost, šikovnost a síla. Např. v některých adolescentních třídách – zvláště u chlapců – hypertrofuje zaměření na sport (Hrabal, 2002).

Do věku 12 let je většina dětí členem party stejného pohlaví, kde se odehrává většina jejich interakcí. Chlapci dávají přednost větším skupinám, které podporují soutěživost, sebekritičnost. Dívky naopak preferují menší skupiny či dyády, mají méně zkušeností se soutěžením. Tento rozdíl může vysvětlit proč dívky nejsou tak soutěživé (Roy, Benenson, 2002).

## **Vliv**

Pozice podle vlivu vyjadřuje, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku. Determinanty vlivu žáka ve třídě jsou různorodé, většinu z nich však lze zařadit do tří kategorií: zdatnost, kompetence, dále moc a konečně motivace k ovlivňování spolužáků.

- a) Zdatnost, kompetence, o které jsme již pojednali, výrazně ovlivňuje pozici žáka podle vlivu ve třídě. Jde o dispozice a výkony v těch směrech, které třída přijala jako centrální hodnoty.
- b) Moc je dalším významným zdrojem vlivu. Vedoucí formální skupiny – také učitel – získává legitimní moc od instituce. Vůdčím postavám v neformální struktuře dává moc skupina svým sociálním tlakem na přijetí názor a realizaci rozhodnutí žáka ve vedoucí pozici.
- c) Třetí komponentou, na níž výrazně závisí pozice jedince ve vlivu, jsou osobnostní dispozice v oblasti motivace a sociálních schopností a dovedností, které se projevují jako potřeba a schopnost ovlivňovat a regulovat partnery v interakci. Jde o potřebu sebeprosazení, širěji pojato o tendenci k sociální aktivitě (Hrabal 2002).

## Obliba

Pozice podle obliby bývá označována také jako pozice podle akceptace, přijetí jedince skupinou. Z tohoto hlediska je pozitivně hodnoceno takové chování, které usnadní navazování a udržování kontaktu (sociabilitu jedince). Jako zdroje determinanty obliby bývají uváděny: prestiž, zdatnost, kompetence a za druhé sociabilita a s ní související úroveň sociálního a morálního rozvoje. Tyto zdroje ovlivňují jak sympatie v dyádě (např. přátelských vztazích), tak pozici žáka ve skupině podle obliby.

- a) Zdatnost, kompetence, prestiž vytváří také předpoklady i pro umístění ve skupinové hierarchii podle obliby, i když závislost tu není tak bezprostřední jako u vlivu.
- b) Vydatnější determinantou obliby je však **úroveň sociability**, tj. morální a sociální vyspělost žáka projevovaná v činnosti a interakci. Podle jedné z vlivných teorií – teorie „výměny“ – porovnává jedinec v interakci s jiným člověkem „své náklady a svůj zisk“ a hledí udržet vyrovnanou bilanci obou, mj. i emocionální bilanci. Z tohoto hlediska má žák šanci stát se ve zdravé „třídě“ oblíbeným, dovede-li ve vztazích ke spolužákům udržovat rovnováhu dávání a braní. (Hrabal, 2002).

Děti mají tendenci se s imponovanými spolužáky identifikovat, chtěly by být stejné jako oni. Preferují je i na vztahové úrovni, kamarádství s takovým spolužákem zvyšuje i jejich prestiž. Když je takový jedinec akceptuje, tak tímto způsobem sociálně potvrzuje jejich kvality (Vágnerová, 2001).

Činorodá empatie a interpersonální prosociální jednání mají sice značnou, často rozhodující váhu jako pramen obliby, z přijetí ve skupině však nelze jednoduše zpětně vyvozovat bezpečné závěry o úrovni morálního a sociálního rozvoje jednotlivce.

**Oblíbení spolužáci** oplývají převážně pozitivním emocionálním laděním, které je ostatním dětem příjemné, vyjadřují solidaritu, pomoc a podporu i důraz na sdílení zážitků. Tito žáci svým prosociálním chováním a projevovanými pozitivními emocemi vyvolávají u svých spolužáků kladnou citovou odezvu, kterou si uvědomují a také pozitivně hodnotí (Hrabal, 2002). Oblíbené děti měly větší tendenci navazovat nová přátelství (Slaughter, Dennis, Pritchard, 2004). Tyto předpoklady získá dítě většinou již v předškolním věku. Jsou dány dědičnými dispozicemi (např. typem temperamentu), ale spoluvytváří je i různé sociální zkušenosti (Vágnerová, 2001). Z výzkumů Poledňová et al. (2003) vyplynulo, že žáci lépe adaptovaní na školu, kteří jsou ve škole oblíbeni a uznáváni svými spolužáky, se vyznačují převážně vyšší výkonovou motivací, lepším školním výkonem.

**Neoblíbení spolužáci** nezvládají dovednosti, které jsou potřebné k navazování kontaktu, nedovedou se s ostatními dětmi domluvit, nejsou schopni respektovat společné normy a nedovedou spolupracovat. Obvykle jim chybí některé kompetence, nejsou schopni vyhovět požadavkům třídy. Prosazují se neadekvátním způsobem, jejich projevy jsou nepříjemné a rušivé. Bývají náladoví a dráždiví (Hrabal, 2002).

**Odmítání spolužáci** mívají často některé neimponující vlastnosti jako neprůbojnost, úzkostnost a bojácnost dětí, neschopných se bránit či prosadit. Takové děti jsou odmítány proto, že jsou nositelem nežádoucích vlastností. V tomto případě se projevuje tendence k antiidentifikaci, tj. k odmítání nositelů takových rysů osobnosti, které by jedinec sám nechtěl mít, resp. se obává, aby je neměl. Příčinou odmítání samozřejmě mohou být i takové projevy, které činí kontakt nepříjemný a něčím obtížný (Vágnerová, 2001).

V osobnostním vývoji zůstává rozvinutá sociabilita ve všech věkových obdobích i v různě vyspělých třídách jedním ze základních činitelů ovlivňujících pozici podle oblíbenosti.

## 5.4 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, jeho vhodné či nevhodné chování vůči spolužákům i vůči učiteli – to všechno jsou proměnné, které nejsou ovlivňovány jen osobnostními zvláštnostmi žáka jako jednotlivce, ale také školním mikrosociálním prostředím (prostředím školy, třídy apod.). Pokud jde o školní třídu, vzniká v ní specifická sociálněpsychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy (Čáp, Mareš, 2001).

Klima ve školní třídě vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v určitém prostředí, jeho podstatou jsou vzájemné vztahy, je trvalejší sociální a emoční charakteristikou školní třídy. Klima školní třídy se projevuje např. v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení. S klimatem školní třídy souvisí i klima školy a učitelského sboru (Mareš, Křivohlavý, 1995).

S ohledem na téma naší práce se v následujících odstavcích poohlédneme po postupech respektujících a vyvolávajících skupinovou aktivitu směřující k tvorbě zdravého klimatu v oblasti dvou dimenzí sociability.

Pokud hovoříme o vytvoření zdravého klimatu v oblasti důležitých dimenzí sociability, jde o vytvoření kooperativní a zároveň zdravě soutěživé atmosféry ve třídě (Hrabal, 2002).

Obtížnějším úkolem je tvorba kooperativního klimatu. Vyučování poskytuje více příležitostí k posilování a k vytváření soutěživé atmosféry ve třídě a dispozic k sebeprosazení, především ovšem u úspěšných žáků. V zásadě nejde o odstranění či zamezení zdravé soutěživosti, či rozvoje individualit, ale o posílení motivace a dovednosti kooperovat. Ovšem kooperace třídy jako celku je složitá, při náročnějších úkolech vyžaduje značnou organizační přípravu. Pro rozvoj interpersonálních a skupinových vztahů se jeví jako nejpřirozenější východisko spolupráce žáků ve dvojicích, které jsou pro kooperaci jednodušší než trojice a větší mikroskupiny. Přesto je dosud využití dyadické společné činnosti spíš výjimkou (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Možnou efektivitu jedné varianty stálých mikroskupin ve třídě naznačil přirozený experiment opakovaně provedený. Experimentální třída byla po sociometrickém šetření rozdělena na mikroskupiny po čtyřech, aby v každé z nich byli sociálně vyspělí žáci s dobrou pozicí ve třídě, tak odmítnutí či izolovaní a aby vazby mezi členy byly pokud možno pozitivní nebo neutrální. Po půlroční činnosti došlo k vyhodnocení obou tříd. Ve vývoji klasifikace se třídy nelišily, ale učitelé hodnotili experimentální třídu jako pozitivnější. K nejpodstatnější a nejprůkaznější změně došlo ve vzájemných vztazích mezi žáky. V experimentální třídě bylo oproti kontrolní nepoměrně více pozitivních změn v hodnocení spolužáků než před experimentem. Někteří odmítnutí či okrajoví žáci zlepšili svoji pozici ve třídě – ne však většina. Ukázalo se, že přiblížení k problémovým žákům nezvyšuje samo o sobě jejich kompetenci (Hrabal, 2002).

Budování kolektivu, ve kterém fungují otevřené, kamarádké a bezpečné vztahy je účinné pro prevenci mnoha patologických jevů jako např. šikana (Bendl, 2005). Částečnou restrukturu třídy v zájmu ohroženého dítěte, např. při řešení zmíněné šikany, lze dosáhnout významných výsledků. Změna pozice žáků vyžaduje ovšem aktivnější účast psychologa nebo učitele. Restrukturace může úspěšně proběhnout jen tehdy, předchází-li ji poznání interindividuálních vztahů a neformálních pozic ve třídě a jsou-li respektovány zjištěné sociálně psychologické reality. Oblíbené a vlivné žáky, u nichž je možno předpokládat pozitivní a sociální vývoj může učitel neformálním přiblížením získat pro určitou míru spolupráce (Hrabal, 2002; Bendl, 2005).

Efektivní možnost změn klimatu třídy i pozice jedince poskytuje uvážený zásah do zasedacího pořádku, který znamená již zmíněnou změnu v prostorovém uspořádání, změnu blízkosti a distance. Působí, nebo může působit na přesazovaného žáka i na třídu mnohostranně a dlouhodobě. Jako příklad může sloužit posazení nepokojných, rušících žáků

– často s diagnózou lehké mozkové dysfunkce – buď do první nebo do poslední lavice, a to ještě někdy bez souseda, aby měli méně příležitosti navazovat během vyučování rušivé kontakty. Jiný způsob jak modifikovat chování žáka, který představuje jedno z rušivých center, je obklopit jej sociálně vyspělými spolužáky, kteří jsou schopni trvale mnohostranně, mnohdy „neviditelně“ ovlivňovat jeho postoje a postupně i jeho hodnotovou orientaci (Hrabal, 2002).



# EMPIRICKÁ ČÁST

## 6 CÍLE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Nikdo nepochybuje o významu „povahových“ vlastností žáků, ani sociálních, morálních a charakterových vlastností; a to nejen pro vlastní školní a pracovní výkony žáka, ale i harmonický rozvoj jeho osobnosti (Hrabal, 2004). Sociabilita je vlastnost či schopnost člověka navazovat kontakty s jinými subjekty, sdružovat se s nimi do různých seskupení a udržovat s nimi sociální kontakt. Za empirické východisko uchopení sociability jsme zvolili interindividuální vztahy žáků. Význam kvality a intenzity vnějších projevů vztahů úzce souvisí s temperamentovými dispozicemi. Empirická část vychází z požadavku longitudinálního výzkumu, šetření provádíme ve dvouletém časovém intervalu u týchž osob; pozorovanou jednotku měříme opakovaně a porovnáváme vývoj v průběhu času. *Hlavním cílem tohoto výzkumného projektu je opakovaně ověřit, zda mají individuální zvláštnosti sociability žáků souvislost s extravertí a porovnat vývoj v čase.*

Účelem je také zjistit do jaké míry je schopnost sociability rozdílná v závislosti na pohlaví, jak se liší sociální charakteristiky (oblíbenost a vliv) mezi pohlavími. Zajímá nás, zda školní kompetence a výkonnost, jejichž ukazatelem je školní prospěch, koreluje s extravertí, oblibou a vlivem. Rovněž se snažíme odhalit, zda velmi oblíbení žáci vyvolávají u svých spolužáků kladnou emocionální odezvu a také ji převážně u nich zpětně registrují a pozitivně hodnotí. Ze souhrnných údajů stanovíme *třídní index vlivu*, který ukazuje na míru koheze zkoumaných skupin, a *třídní index oblíby* vyjadřující emocionální atmosféru ve třídě. Dílčím úkolem je také porovnat míru koheze a úroveň emocionální atmosféry ve zkoumaných školách vzhledem k normám v České republice.

Víme, že neexistuje na žádné úrovni uniformita, nýbrž široká škála odlišných osobností s různou dispoziční skladbou. Ty si přinášejí do plného společenského života jedinečné potenciality, ale i slabiny a indispozice. Získané výsledky mohou pomoci objevit, pochopit a dát impuls k pozitivnímu rozvoji individuálních schopností žáků.

### 6.1 FORMULACE HYPOTÉZ

Na základě pilotního průzkumu (o kterém se zmíníme později) a výše uvedených cílů, předpokládáme, že v rámci jednotlivých dimenzí a proměnných budou existovat statisticky významné rozdíly, které budou předmětem následujících hypotéz. Výzkumné hypotézy jsou rozdělené do tří oblastí podle ukazatele proměnných.

## **A. UKAZATELE NA POHLAVÍ**

### **1. Sociabilita a pohlaví**

Ženy jsou zdatnější ve verbální inteligenci, více se zaměřují na komunikaci. Studie často ukazují, že jednotlivá pohlaví se liší v jejich důrazu na vzájemné vztahy s jinými lidmi. Pro ženy jsou vztahy více důležité než pro muže (Gore, Cros, 2006). Schopnost sociability značí také míru přátelství mezi členy skupiny. Je-li míra sociability vysoká, projevuje se obvykle vysokou mírou sociální interakce a sdílením informací mezi členy skupiny. Naše první hypotéza z výše uvedených faktů vychází a předpokládá obecně vyšší míru sociability u dívek než u chlapců. Na tomto základě jsme pro testování zvolili jednostrannou hypotézu.

**H0: Míra sociability není závislá na pohlaví.**

**H1: Míra sociability u dívek je vyšší než u chlapců.**

### **2. Vliv a pohlaví**

Podle výsledků dosavadních výzkumů jsou femininita a maskulinita<sup>16</sup> převážně percipovány jako komplementární opozita (Deax, Lafrance 1998; Unger, 2001) a mají téměř univerzální význam (Williams, Best, 1990; Wojciszke, 2002). Maskulinitu spojujeme se silou, kompetencí, racionalitou, sebevědomím, nezávislostí, asertivitou, odolností, dominancí, rozhodností a dalšími vlastnostmi, které společně tvoří clustery síly a nástroje vlivu (Unger, 2001). Rozdíly ve výchově chlapců a dívek jsou statisticky významné. Chlapci jsou více ve výchově povzbuzováni k dominanci, síle, kompetici (Wyrobková, 2005). Z výsledku projektu Euronet Pilot Study vyplývá, že možnost ovlivnit školní dění souvisí s přímým sebeprosazováním, tedy spíše s maskulinním či asertivním chováním – právě to může být faktor, který přispěl k tomu, že chlapci si přisuzují větší míru vlivu než dívky (Macek, 2003). Na základě těchto faktů předpokládáme, že chlapci budou dosahovat většího vlivu. Zvolili jsme proto i v tomto případě jednostrannou hypotézu.

**H0: Míra vlivu nezávisí na pohlaví.**

**H2: Míra vlivu u chlapců je vyšší než u dívek.**

---

<sup>16</sup> Femininita a maskulinita neboli gender jsou pojetím pohlaví v konkrétním sociálním, kulturním a historickém kontextu.

### **3. Obliba a pohlaví**

Femininita je naopak asociována s citlivostí k potřebám druhých, emocionalitou, empatií, jemností, submisí, péči o druhé, expresivitou, což jsou charakteristiky spojované s interpersonálními vztahy (Unger, 2001, Wojciszke, 2002). Ženy projevují více interpersonální vřelosti a soudržnosti (Costa, Terracciano, McCrae, 2001). Dívky jsou ve výchově více povzbuzovány k orientaci na druhé (Wyrobková, 2005). V rámci těchto souvislostí vyvozujeme i tomto případě jednostrannou hypotézu.

**H0: Míra oblíby nezávisí na pohlaví.**

**H3: Míra oblíby u dívek je vyšší než u chlapců.**

### **4. Extraverze a pohlaví**

Typický extravert je družný, má rád společnost, má hodně přátel. Jsou to muži nebo ženy, kdo je více společenský? Studie ukázaly, že ženy mají větší sklon být extravertní, zejména co se týká rysů mezi interpersonální vřelostí a soudržností (Costa, Terracciano, McCrae, 2001). Přestože ženy mohou mít větší sklon přikládat větší hodnotu vztahům, nemusí být více společenské než muži. Na základě těchto skutečností volíme oboustrannou hypotézu.

**H0: Extraverze není závislá na pohlaví.**

**H4: Extraverze je závislá na pohlaví.**

## **B. UKAZATELE NA ŠKOLNÍ PROSPĚCH**

### **5. Obliba a školní prospěch**

Hrabal (2002) uvádí, že školní kompetence a výkonnost, jejichž ukazatelem je školní prospěch, ovlivňují celkovou pozici žáka ve třídě. Prospěch odráží pozici žáka ve formální struktuře třídy, zatímco pro pozici žáka v neformální struktuře třídy má obvykle větší vliv jen u mladších žáků. Neformální pozice žáka, jeho vliv a obliba, s věkem stále více závisí na jeho výkonech, které mají širší než jen školský význam, a na dispozicích, které tyto výkony umožňují. Vysoká školní úspěšnost však obvykle v adolescentní třídě nepomáhá k dosažení podobné pozice podle vlivu a oblíby (Hrabal, 2002). Z výzkumů Poledňová et al. (2003) vyplynulo, že žáci lépe adaptovaní na školu, kteří jsou ve škole oblíbeni a uznáváni svými spolužáky, se vyznačují převážně vyšší výkonovou motivací, lepším školním výkonem. Na základě zmíněných údajů jsme zvolili oboustrannou hypotézu.

**H0: Obliba nesouvisí s prospěchem.**

**H5: Obliba souvisí s prospěchem.**

## 6. Vliv a školní prospěch

Jelikož vliv a obliba obecně vykazují vysokou míru korelace, můžeme usuzovat při formulaci následující hypotézy obdobným způsobem jako v předchozí spojitosti obliby se školním prospěchem. Některé vlastnosti u vůdců a vedoucích, jako např. inteligence, důraznost se potvrzují jako charakteristické pro úspěšné vůdce v rozličných situacích (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968). Šestá oboustranná hypotéza má znění:

**H0: Vliv nesouvisí s prospěchem.**

**H6: Vliv souvisí s prospěchem.**

## 7. Extraverze a školní prospěch

Uzavřené děti jsou méně schopné dosáhnout svých cílů než jejich otevřenější vrstevníci (Wichman, Coplan, Daniels, 2004). Otevřenost, intenzivní, bezprostřední projev u dětí dává větší předpoklad k sebeprosazení ve skupině vrstevníků. Uzavřené děti, při řešení sociálních problémů, přivolají pomoc dospělé osoby (Nelson, Rubin, Fox, 2005). Na základě zmíněných údajů se domníváme, že extravertované děti budou zdatnější v prezentaci svých vědomostí a bude zde korelace se školním prospěchem, volíme tedy jednostannou hypotézu.

**H0: Extraverze nesouvisí s prospěchem.**

**H7: Extravertovaní žáci mají lepší prospěch.**

## C. KORELACE DVOU UKAZATELŮ

### 8. Extraverze a obliba

Otevřenost, intenzivní, bezprostřední, spontánní emocionální projev lidí, kteří bývají zařazováni k extravertovanému typu, umožňuje partnerům rychleji navázat kontakt, a posléze vytvořit interpersonální vztah. Uzavření lidé nevyužívají často delší dobu svých sociálních potencialit, zůstávají izolovaní, nebo i neoblíbení (Hrabal, 2002).

Většina výzkumů spojená s temperamentem se soustředila na popularitu nebo odmítnutí u vrstevníků. Stocker, Dunn (1990) našli, že sociabilní děti měly pozitivnější vztah s přáteli, vysoce emotivní děti měly méně úspěšný vztah s přáteli. Dunn, Cutting (1999) ve studii o dětech objevili, že negativní emocionalita byla spojena s pozorovanou frekvencí neúspěšné sociální nabídky a s méně přátelskými vztahy směřovanými k nejlepšímu příteli, jako protipól děti prokazovaly méně přátelství těm, kteří byli stydliví a zaražení.

Váhavost a sociální uzavřenost předpovídá odmítnutí ze strany vrstevníků již v předškolním věku (Ladd, Troop-Gordon, 2003; Hart et al., 2000).

Na základní a střední škole mnoho společensky uzavřených dětí je odmítáno svými vrstevníky (Nelson, Rubin, Fox, 2005). Na základě výše zmíněného formulujeme jednostrannou hypotézu.

**H0: Extraverze nesouvisí s oblibou.**

**H8: Extravertovaní žáci dosahují vyšší obliby.**

### 9. Náklonnost a obliba

Index náklonnosti je ukazatelem míry, do jaké prožívá jedinec uspokojení ze svých vztahů ke spolužákům. Je „subjektivním indexem“, a proto je ovlivněn nejen charakteristikami posuzovaných spolužáků, ale především osobností posuzujícího. Míra vyjádřené náklonnosti může být jednak potvrzením reálných sympatií, jednak vyjádřením subjektivního předpokladu obliby vlastní (žák, který vysoce akceptuje své spolužáky, tím často zároveň sděluje, že předpokládá vysokou oblibu své osoby mezi nimi) (Hrabal, 1979, 2002). Osmou hypotézu proto formulujeme jako oboustrannou.

**H0: Náklonnost nesouvisí s oblibou.**

**H9: Náklonnost souvisí s oblibou.**

## 10. Psychoticismus a vliv

Pokud jde o děti s vysokým skóre ve škále psychoticismu, jsou popisovány podle H. Eysenck, S. Eysenck (1981) jako zvláštní, izolovaní, nepříjemní a problémoví jedinci. Mohou být agresivní a hostilní, dokonce i k blízkým osobám. Jedná se tedy o problémovou osobu, se kterou se těžko vychází, což by mohlo vést k rizikovému chování. Na základě této skutečnosti nás zajímá, zda bude tato škála korelovat s vlivem u našich respondentů a následující oboustrannou hypotézu formulujeme takto:

**H0: Psychoticismus nesouvisí s vlivem.**

**H10: Psychoticismus souvisí s vlivem.**

## 6.2 VYMEZENÍ A OPERACIONALIZACE POJMŮ

Mnohé z pojmů, které jsou vymezeny ve výše uvedených hypotézách, jsme již objasnili v rámci teoretické části této práce nebo budou podrobněji uvedeny v následujících kapitolách. Jako nezbytně nutné však považujeme operacionalizovat pojmy, které jsou odvozeny z indexu či škál jednotlivých dotazníků.

Index obliby – synonymně označován v nové příručce jako index sympatie = obliba

Index vlivu = vliv

Index náklonnosti = náklonnost

Celkové hodnocení – průměr indexu vlivu a indexu obliby = sociabilita

Každý jedinec hodnotí ostatní členy skupiny podle vlivu a obliby. Odpovědi ve formě známek 1 – 5 (1 – nejlepší, 5 – nejhorší) zaznamenává do záznamového archu. Čím nižší je průměr indexu, tím vyšší je míra dané oblasti; tzn. 1 = nejvíce oblíbený.

Škála E - extraverte

Škála N - neuroticismus

Škála P - psychoticismus

## 7 METODY

### 7.1 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO POSTUPU

Pro výzkum dané problematiky je zvolen kvantitativní sociologický výzkum. Charakteru výzkumu odpovídají následující metody:

- **metoda dotazníku** – pro získání hromadných údajů
- **metoda matematicko – statistická** - slouží ke kvalifikaci údajů, ke třídění dat a ke stanovení korelací. Kvantitativně orientovaný výzkum je vymezen proměnnými. V tomto případě se jedná o nezávislé proměnné – pohlaví a školní prospěch.

### 7.2 VOLBA ZÁKLADNÍCH METOD

Pro získání potřebných údajů jsme použili:

- Sociometricko-ratingový dotazník (SORAD), autor V. Hrabal (1979), příručka (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007). Záznamový arch, příloha 14.3.
- Eysenckův osobnostní dotazník pro děti (B-J.E.P.I.), autor J. Senka (1988). Vzor dotazníku, příloha č. 14.2.

Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala (1979) jsme zvolili *jako nástroj výzkumu sociability žáka* (tj. na oblast osobnosti, která se projevuje ve vztazích mezi lidmi, především v dyadických vztazích). *Získávají se jím vzájemné údaje o interindividuálních vztazích mezi žáky ve třídě a zároveň vzájemné osobnostní charakteristiky, které bezprostředně působí na sociální život jedince, jako např. oblíbenost nebo vliv.*

Dotazník SORAD je určen pro skupinové zadávání dětem od druhého stupně základní školy, to znamená přibližně od jedenácti let věku. Každý jedinec hodnotí ostatní členy skupiny podle vlivu a oblíbenosti, odpovědi ve formě známek 1 – 5 (1 – nejlepší, 5 – nejhorší) zaznamenává do záznamového archu.

Zpracování získaných údajů nám umožňuje stanovit následující indexy:

*Index vlivu* ukazuje pozici žáka ve skupině a to z hlediska jeho podílu na regulaci dění ve třídě a na regulaci v dyadických vztazích. Zjistí se tak vůdcové na jednom a okrajoví žáci na druhém „pólu“. Pokud jde o osobnostní hodnocení, vypovídá index vlivu zvláště o



dispozicích, které konstituují „sociální sílu“, zdatnost jedince z hlediska norem a hodnot skupiny.

*Index oblíby* vyjadřuje pozici žáka podle oblíbenosti, míru přijetí či odmítnutí spolužáky, tedy sociální distanci, která se v chování projevuje tendencí spolužáků navazovat se subjektem kontakt nebo se od něj vzdalovat, což vede v krajním případě až k izolaci. Základním osobnostním zdrojem oblíby je dispoziční komplex interindividuální sociability.

*Index náklonnosti*- signalizuje míru, v jaké jedinec emocionálně akceptuje ostatní členy skupiny a také na subjektivní adaptovanost, tzn. uspokojení ze vztahu ke spolužákům.

Výsledky je možno analyzovat z hlediska třídy, ale také z hlediska pozice a role jednotlivých žáků ve skupině. Údaje umožní vyslovovat a ověřovat hypotézy o úrovni sociální vyspělosti jednotlivého žáka. Ze souhrnných údajů lze také stanovit *třídní index vlivu*, který ukazuje na míru koheze této skupiny, a *třídní index oblíby* vyjadřující emocionální atmosféru ve třídě.

Dotazník vznikl na základě klasické Morenovy sociometrie, patří mezi testy založené na vzájemném hodnocení členů skupiny a vznikl na základě dlouholetého ověřování v pedagogicko-psychologické praxi autora. Jeho nesporná výhoda spočívá v tom, že je standardizovaný a nově i v možnosti zadání a zpracování výsledků na počítači. Návod k ukládání, zpracování a interpretaci výsledků je možno nalézt v příručce k SORAD.

Pro zjištění dimenze extraverte jsme použili Eysenkův osobnostní dotazník (B-J.E.P.I) (Senka, 1988). Základy teoretických východisek dimenzionálního chápání struktury osobnosti H. J. Eysencka jsou odborné veřejnosti dostatečně známé. Proto na tomto místě uvádíme pouze minimum relevantních informací důležité pro naše výzkumné účely.

Projevy chování lidí badatel vyčleňuje do jasně se projevujících a mimořádně důležitých dimenzí: extraverte – introverte a neuroticismus (emocionalita, nebo stabilita – labilita). Extraverte a stabilita jsou navzájem statisticky téměř nezávislé. Dimenzi psychotismu Eysenck objevil (či zkonstruoval) jako poslední. U dětí, které vysoce skórují v této škále můžeme popsat takto: Je zvláštní, izolovaný, nepříjemný problémový jedinec, absence emocí k lidem. Bývá agresivní a hostilní. Takové dítě si nedostatek citů vynahrazuje vyhledáváním vzrušujících zážitků, bez toho, aby myslelo na nebezpečí, které se za nimi může skrývat, případně ve vyžívání se ve zlomyslnostech.

### 7.3 VÝBĚR VZORKU

Výběr vzorku často bývá jedním z nejchoulostivějších míst výzkumu. Respondenti se obtížně shánějí v dostatečném množství, ovšem jelikož je toto téma týkající se škol, nebylo jejich získání až tak problematické.

Výběr posuzovaných tříd je záměrný, výzkum byl realizován u žáků 6. ročníků a následně 8. ročníků ZŠ, protože v tomto věku může již výzkum interpersonálních vztahů přinést vhled do sociální dimenze osobnosti. Žáky je možno požádat o spolupráci při výzkumu tříd a vztahů mezi spolužáky. Učitel může žáky motivovat také tím, že sdělí úmysl získat podklad pro případná výchovně organizační opatření, jako jsou změna zasedacího pořádku, výběr žáků pro skupinové úkoly a v neposlední řadě může být výsledkem usnadněné rozhodování pro volbu budoucí profesní orientace.

Za účelem dotazníkového šetření pro rigorózní práci byly osloveny základní školy. Pro účely našeho výzkumu jsme se domluvili na šesti třídách ze dvou ZŠ. V obou případech se jedná o úplnou základní školu (školu s prvním i druhým stupněm, kterou navštěvuje kolem 500 žáků), která sídlí ve městě s 17 tis. obyvateli. Celkový počet žáků v šesti třídách byl při realizaci prvního výzkumu 151 a při realizaci druhého výzkumu 148. Ve třídách nebyl vždy v době administrace dat úplný počet žáků, takže se nevrátil plný počet vyplněných dotazníků. Dotazník vyplnilo v prvním výzkumném šetření celkem 138 dětí, návratnost dotazníků je 91,4%. Ve druhém výzkumu se vrátilo celkem 134 úplně vyplněných dotazníků, návratnost dotazníků je tedy 90,5%.

### 7.4 PILOTNÍ STUDIE

Zahájení dotazníkového šetření předcházela tzv. „pilotní studie“, která byla realizována v jedné třídě 6. ročníku, v celkovém počtu 26 žáků (z toho 10 chlapců a 16 dívek), kterým byl administrován dotazník SORAD. Jejím smyslem bylo prokázat, že dotazníky jsou pro výběrový soubor srozumitelné, byl odhadnut přibližný čas trvání sběru dat v jedné třídě.

Cílem studie bylo na jedné straně ověřit výzkumné otázky a to:

1. Nízký index vlivu a oblíbenosti signalizuje nízkou sociabilitu?
2. Vysoký index vlivu a oblíbenosti je ukazatelem úspěšné sociability?

Na straně druhé poskytnout metodickou pomoc učitelům při práci s touto třídou. Praktická ukázka šetření jedné školní třídy sociometricko-ratingovým dotazníkem je součástí přílohy 14.1.

Údajů ze sociometricko-ratingového dotazníku je možno použít předně při diagnostice skupiny, podskupin až dyád. U jednotlivého žáka jsou *individuální indexy* zřejmě na nejkompexnější rovině ukazatelem *pozice* ve skupině, která odráží aktualizovanou sociabilitu žáka jako komplex sociopsychických dispozic. Analýzou individuální struktury interindividuálních vztahů je možno proniknout hlouběji k psychickým, případně biopsychickým komponentám *sociability* i k nevyužitým sociálním potencialitám žáka, případně odhalit indispozice a brzdící mechanismy.

Získané údaje ze SORAD byly pomocí počítačového programu vyhodnoceny. Na základě vytyčených cílů pilotní studie byly výsledky použity jako podklad pro metodickou pomoc škole a učitelům popsané třídy.

Z analýzy výsledků u jednotlivých žáků vyplynulo, že nízký index obliby a vlivu signalizuje nízkou sociabilitu a naopak, že vysoký index vlivu a obliby je ukazatelem úspěšné sociability. Výsledky tak přinesly podněty k formulaci hypotéz pro náš výzkumný projekt.

## 7.5 ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Po navázání spolupráce s vybranými školami, realizaci pilotní studie, proběhlo v březnu - červnu 2010, v červnu 2012, samotné dotazníkové šetření, tj. administrace Sociometricko-ratingového dotazníku (SORAD) a Eysenckova osobnostního dotazníku pro děti (B-J.E.P.I). Na prvním setkání, které vždy předcházelo sociometrickému šetření, byli ředitelé škol i třídní učitelé uvedeni do problematiky a zároveň byly ujednány konkrétní termíny sběru dat v jednotlivých třídách.

Další setkání, která se uskutečnila na základě domluvených termínů, byla věnována zadávání výše uvedených dotazníků.

Rozhovor se žáky o cílech a způsobu provádění výzkumu vedl až sám realizátor. Nejdříve byl administrován dotazník SORAD, který byl ve třídách zadáván ve formě „papír-tužka“. Jelikož se jedná o metodu výběrovou, je třeba, aby žáci neměli čas k vzájemnému domlouvání ještě před samotným vyplňováním dotazníku, to by mohlo jeho výsledky zkreslit. Ještě před zadáním dotazníku byly všechny otázky žáků pravdivě zodpovězeny a žáci v učebně rozsazeni tak, aby měl každý z nich lavici sám pro sebe. Toto rozsazení pomohlo zajistit, že zadávání dotazníku proběhlo standardním postupem, který je popsán v příručce.

Přesný postup zadávání a znění instrukcí zde uvádět nebudeme. Vyškolení odborníci ho znají a podrobnější informace lze bez problémů získat ve druhém oddílu příručky (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007).

Poté jako druhý v pořadí byl administrován dotazník B-J.E.P.I. Jeho zadání je jednoduché a praktické, platí pro něj běžná pravidla používání dotazníkových psychodiagnostických metod. Nejčastěji se čas vyplnění pohybuje kolem 20 minut. Podrobnější informace lze nalézt v příručce (Senka, 1988).

## **7.6 ZPRACOVÁNÍ DAT**

Zadání dotazníku SORAD proběhlo, jak již bylo zmíněno, klasickým způsobem „tužka-papír“ a získané údaje byly posléze přeneseny do počítače ke zpracování. Nová verze SORAD má výhodu elektronického zpracování. Vyhodnocení dat se tedy odehrávalo převážně touto formou.

Vyhodnocení a skórování dotazníku B-J.E.P.I. se vyhotovilo přímo na testovém archu pomocí šablon, které se kryjí se symptomatickými odpověďmi v příslušných škálách. Výsledné skóre, součet zakroužkovaných odpovědí v jednotlivých škálách, zaznamenáme do rubriky P, E, N, L.

Získané údaje z jednotlivých dotazníků byly převedeny do elektronické podoby, konkrétně jednotlivé skórování z dotazníků bylo zapsáno do tabulek v MS Excelu, kdy každý jednotlivý řádek tabulky odpovídá jednomu respondentovi.

Dotazníky byly analyzovány kvantitativní metodou a pro zpracování výzkumných dat byly použity metody matematicko – statistické. Pro názornou interpretaci výsledku výzkumu jsme použili sloupcové grafy a tabulky.

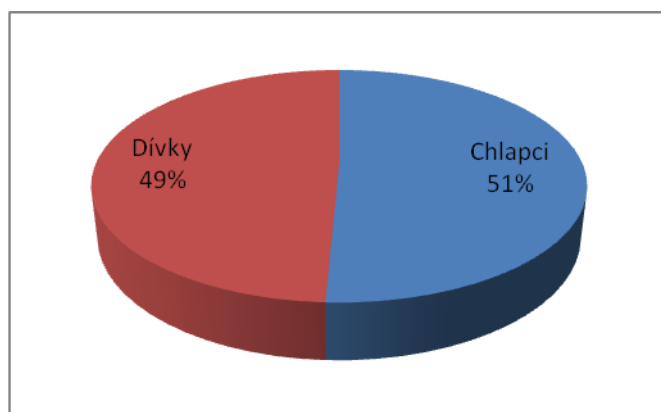
Statistická analýza byla provedena pomocí statistického programu Statistica 10 a StatGraphics Plus. K testování distribuce byl použit Shapiro-Wilkův test. Statistická významnost rozdílů mezi dvěma skupinami u vybraných ukazatelů byla hodnocena pomocí Mann – Whitney U testu. Pro vyjádření vztahu dvou veličin byl použit Spearmanův koeficient korelace. Zvolená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$

P-value – výsledek 0,00000 neznámá, že vyšlo 0, ale číslice až na dalších desetinných místech. Pro zjištění statisticky významného rozdílu vybraného parametru mezi několika skupinami byla použita Kruskal – Wallisova ANOVA. Hladina významnosti byla zvolena  $\alpha = 0,05$ .

## 8 VÝSLEDKY PRVNÍHO VÝZKUMU

### 8.1 VZOREK RESPONDENTŮ

Celkový počet respondentů 138 odpovídá počtu vrácených a úplně vyplněných dotazníků. Z toho 70 chlapců a 68 dívek.



Graf č. 1: Rozložení respondentů podle pohlaví

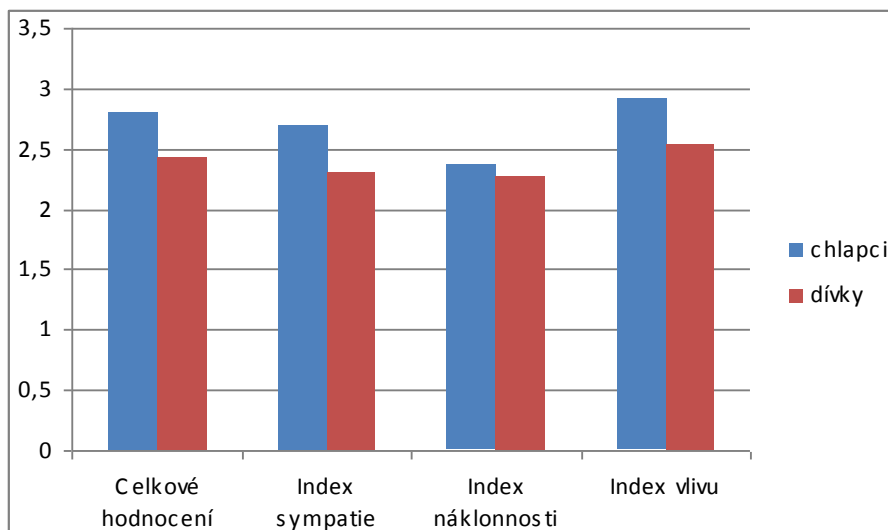
Z grafu č. 1 je vidět, že mezi respondenty „pouze nepatrně“ převažují chlapci (51%) nad děvčaty (49 %). Podíl chlapců a dívek ve výzkumném souboru odpovídá rozložení v populaci.

### 8.2 ZKOUMANÉ OBLASTI

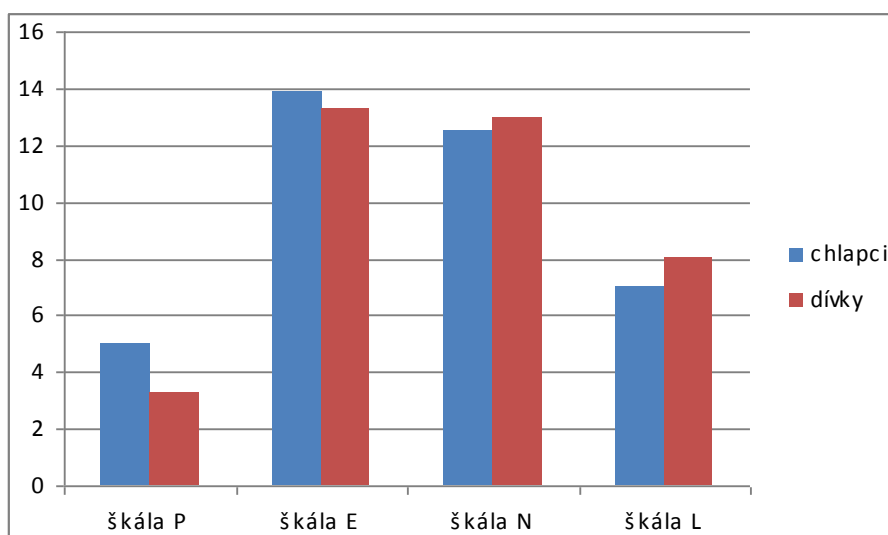
V této kapitole jsou znázorněny průměrné hodnoty výsledků z dotazníkového šetření.

Tabulka 1: Popisné statistiky pro soubor celkem

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>skala P</b>	138	4,181	4,000	0,000	15,000	1,000	6,000	3,309
<b>skala E</b>	138	13,638	14,000	5,000	21,000	12,000	16,000	3,615
<b>skala N</b>	138	12,725	13,000	1,000	20,000	11,000	15,000	3,845
<b>skala L</b>	138	7,522	7,000	0,000	16,000	5,000	10,000	3,659
<b>Celkové hodnocení</b>	138	2,625	2,500	1,500	4,444	2,196	3,071	0,604
<b>Index sympatie</b>	138	2,512	2,342	1,450	4,389	2,100	2,913	0,600
<b>Index vlivu</b>	138	2,736	2,610	1,050	4,500	2,304	3,136	0,665
<b>Náklonnost</b>	138	2,328	2,478	0,000	3,846	2,160	2,731	0,809
<b>Školní Průměr</b>	138	1,628	1,570	1,000	3,000	1,220	1,930	0,480



Graf č. 2: Průměrné výsledky z dotazníku Sorad v závislosti na pohlaví  
 Hodnota osy X: pohlaví  
 Hodnoty osy Y: jednotlivé oblasti (nižší hodnota znamená vyšší míru)



Graf č. 3: Průměrné výsledky z Eysenckova dotazníku v závislosti na pohlaví  
 Hodnota osy X: pohlaví  
 Hodnoty osy Y: jednotlivé škály (vyšší hodnota znamená vyšší míru)

### 8.3 VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

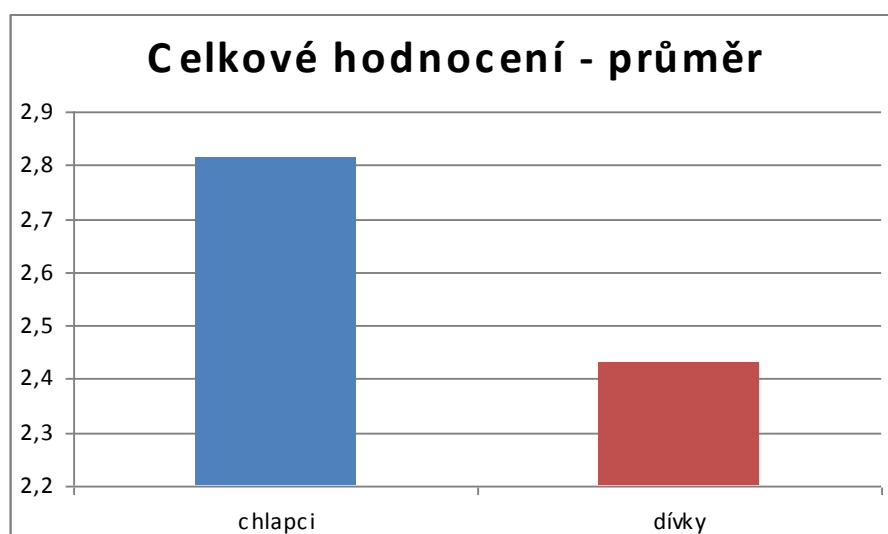
Pro větší přehlednost jsou výsledky rozdělené podle jednotlivých ukazatelů.

#### A. UKAZATELE NA POHLAVÍ

##### 1. Sociabilita a pohlaví

Tabulka 2: Deskriptivní statistika schopnosti sociability

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	70	2,815	2,775	1,786	4,444	2,333	3,304	0,611
<b>Dívky</b>	68	2,429	2,354	1,500	4,286	2,109	2,694	0,534



Graf č. 4: Průměrná schopnost sociability v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast sociability (nižší hodnota znamená vyšší míru sociability)

Graf č. 4 ukazuje na vyšší míru sociability u dívek a níže se díváme na to, jestli je to statisticky signifikantní rozdíl.

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Míra sociability nezávisí na pohlaví.

H1: Míra sociability u dívek je vyšší než u chlapců.

#### Výsledek:

Z = - 3,94584

p-value = 0,000063

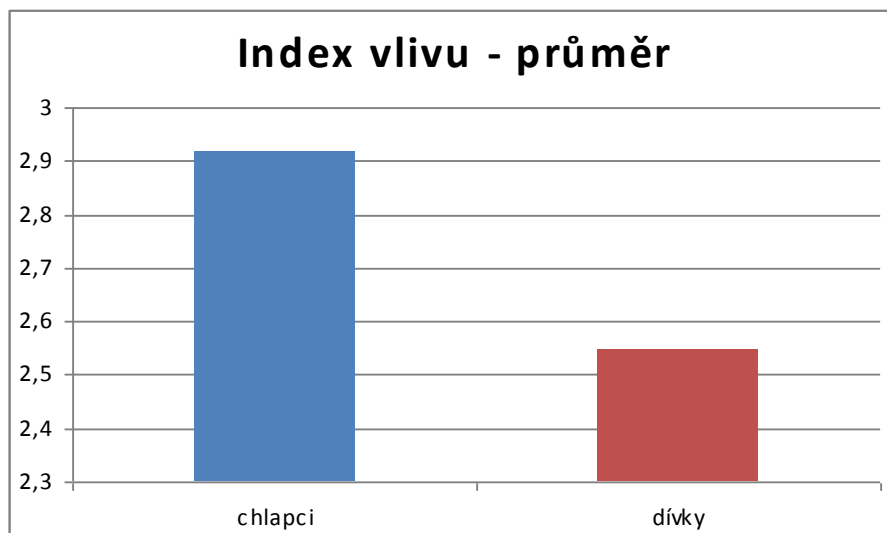
Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra sociability nezávisí na pohlaví.

Jinak řečeno: Míra sociability u dívek je signifikantně vyšší než u chlapců.

## 2. Vliv a pohlaví

Tabulka 3: Deskriptivní statistika vlivu

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	70	2,919	2,854	1,450	4,500	2,429	3,391	0,682
<b>Dívky</b>	68	2,547	2,500	1,050	4,333	2,282	2,828	0,595



Graf č. 5: Průměr indexu vlivu v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast vlivu (nižší hodnota znamená vyšší míru vlivu)

Graf č. 5 ukazuje na vyšší míru vlivu u dívek a níže se díváme na to, jestli je to statisticky signifikantní rozdíl.

### Formulace statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Míra vlivu nezávisí na pohlaví.

H<sub>2</sub>: Míra vlivu u chlapců je vyšší než u dívek.

### Výsledek:

Z = - 3,29236, p-value = 0,000994

**Závěr:** Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra vlivu nezávisí na pohlaví

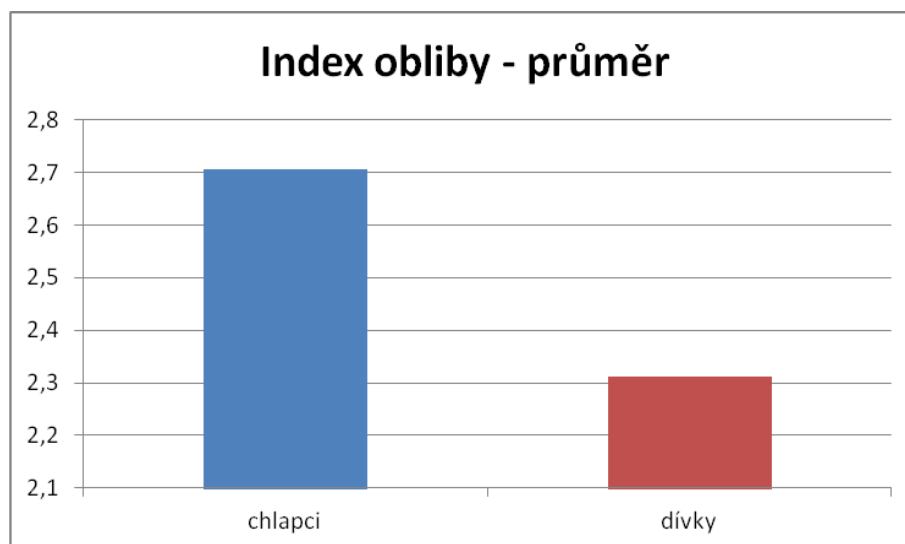
**Komentář:** Volili jsme jednostranný test, protože vycházíme z teorie a studií o tom, že chlapci si přisuzují větší míru vlivu než dívky, ale již z popisné statistiky bylo zřejmé, že takovou nulovou hypotézu nebudeme moci zamítnout. Po tomto zjištění jsme provedli ještě oboustranný test a opačný jednostranný (H<sub>A</sub>: Míra vlivu u dívek je vyšší než u chlapců.) a v obou případech zamítáme nulovou hypotézu. Tudiž: v našem vzorku mají statisticky významně vyšší vliv dívky než chlapci. **Míra vlivu u dívek je signifikantně vyšší než u chlapců.**



### 3. Obliba a pohlaví

Tabulka 4: Deskriptivní statistika oblíbenosti

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	70	2,707	2,618	1,696	4,389	2,190	3,050	0,598
<b>Dívky</b>	68	2,311	2,230	1,450	4,238	1,932	2,564	0,535



Graf č. 6: Průměr indexu oblíbenosti v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast oblíbenosti (nižší hodnota znamená vyšší míru oblíbenosti)

Graf č. 6 ukazuje na vyšší míru oblíbenosti u dívek a níže zjistíme, zda je to statisticky významný rozdíl.

#### Formulace statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Míra oblíbenosti nezávisí na pohlaví.

H<sub>3</sub>: Míra oblíbenosti u dívek je vyšší než u chlapců.

#### Výsledek:

Z = - 3,98872

p-value = 0,000067

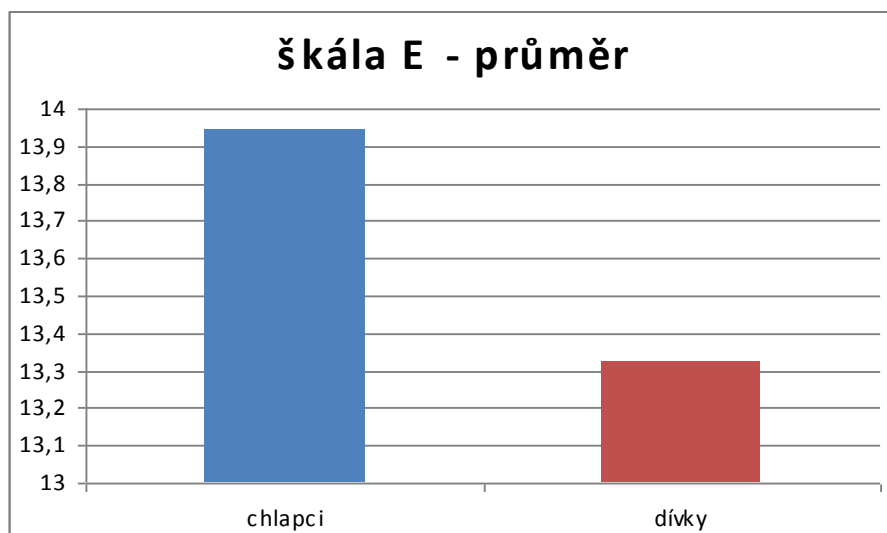
Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra oblíbenosti nezávisí na pohlaví.

Jinak řečeno: Míra oblíbenosti u dívek je významně vyšší než u chlapců.

#### 4. Extraverze a pohlaví

Tabulka 5: Deskriptivní statistika extraverze

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	70	13,943	14,000	5,000	21,000	12,000	17,000	3,908
<b>Dívky</b>	68	13,324	13,000	5,000	20,000	11,500	15,500	3,285



Graf č.7: Průměr pro dimenzi extraverze v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast extraverze (vyšší hodnota znamená vyšší míru extraverze)

Graf č. 6 ukazuje na vyšší průměr extraverze u chlapců a níže zjistíme, zda je to statisticky signifikantní rozdíl.

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Extraverze není závislá na pohlaví.

H4: Extraverze je závislá na pohlaví.

#### Výsledek:

Z = - 1,01112

p-value = 0,31196

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že extraverze není závislá na pohlaví.

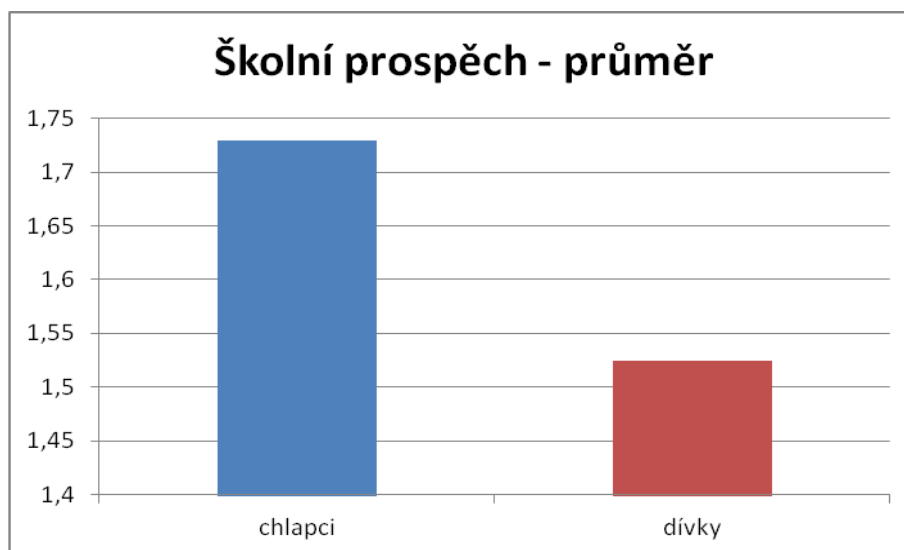
Jinak řečeno: **Extraverze není závislá na pohlaví dítěte.**

Na základě průměrné hodnoty extraverze u obou pohlaví, uvedené v tabulce č. 5, viz výše, lze konstatovat, že chlapci dosahují mírně vyšší extraverze než dívky, ale ne statisticky významně vyšší. Neexistuje dostatek evidencí domnívat se, že je extraverze závislá na pohlaví.

## B. UKAZATELE NA ŠKOLNÍ PROSPĚCH

Tabulka 6: Deskriptivní statistika školního prospěchu

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	70	1,729	1,640	1,000	3,000	1,290	2,070	0,513
<b>Dívky</b>	68	1,525	1,500	1,000	2,640	1,140	1,780	0,422



Graf č.8: Průměr prospěchu v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast prospěchu (nižší hodnota označuje lepší průměr)

Graf č. 8 ukazuje na nižší průměr u dívek než u chlapců. Rozdíl ve školním průměru mezi chlapci a dívkami je i statisticky významný ( $p = 0,015$ ), můžeme tedy konstatovat, že dívky dosahují lepšího prospěchu než chlapci, ale není to kauzální souvislost. A nyní se podíváme, jak koreluje školní prospěch s ostatními ukazateli.

### 5. Obliba a školní prospěch

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Obliba nesouvisí s prospěchem.

H5: Obliba souvisí s prospěchem.

Výsledek:  $r = 0,401$ ,  $p\text{-value} = 0,00000$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že obliba nesouvisí s prospěchem.

Jinak řečeno: Je statisticky významná souvislost mezi oblíbou a prospěchem, a to pozitivní, tzn. čím lepší prospěch, tím je žák oblíbenější.

## 6. Vliv a školní prospěch

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Vliv nesouvisí s prospěchem.

H6: Vliv souvisí s prospěchem.

Výsledek:  $r = 0,473852$ ,  $p\text{-value} = 0,000001$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že vliv nesouvisí s prospěchem.

Jinak řečeno: **Je statisticky signifikantní korelace mezi vlivem a prospěchem**, a to pozitivní, tzn. čím lepší prospěch, tím je žák vlivnější.

## 7. Extraverze a školní prospěch

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Extraverze nesouvisí s prospěchem.

H7: Extravertovaní žáci mají lepší prospěch.

Výsledek:  $r = -0,24722$ ,  $p\text{-value} = 0,003464$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že extraverze nesouvisí s prospěchem.

Jinak řečeno: **Je statisticky významná souvislost mezi extraverzí a prospěchem**, čím je žák více extravertovaný, tím lepší prospěch.

## C. KORELACE DVOU UKAZATELŮ

### 8. Extraverze a obliba

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Extraverze nesouvisí s oblibou.

H8: Extravertovaní žáci dosahují vyšší obliby.

Výsledek:  $r = -0,2204$ ,  $p\text{-value} = 0,00017$

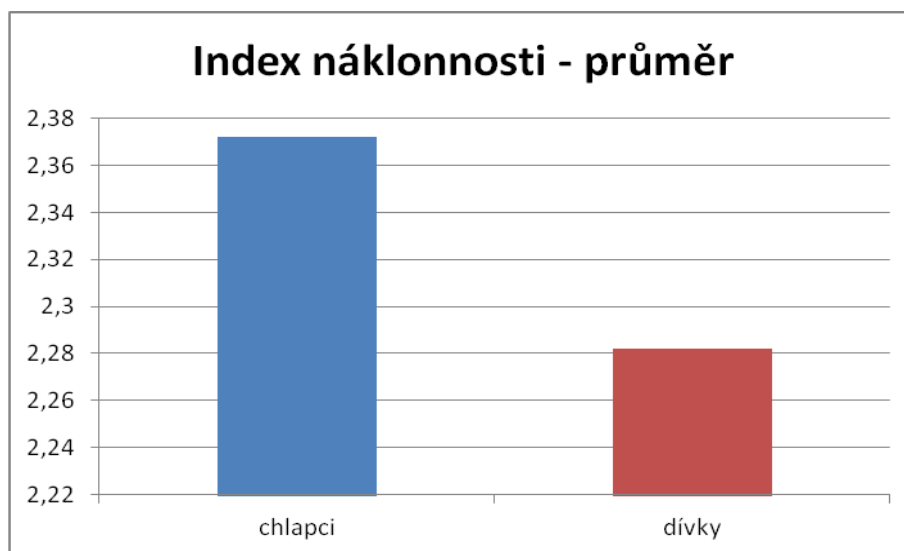
Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že extraverze nesouvisí s prospěchem.

Jinak řečeno: **Je statisticky signifikantní korelace mezi extraverzí a oblibou**, čím je žák více extravertovaný, tím větší obliba.

## 9. Náklonnost a oblība

Tabulka 7: Deskriptivní statistika indexu náklonnosti

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	70	2,372	2,500	0,000	3,476	2,200	2,800	0,785
<b>Dívky</b>	68	2,282	2,440	0,000	3,846	2,064	2,717	0,837



Graf č.9: Průměr náklonnosti v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast náklonnosti (nižší hodnota znamená vyšší náklonnost)

Graf č. 9 ukazuje na vyšší míru náklonnosti u dívek.

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Náklonnost nesouvisí s oblíbou.

H9: Náklonnost souvisí s oblíbou

### Výsledek:

$r = 0,083808$

$p\text{-value} = 0,32843$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že náklonnost nesouvisí s oblíbou.

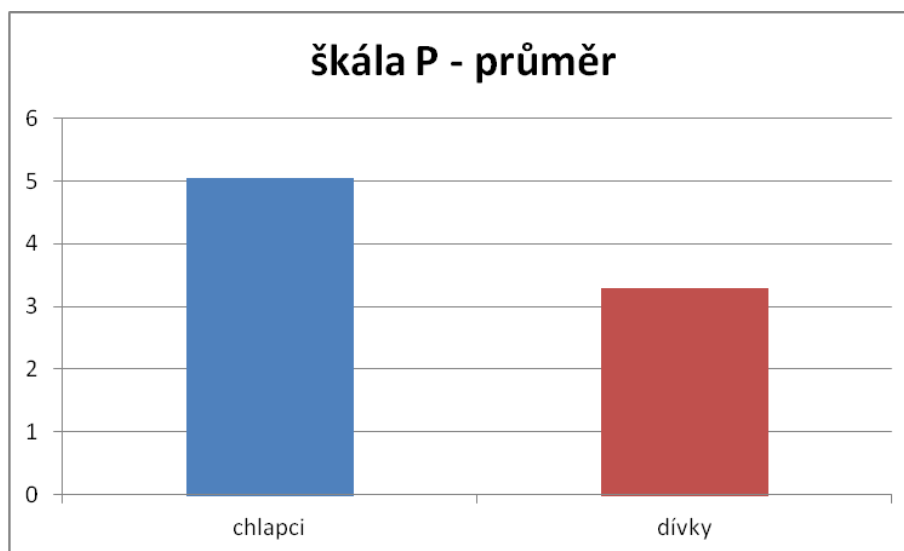
Jinak řečeno: **Není statisticky významná souvislost mezi náklonností a oblíbou.**

Neexistuje dostatek evidencí domnívat se, že náklonnost koreluje s oblíbou.

## 10. Psychoticismus a vliv

Tabulka 8: Deskriptivní statistika psychoticismu

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	70	5,043	5,000	0,000	15,000	3,000	6,000	3,458
<b>Dívky</b>	68	3,294	2,000	0,000	13,000	1,000	5,000	2,917



Graf č.10: Průměr škály psychoticismu v závislosti na pohlaví  
Hodnota osy X: pohlaví  
Hodnoty osy Y: oblast psychoticismu (vyšší hodnota označuje vyšší psychoticismus)

Graf č. 10 ukazuje na vyšší průměr psychoticismu u chlapců.

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Psychoticismus nesouvisí s vlivem

H10: Psychoticismus souvisí s vlivem

### Výsledek:

$r = 0,142599$

$p\text{-value} = 0,095225$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že psychoticismus nesouvisí s vlivem.

Jinak řečeno: **Není statisticky významná korelace mezi psychoticismem a vlivem.**

Neexistuje dostatek evidencí domnívat se, že psychoticismus koreluje s oblibou.

## 8.4 VÝSLEDKY TRÍDNÍCH INDEXŮ

### 1. Rozdíl mezi třídami / Index vlivu

Tabulka 9: Deskriptivní statistika indexu vlivu pro jednotlivé třídy

Index vlivu	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
1.	19	2,728	2,500	2,111	4,500	2,278	3,167	0,635
2.	21	2,483	2,550	1,500	3,450	2,100	2,800	0,548
3.	24	2,925	2,916	2,217	3,957	2,413	3,326	0,530
4.	22	2,706	2,524	1,667	4,381	2,286	3,000	0,706
5.	26	2,747	2,634	1,050	4,429	2,250	3,476	0,888
6.	26	2,784	2,714	1,762	4,143	2,381	3,048	0,580

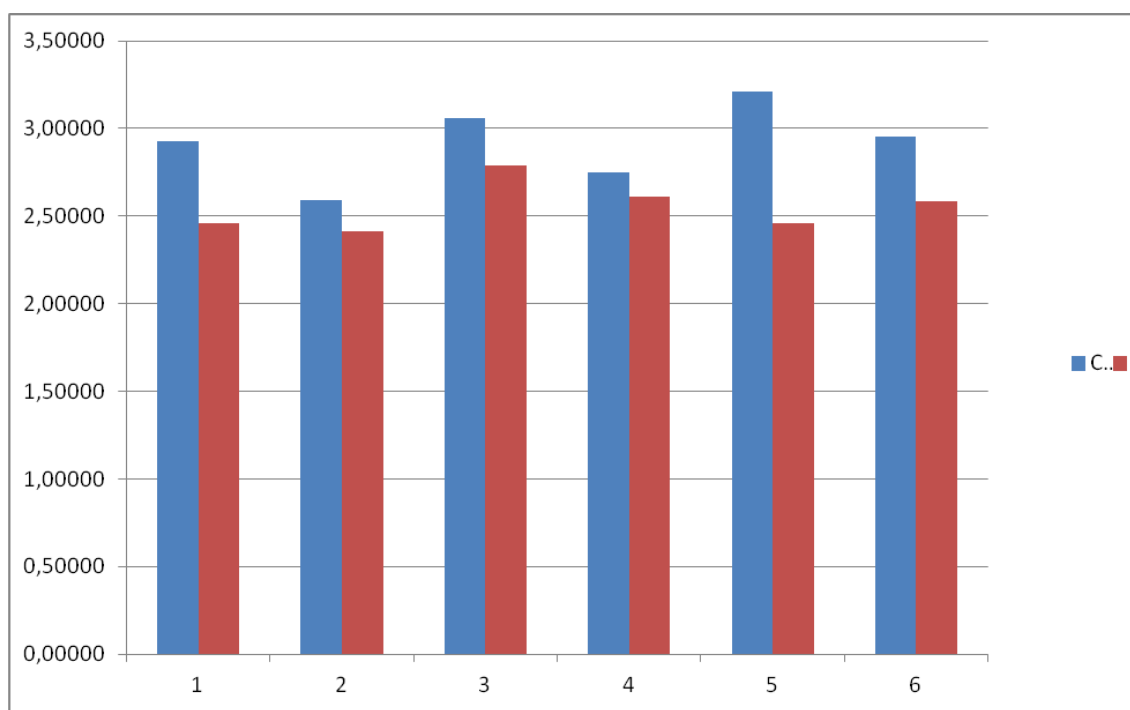
**H0:** Nemá rozdíl v indexu vlivu mezi třídami

**HA:** Existuje rozdíl v indexu vlivu mezi třídami

Pro zjištění, zda existuje mezi třídami statisticky významný rozdíl v indexu vlivu, byla použita Kruskal – Wallisova ANOVA. P-hodnota dosáhla 0,3622.

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že není rozdíl v indexu vlivu mezi třídami.

Jinak řečeno: Nemá statisticky významný rozdíl v indexu vlivu mezi jednotlivými třídami.



Graf č.11: Průměry indexu vlivu pro jednotlivé třídy

## 2. Rozdíl mezi třídami / Index sympatie

Tabulka 10: Deskriptivní statistiky indexu oblíbenosti pro jednotlivé třídy

Index Sympatie	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
1.	19	2,605	2,389	1,944	4,389	2,222	2,944	0,606
2.	21	2,429	2,400	1,450	3,400	2,150	2,900	0,551
3.	24	2,521	2,486	1,696	3,609	1,935	3,022	0,606
4.	22	2,578	2,357	1,571	4,238	2,190	2,857	0,692
5.	26	2,404	2,175	1,550	4,095	2,000	2,850	0,585
6.	26	2,555	2,429	1,636	3,818	2,095	2,857	0,591

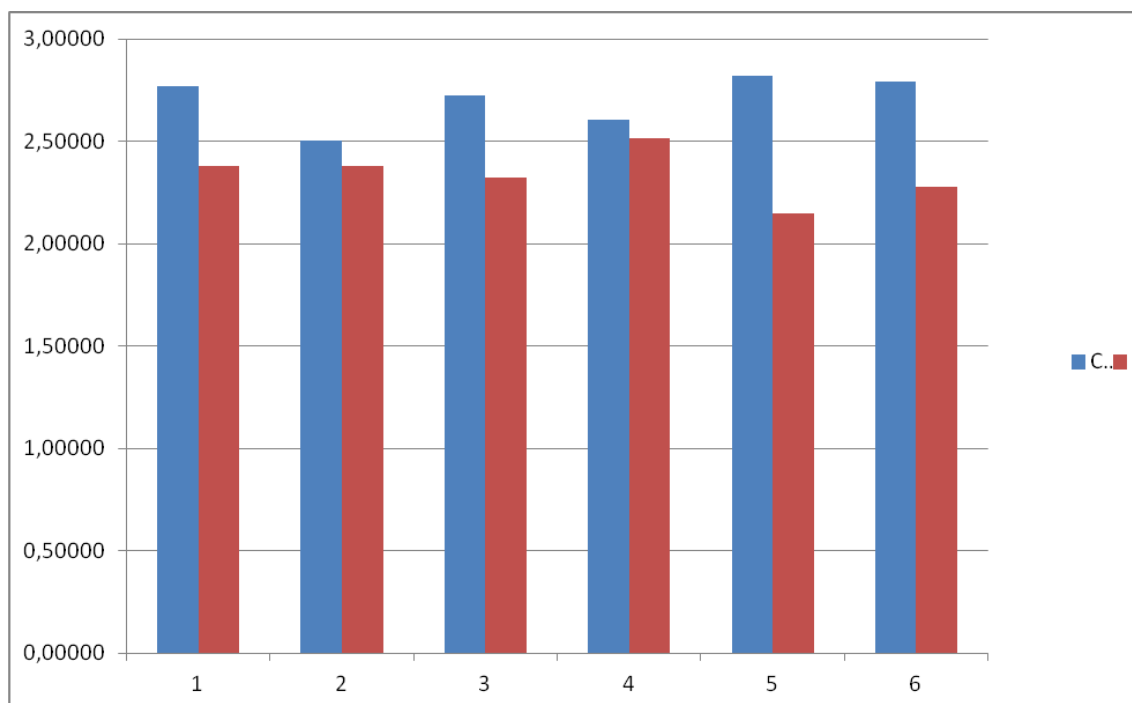
**H<sub>0</sub>:** Nemá rozdíl v indexu sympatie mezi třídami

**H<sub>A</sub>:** Existuje rozdíl v indexu sympatie mezi třídami

Kruskal – Wallisova ANOVA dosáhla  $p = 0,8498$ .

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že není rozdíl v indexu sympatie mezi třídami.

Jinak řečeno: **Není statisticky významný rozdíl v indexu sympatie mezi jednotlivými třídami.**



Graf č.12: Průměry indexu sympatie pro jednotlivé třídy



### 3. Rozdíl mezi školami / celkové hodnocení

Tabulka 11: Deskriptivní statistiky celkového hodnocení pro jednotlivé školy

	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka
<b>ŠKOLA 1</b>	1,50	4,44	2,56	0,58
<b>ŠKOLA 2</b>	1,53	4,29	2,65	0,61

U první školy vyšel průměr celkového hodnocení o něco nižší než u druhé školy. Pro porovnávání průměrných hodnot u dvou nezávislých výběrů škol je nejvhodnější t-test. Zvolená hladina významnosti na úrovni  $\alpha = 0,05$ .

Průměrný výsledek první školy odpovídá podle norem pro vyhodnocování sociometricko-ratingového dotazníku v kategorii pro 6. ročníky 20% percentilu.

Průměrný výsledek druhé školy odpovídá podle norem pro vyhodnocování sociometricko-ratingového dotazníku v kategorii pro 6. ročníky 30% percentilu.

Při vzájemném porovnání těchto dvou škol (t-test) jsme zjistili, že mezi nimi není statisticky významný rozdíl.

### 8.5 SOUHRN VÝSLEDKŮ

V sociabilitě mezi chlapci a dívkami byl potvrzen signifikantní rozdíl. Dívky dosahují vyšší míry sociability než chlapci. Rovněž bylo prokázáno, že dívky dosahují vyšší míry obliby a vlivu než chlapci. Extraverze není závislá na pohlaví.

Mezi oblibou, vlivem a prospěchem byla nalezena statisticky významná korelace, a to pozitivní, čím lepší prospěch, tím je žák oblíbenější a vlivnější. Rovněž je statisticky významná souvislost mezi extravertí a prospěchem. Dívky dosahují průměrně lepšího školního prospěchu než chlapci. Je to statisticky významný rozdíl, ale není to kauzální souvislost. Mezi extravertí a oblibou byla potvrzena korelace. Extravertovaní žáci dosahují vyšší obliby. Mezi náklonností a oblibou není statisticky významná souvislost. Taktéž mezi psychotickým vlivem a vlivem není statisticky významná souvislost.

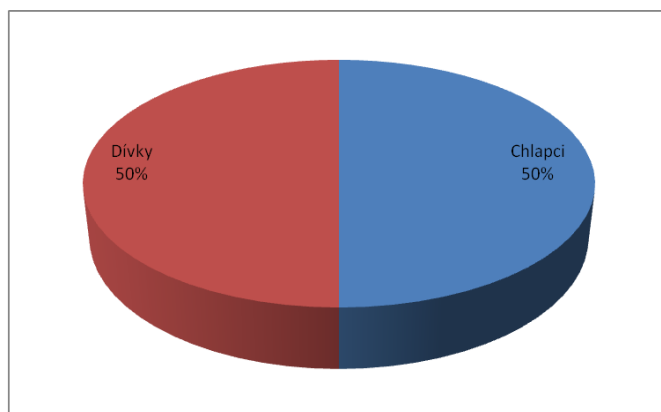
Mezi jednotlivými třídami ani školami nebyl nalezen statisticky významný rozdíl. Průměrný index vlivu u tříd je 2,7 a průměrný index obliby u tříd je 2,5.

Z hlediska umístění škol ke standardizovaným normám pro Českou republiku pro vyhodnocování sociometricko-ratingového dotazníku, v kategorii pro 6. ročníky, odpovídá první škola 20% percentilu. Druhá škola dosahuje 30% percentilu.

## 9 VÝSLEDKY DRUHÉHO VÝZKUMU

### 9.1 VZOREK RESPONDENTŮ

Celkový počet respondentů 134 odpovídá počtu vrácených a úplně vyplněných dotazníků. Z toho 67 chlapců a 67 dívek.



Graf č. 13: Rozložení respondentů podle pohlaví

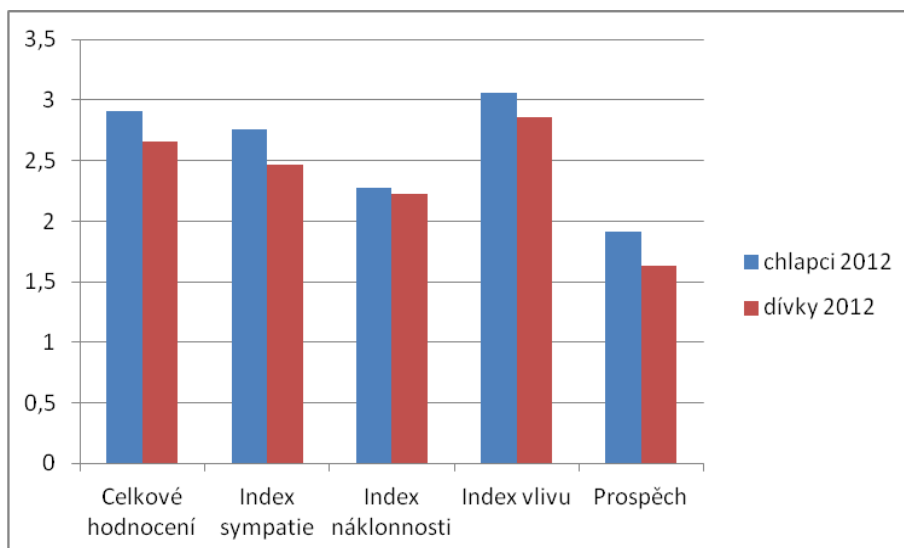
Z grafu č. 1 je vidět, že mezi respondenty vyrovnaný podíl chlapců (50%) a děvčat (50%). Podíl chlapců a dívek ve výzkumném souboru odpovídá rozložení v populaci.

### 9.2 ZKOUMANÉ OBLASTI

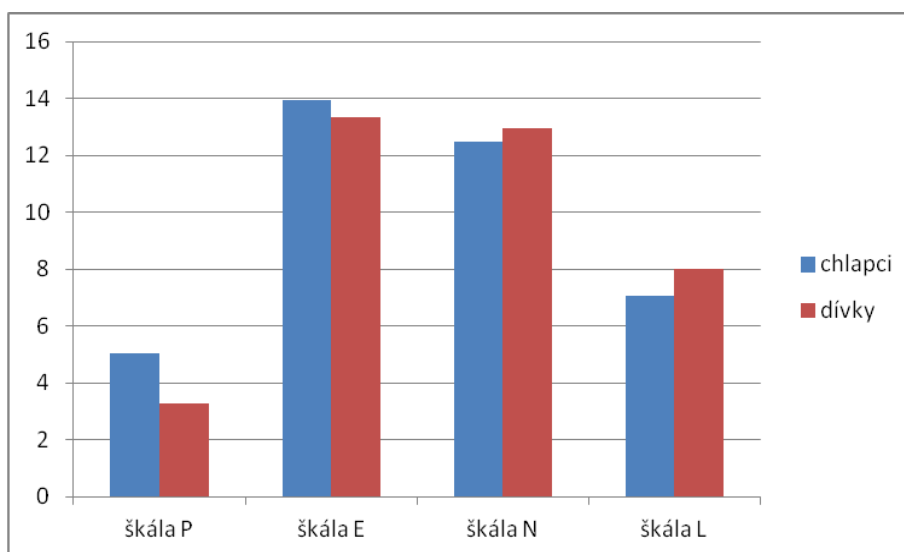
V této kapitole jsou znázorněny průměrné hodnoty výsledků z dotazníkového šetření.

Tabulka 12: Popisné statistiky pro soubor celkem

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Sociabilita – Ch</b>	67	2,909	2,868	1,711	4,421	2,348	3,500	0,659
<b>Sociabilita – D</b>	67	2,662	2,625	1,476	4,263	2,214	3,095	0,567
<b>Index oblíbenosti – Ch</b>	67	2,758	2,636	1,682	4,312	2,350	3,227	0,631
<b>Index oblíbenosti – D</b>	67	2,462	2,421	1,286	4,158	2,087	2,737	0,538
<b>Index vlivu – Ch</b>	67	3,061	3,043	1,565	4,579	2,368	3,632	0,762
<b>Index vlivu – D</b>	67	2,861	2,750	1,522	4,368	2,409	3,227	0,658
<b>Náklonnost – Ch</b>	67	2,274	2,560	0,000	3,682	2,250	2,920	1,038
<b>Náklonnost – D</b>	67	2,229	2,500	0,000	3,500	2,080	2,840	0,958
<b>Školní průměr – Ch</b>	67	1,917	1,930	1,000	3,310	1,440	2,290	0,575
<b>Školní průměr – D</b>	67	1,630	1,570	1,000	2,700	1,290	2,000	0,403



Graf č. 14: Průměrné výsledky z dotazníku Sorad a školního prospěchu v závislosti na pohlaví  
 Hodnota osy X: pohlaví  
 Hodnoty osy Y: jednotlivé oblasti (nižší hodnota znamená vyšší míru; neplatí pro prospěch)



Graf č. 15: Průměrné výsledky z Eysenckova dotazníku v závislosti na pohlaví  
 Hodnota osy X: pohlaví  
 Hodnoty osy Y: jednotlivé škály (vyšší hodnota znamená vyšší míru)

### 9.3 VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

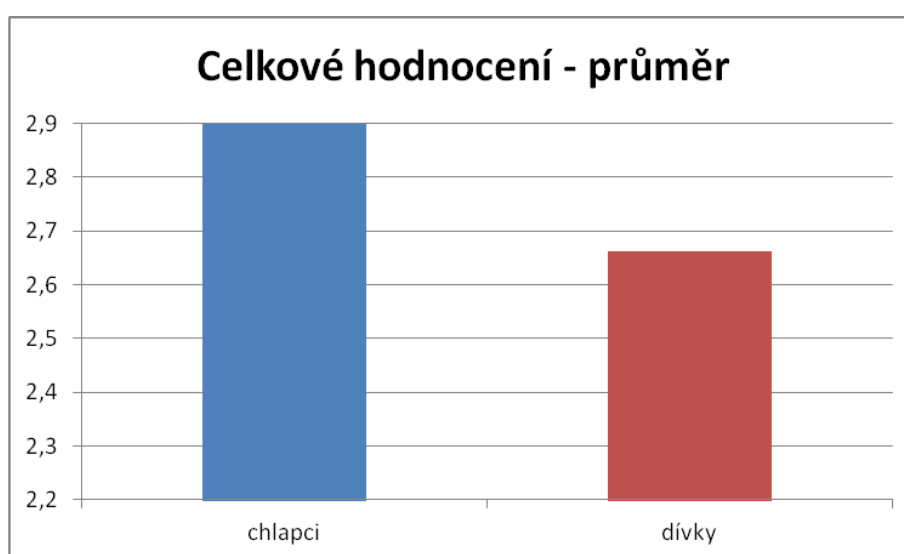
Pro větší přehlednost jsou výsledky rozdělené podle jednotlivých ukazatelů.

#### A. UKAZATELE NA POHLAVÍ

##### 1. Sociabilita a pohlaví

Tabulka 13: Deskriptivní statistika schopnosti sociability

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	67	2,909	2,868	1,711	4,421	2,348	3,500	0,659
<b>Dívky</b>	67	2,662	2,625	1,476	4,263	2,214	3,095	0,567



Graf č. 16: Průměrná schopnost sociability v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast sociability (nižší hodnota znamená vyšší míru sociability)

Graf č. 16 ukazuje na vyšší míru sociability u dívek a níže se díváme na to, jestli je to statisticky signifikantní rozdíl.

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Míra sociability nezávisí na pohlaví.

H1: Míra sociability u dívek je vyšší než u chlapců.

#### Výsledek:

Z = 2,3300

p-value = 0,0107

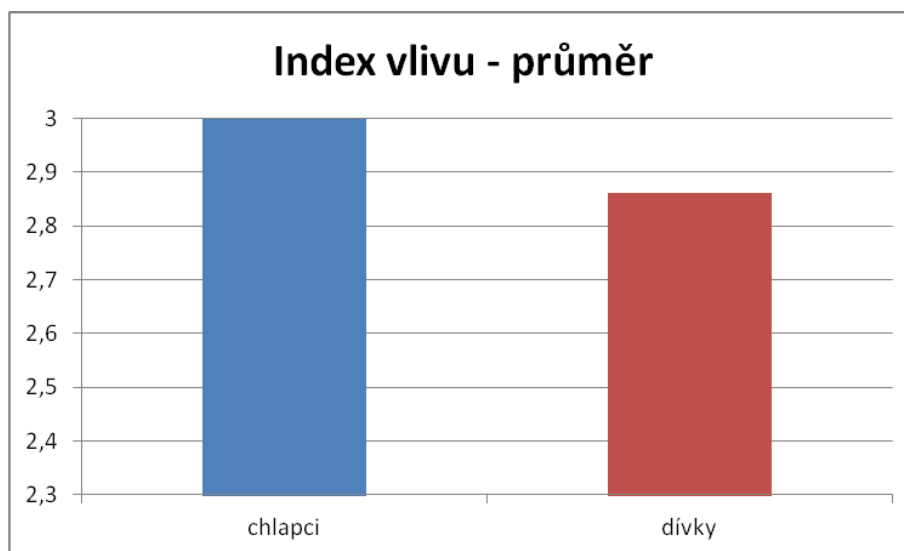
Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra sociability nezávisí na pohlaví.

Jinak řečeno: Míra sociability u dívek je signifikantně vyšší než u chlapců.

## 2. Vliv a pohlaví

Tabulka 14: Deskriptivní statistika vlivu

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	67	3,061	3,043	1,565	4,579	2,368	3,632	0,762
<b>Dívky</b>	67	2,861	2,750	1,522	4,368	2,409	3,227	0,658



Graf č. 17: Průměr indexu vlivu v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast vlivu (nižší hodnota znamená vyšší míru vlivu)

Graf č. 17 ukazuje na vyšší míru vlivu u dívek a níže se díváme na to, jestli je to statisticky signifikantní rozdíl.

### Formulace statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Míra vlivu nezávisí na pohlaví.

H<sub>2</sub>: Míra vlivu u chlapců je vyšší než u dívek.

### Výsledek:

Z = 1,6173, p-value = 0,9459

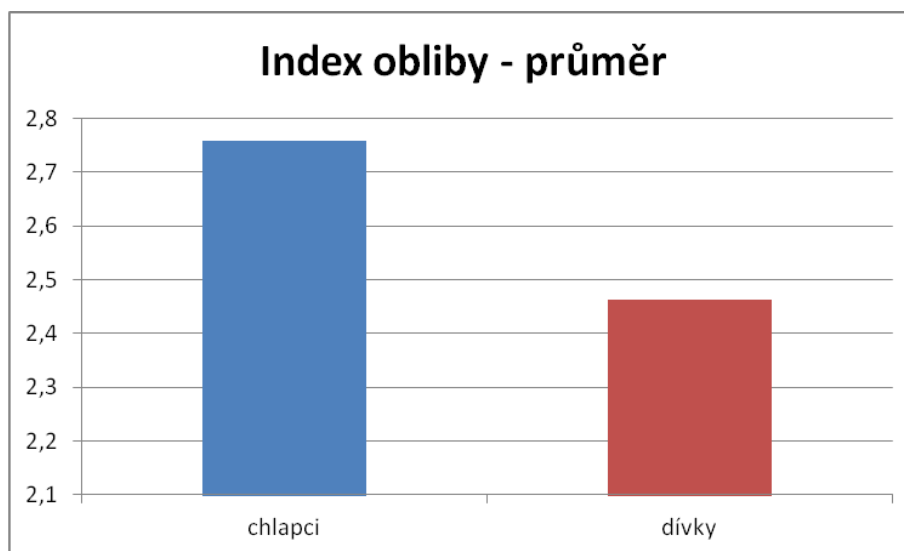
Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra vlivu nezávisí na pohlaví

Komentář: Volili jsme jednostranný test, protože vycházíme z teorie a studií o tom, že chlapci si přisuzují větší míru vlivu než dívky. Popisná statistika spíše ukazovala, že takovou nulovou hypotézu nebudeme moci zamítnout. Po tomto zjištění jsme provedli ještě oboustranný test a opačný jednostranný (H<sub>A</sub>: Míra vlivu u dívek je vyšší než u chlapců.) a ani v jednom případě nezamítáme nulovou hypotézu. Tudiž: v našem vzorku mají vyšší vliv dívky než chlapci, ale ne statisticky významný. **Míra vlivu u dívek není signifikantně vyšší než u chlapců.**

### 3. Obliba a pohlaví

Tabulka 15: Deskriptivní statistika oblíbenosti

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	67	2,758	2,636	1,682	4,312	2,350	3,227	0,631
<b>Dívky</b>	67	2,462	2,421	1,286	4,158	2,087	2,737	0,538



Graf č. 18: Průměr indexu oblíbenosti v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast oblíbenosti (nižší hodnota znamená vyšší míru oblíbenosti)

Graf č. 18 ukazuje na vyšší míru oblíbenosti u dívek a níže zjistíme, zda je to statisticky významný rozdíl.

#### Formulace statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Míra oblíbenosti nezávisí na pohlaví.

H<sub>3</sub>: Míra oblíbenosti u dívek je vyšší než u chlapců.

#### Výsledek:

Z = 2,9226

p-value = 0,0021

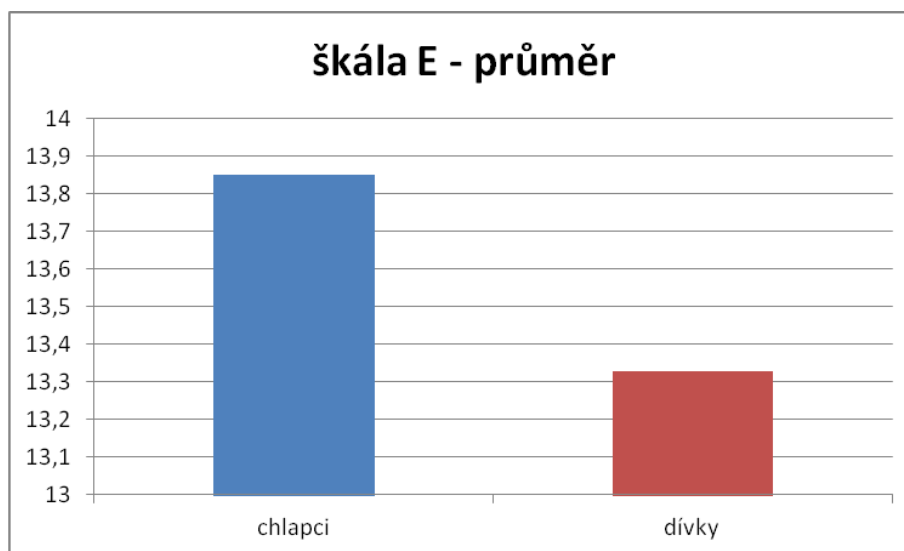
Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra oblíbenosti nezávisí na pohlaví.

Jinak řečeno: Míra oblíbenosti u dívek je významně vyšší než u chlapců.

#### 4. Extraverze a pohlaví

Tabulka 16: Deskriptivní statistika extraverze

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	67	13,851	14	5	21	11	17	3,944
<b>Dívky</b>	67	13,328	13	5	20	11	16	3,309



Graf č.19: Průměr pro dimenzi extraverze v závislosti na pohlaví  
Hodnota osy X: pohlaví  
Hodnoty osy Y: oblast extraverze (vyšší hodnota znamená vyšší míru extraverze)

Graf č. 19 ukazuje na vyšší průměr extraverze u chlapců a níže zjistíme, zda je to statisticky signifikantní rozdíl.

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Extraverze není závislá na pohlaví.

H4: Extraverze je závislá na pohlaví.

#### Výsledek:

Z = 0,8306

p-value = 0,4078

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že extraverze není závislá na pohlaví.

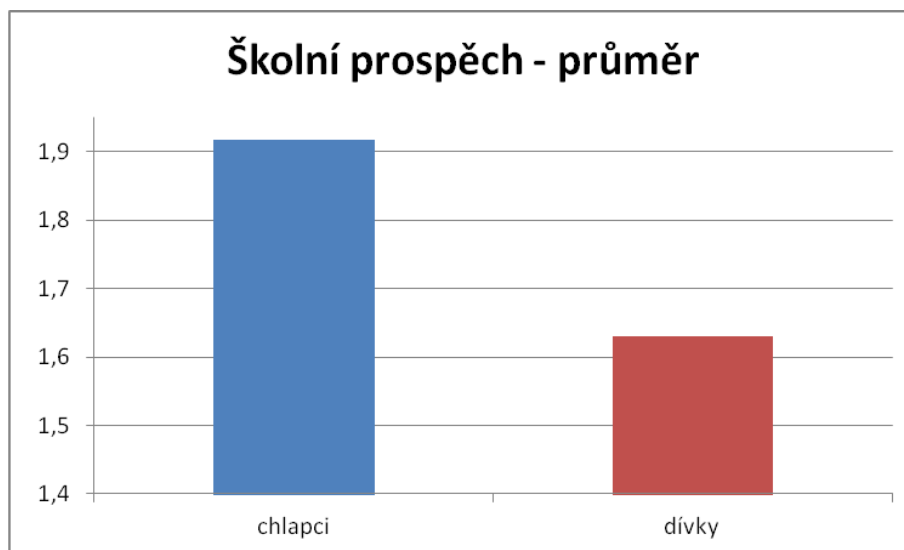
Jinak řečeno: **Extraverze není závislá na pohlaví dítěte.**

Na základě průměrné hodnoty extraverze u obou pohlaví, uvedené v tabulce č. 19, viz výše, lze konstatovat, že chlapci dosahují mírně vyšší extraverze než dívky, ale ne statisticky významně vyšší. Neexistuje dostatek evidencí domnívat se, že je extraverze závislá na pohlaví.

## B. UKAZATELE NA ŠKOLNÍ PROSPĚCH

Tabulka 17: Deskriptivní statistika školního prospěchu

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	67	1,917	1,930	1,000	3,310	1,440	2,290	0,575
<b>Dívky</b>	67	1,630	1,570	1,000	2,700	1,290	2,000	0,403



Graf č.20: Průměr prospěchu v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast prospěchu (nižší hodnota označuje lepší průměr)

Graf č. 20 ukazuje na nižší průměr u dívek než u chlapců. Rozdíl ve školním průměru mezi chlapci a dívkami je i statisticky významný ( $p = 0,0005$ ), můžeme tedy konstatovat, že dívky dosahují lepšího prospěchu než chlapci, ale není to kauzální souvislost. A nyní se podíváme, jak koreluje školní prospěch s ostatními ukazateli.

### 5. Obliba a školní prospěch

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Obliba nesouvisí s prospěchem.

H5: Obliba souvisí s prospěchem.

Výsledek:  $r = 0,4968$ ,  $p\text{-value} = 0,00000$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že obliba nesouvisí s prospěchem.

Jinak řečeno: Je statisticky významná souvislost mezi oblibou a prospěchem, a to pozitivní, tzn. čím lepší prospěch, tím je žák oblíbenější.



## 6. Vliv a školní prospěch

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Vliv nesouvisí s prospěchem.

H6: Vliv souvisí s prospěchem.

Výsledek:  $r = 0,4838$ ,  $p\text{-value} = 0,0000$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že vliv nesouvisí s prospěchem.

Jinak řečeno: **Je statisticky signifikantní korelace mezi vlivem a prospěchem**, a to pozitivní, tzn. čím lepší prospěch, tím je žák vlivnější.

## 7. Extraverze a školní prospěch

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Extraverze nesouvisí s prospěchem.

H7: Extravertovaní žáci mají lepší prospěch.

Výsledek:  $r = -0,0567$ ,  $p\text{-value} = 0,5154$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že extraverze nesouvisí s prospěchem.

Jinak řečeno: **Není statisticky významná souvislost mezi extraverzí a prospěchem.**

## C. KORELACE DVOU UKAZATELŮ

### 8. Extraverze a obliba

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Extraverze nesouvisí s oblibou.

H8: Extravertovaní žáci dosahují vyšší obliby.

Výsledek:  $r = -0,2685$ ,  $p\text{-value} = 0,0017$

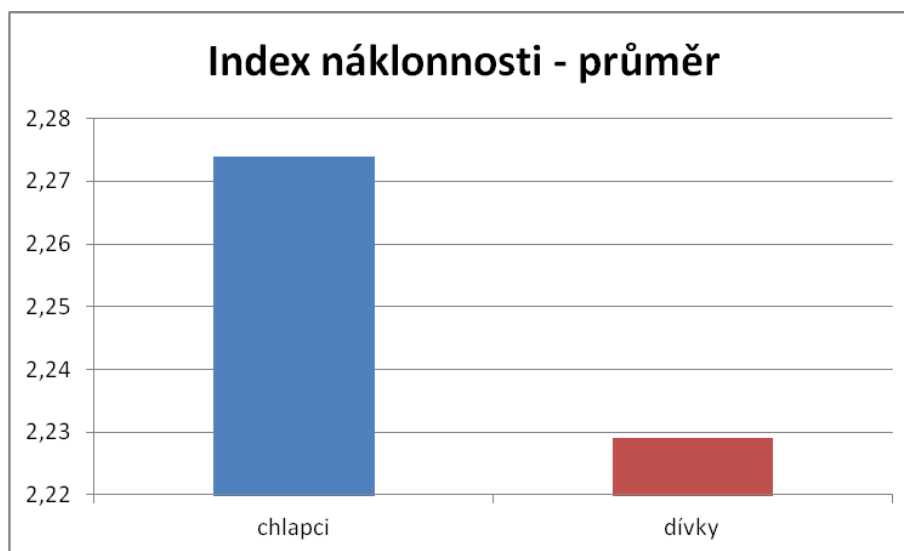
Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že extraverze nesouvisí s prospěchem.

Jinak řečeno: **Je statisticky signifikantní korelace mezi extraverzí a oblibou**, čím je žák více extravertovaný, tím větší obliba.

## 9. Náklonnost a oblība

Tabulka 18: Deskriptivní statistika indexu náklonnosti

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	67	2,274	2,560	0,000	3,682	2,250	2,920	1,038
<b>Dívky</b>	67	2,229	2,500	0,000	3,500	2,080	2,840	0,958



Graf č.21: Průměr náklonnosti v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast náklonnosti (nižší hodnota znamená vyšší náklonnost)

Graf č. 21 ukazuje na vyšší míru náklonnosti u dívek.

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Náklonnost nesouvisí s oblíbou.

H9: Náklonnost souvisí s oblíbou.

### Výsledek:

$r = 0,0405$

$p\text{-value} = 0,6420$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že náklonnost nesouvisí s oblíbou.

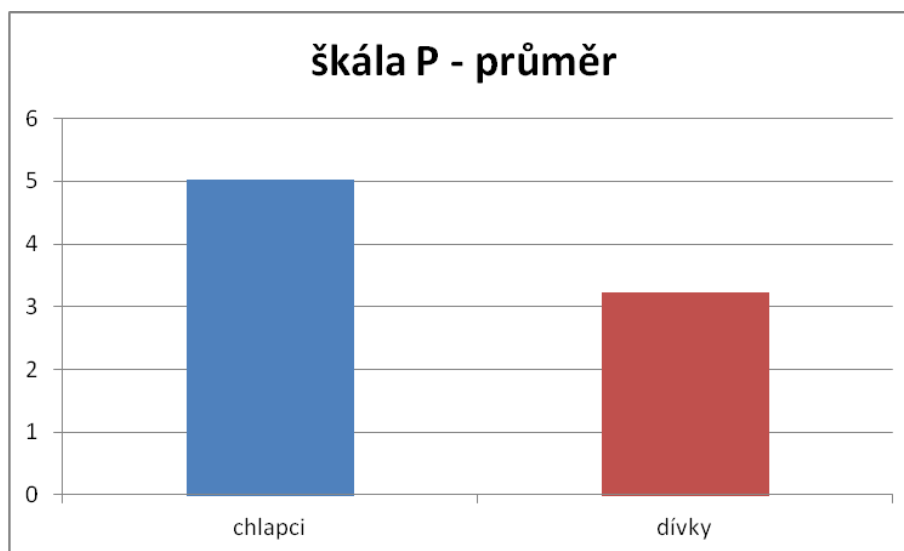
Jinak řečeno: **Není statisticky významná souvislost mezi náklonností a oblíbou.**

Neexistuje dostatek evidencí domnívat se, že náklonnost koreluje s oblíbou.

## 10. Psychoticismus a vliv

Tabulka 19: Deskriptivní statistika psychoticismu

	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
<b>Chlapci</b>	67	5,030	5	0	15	3	7	3,533
<b>Dívky</b>	67	3,224	2	0	13	1	5	2,881



Graf č.22: Průměr škály psychoticismu v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast psychoticismu (vyšší hodnota označuje vyšší psychoticismus)

Graf č. 22 ukazuje na vyšší průměr psychoticismu u chlapců.

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Psychoticismus nesouvisí s vlivem.

H10: Psychoticismus souvisí s vlivem.

### Výsledek:

$r = 0,0029$

$p\text{-value} = 0,9737$

**Závěr:** Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že psychoticismus nesouvisí s vlivem.

**Jinak řečeno:** **Není statisticky významná korelace mezi psychoticismem a vlivem.**

Neexistuje dostatek evidencí domnívat se, že psychoticismus koreluje s oblibou.

## 9.4 VÝSLEDKY TRÍDNÍCH INDEXŮ

### 1. Rozdíl mezi třídami / Index vlivu

Tabulka 20: Deskriptivní statistika indexu vlivu pro jednotlivé třídy

Index vlivu	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
1.	18	2,994	2,904	2,000	3,929	2,500	3,571	0,641
2.	20	2,959	2,976	1,667	4,286	2,309	3,547	0,744
3.	24	3,025	2,999	2,000	4,182	2,363	3,659	0,747
4.	22	2,735	2,605	1,684	4,579	2,263	3,211	0,754
5.	24	2,911	2,935	1,522	4,292	2,239	3,785	0,867
6.	26	3,115	3,029	2,059	4,250	2,875	3,500	0,519

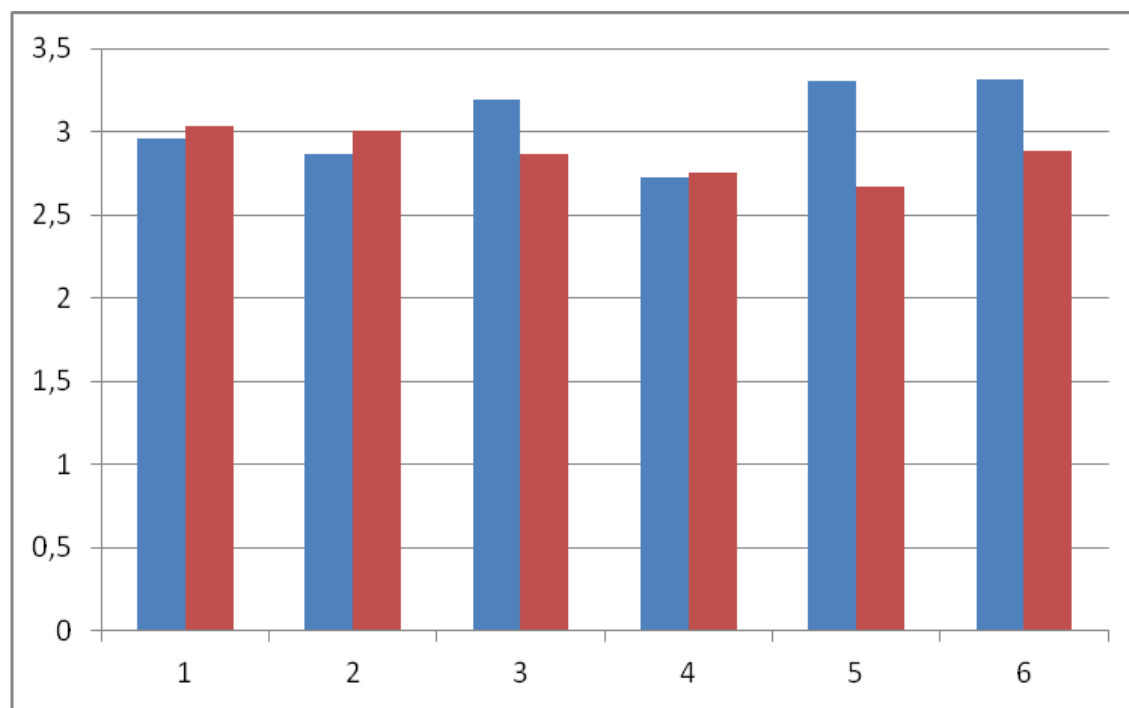
**H0:** Nemá rozdíl v indexu vlivu mezi třídami

**HA:** Existuje rozdíl v indexu vlivu mezi třídami

Pro zjištění, zda existuje mezi třídami statisticky významný rozdíl v indexu vlivu, byla použita Kruskal – Wallisova ANOVA. P-value=0,5954.

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že není rozdíl v indexu vlivu mezi třídami.

Jinak řečeno: Nemá statisticky významný rozdíl v indexu vlivu mezi jednotlivými třídami.



Graf č.23: Průměry indexu vlivu pro jednotlivé třídy

## 2. Rozdíl mezi třídami / Index sympatie

Tabulka 21: Deskriptivní statistiky indexu oblíbenosti pro jednotlivé třídy

Index Sympatie	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní - kvartil	Horní - kvartil	Sm.odch.
1.	18	2,495	2,448	1,714	4,000	2,111	2,733	0,509
2.	20	2,660	2,667	1,286	3,810	2,244	3,071	0,668
3.	24	2,486	2,356	1,636	3,409	1,889	3,090	0,616
4.	22	2,638	2,421	1,737	4,263	2,105	2,947	0,716
5.	24	2,617	2,435	1,957	4,250	2,239	2,947	0,562
6.	26	2,731	2,606	1,765	3,312	2,375	3,000	0,549

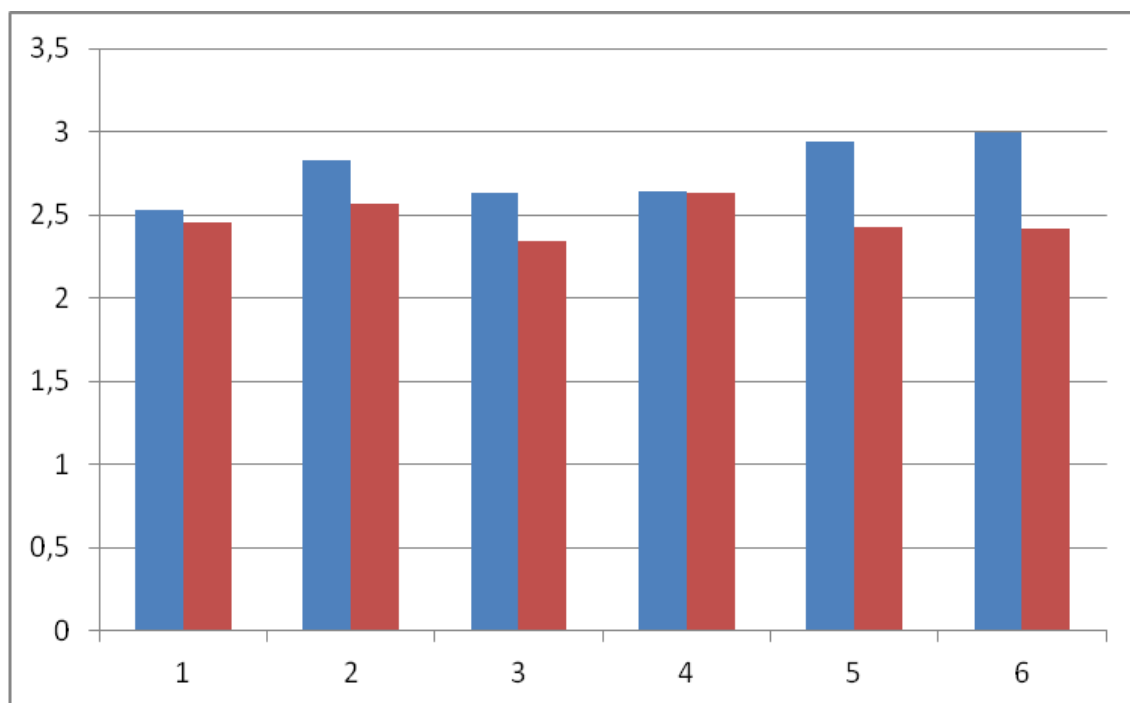
**H<sub>0</sub>:** Nemá rozdíl v indexu sympatie mezi třídami

**H<sub>A</sub>:** Existuje rozdíl v indexu sympatie mezi třídami

Výsledek:  $p = 0,9414$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že není rozdíl v indexu sympatie mezi třídami.

Jinak řečeno: **Není statisticky významný rozdíl v indexu sympatie mezi jednotlivými třídami.**



Graf č.24: Průměry indexu sympatie pro jednotlivé třídy

### 3. Rozdíl mezi školami / celkové hodnocení

Tabulka 22: Deskriptivní statistiky celkového hodnocení pro jednotlivé školy

	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka
<b>ŠKOLA 1</b>	1,48	4,05	2,78	0,60
<b>ŠKOLA 2</b>	1,71	4,42	2,79	0,64

U první školy vyšel průměr celkového hodnocení nepatrně nižší než u druhé školy. Pro porovnávání průměrných hodnot u dvou nezávislých výběrů škol je nejvhodnější t-test. Zvolená hladina významnosti na úrovni  $\alpha = 0,05$ .

Při vzájemném porovnání těchto dvou škol ( $t=0,1195$ ;  $p\text{-value}=0,1195$ ) jsme zjistili, že mezi nimi není statisticky významný rozdíl, což jsme předpokládali z téměř stejného průměru obou škol.

Průměrný výsledek první i druhé školy odpovídá podle norem pro vyhodnocování sociometricko-ratingového dotazníku v kategorii pro 8. ročníky 50% percentilu.

### 4. Rozdíl mezi školami / celkové hodnocení mezi roky 2010 a 2012

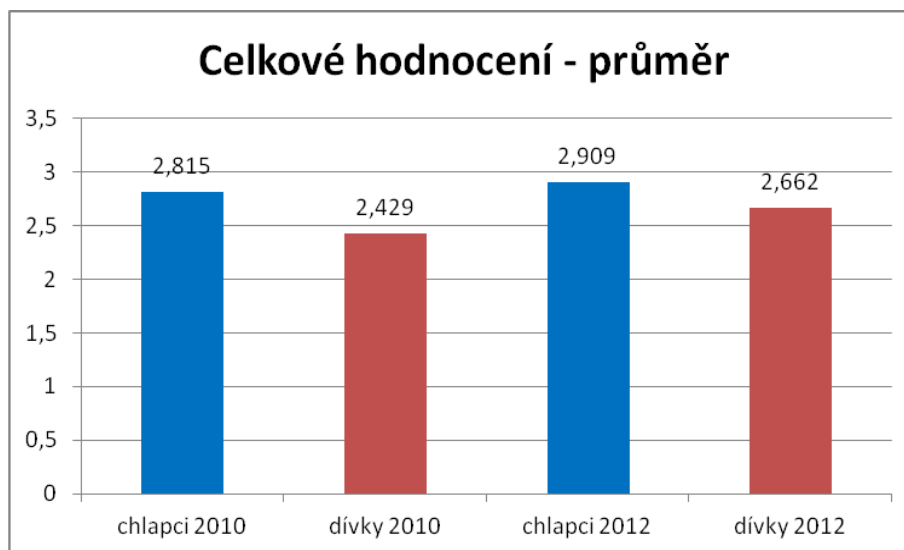
Tabulka 23: Deskriptivní statistiky celkového hodnocení pro jednotlivé školy

	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka
<b>ŠKOLA 1 - 2010</b>	1,50	4,44	2,56	0,58
<b>ŠKOLA 1 - 2012</b>	1,48	4,05	2,78	0,59
<b>ŠKOLA 2 - 2010</b>	1,53	4,29	2,65	0,61
<b>ŠKOLA 2 - 2012</b>	1,71	4,42	2,79	0,63

Při vzájemném porovnání výsledků jednotlivých škol mezi roky 2010 a 2012 jsme zjistili, že u první školy je statisticky významný rozdíl ( $t=1,6665$ ;  $p\text{-value}=0,049$ ) v celkovém hodnocení mezi lety 2010 a 2012. Z výsledků vyplývá, že došlo ke zhoršení celkového hodnocení. U druhé školy není statisticky významný rozdíl v letech 2010 a 2012.

## 9.5 VÝSLEDKY ROZDÍLŮ MEZI POHLAVÍM V ČASE

### 1. Rozdíl mezi sociabilitou a pohlavím / rok 2010 a 2012



Graf č.25: Průměrná schopnost sociability v závislosti na pohlaví

Hodnota osy X: pohlaví

Hodnoty osy Y: oblast sociability (nižší hodnota znamená vyšší míru sociability)

Graf č. 25 ukazuje na vyšší míru sociability u dívek v roce 2010, ale i v roce 2012 a níže se díváme na to, jestli je to statisticky signifikantní posun.

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Sociabilita dívek je po dvou letech stejná.

H1: Sociabilita dívek je po dvou letech jiná.

Výsledek:  $W = 2\,828,5$ ;  $p\text{-value} = 0,0094$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra sociability je po dvou letech stejná. Je statisticky významný rozdíl v sociabilitě dívek mezi lety 2010 a 2012. **Z výsledků vyplývá, že došlo ke snížení míry sociability u dívek.**

#### Formulace statistické hypotézy:

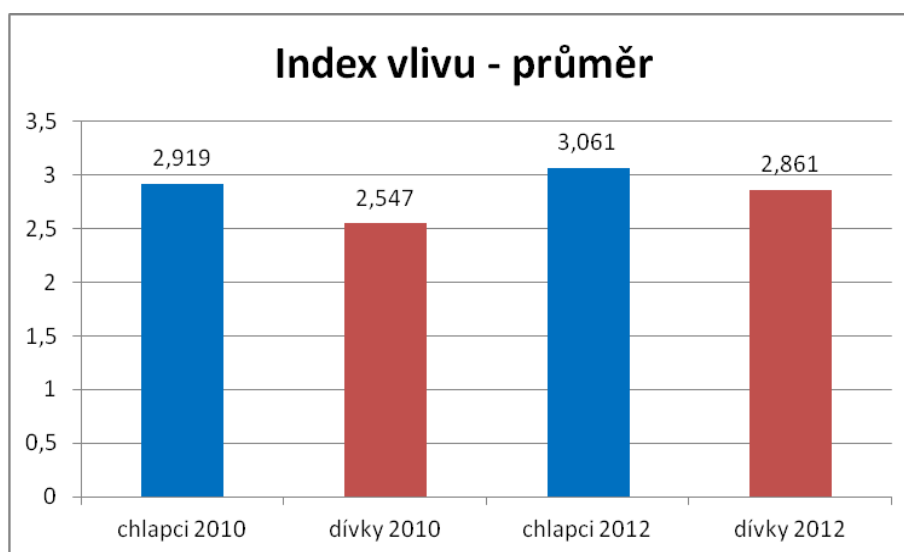
H0: Sociabilita chlapců je po dvou letech stejná.

H1: Sociabilita chlapců je po dvou letech jiná.

Výsledek:  $W = 2\,461,5$ ;  $p\text{-value} = 0,3353$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra sociability je po dvou letech stejná. **Není statisticky významný rozdíl v sociabilitě chlapců mezi lety 2010 a 2012.**

## 2. Rozdíl mezi vlivem a pohlavím / rok 2010 a 2012



Graf č. 26: Průměr indexu vlivu v závislosti na pohlaví  
Hodnota osy X: pohlaví  
Hodnoty osy Y: oblast vlivu (nižší hodnota znamená vyšší míru vlivu)

Graf č. 26 ukazuje na vyšší míru vlivu u dívek v roce 2010 i v roce 2012 a níže se díváme na to, jestli je to statisticky signifikantní posun.

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Míra vlivu dívek je po dvou letech stejná.

H2: Míra vlivu dívek je po dvou letech jiná.

Výsledek:  $W = 2891,5$ ;  $p\text{-value} = 0,0040$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra vlivu dívek je po dvou letech stejná.

Jinak řečeno: Je statisticky významný rozdíl ve vlivu dívek mezi lety 2010 a 2012. **Míra vlivu u dívek v roce 2012 je signifikantně nižší než v roce 2010.**

### Formulace statistické hypotézy:

H0: Míra vlivu chlapců je po dvou letech stejná.

H2: Míra vlivu chlapců je po dvou letech jiná.

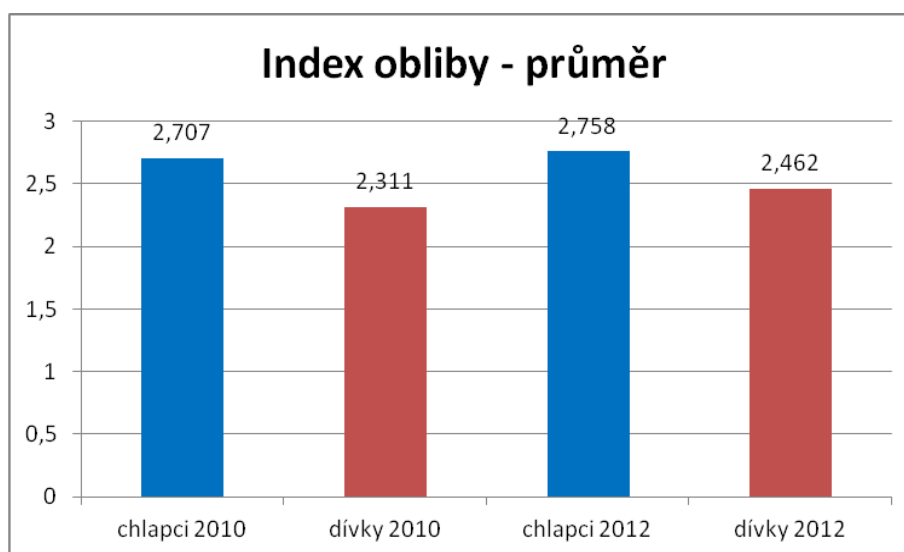
Výsledek:  $W = 2495,5$ ;  $p\text{-value} = 0,2649$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra vlivu chlapců je po dvou letech stejná.

Jinak řečeno: **Není statisticky významný rozdíl ve vlivu chlapců mezi lety 2010 a 2012.**



### 3. Rozdíl mezi oblibou a pohlavím / rok 2010 a 2012



Graf č. 27: Průměr indexu obliby v závislosti na pohlaví  
Hodnota osy X: pohlaví  
Hodnoty osy Y: oblast obliby (nižší hodnota znamená vyšší míru obliby)

Graf č. 27 ukazuje na vyšší míru obliby u dívek v roce 2010 i 2012 a níže zjistíme, zda je to statisticky signifikantní posun.

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Míra obliby u dívek je po dvou letech stejná.

H3: Míra obliby u dívek po dvou letech jiná.

Výsledek:  $W = 2715,0$ ;  $p\text{-value} = 0,0365$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že míra obliby dívek je po dvou letech stejná.

Jinak řečeno: Je statisticky významný rozdíl v oblíbě dívek mezi lety 2010 a 2012. **Míra obliby u dívek v roce 2012 je signifikantně nižší než v roce 2010.**

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Obliba chlapců je po dvou letech stejná.

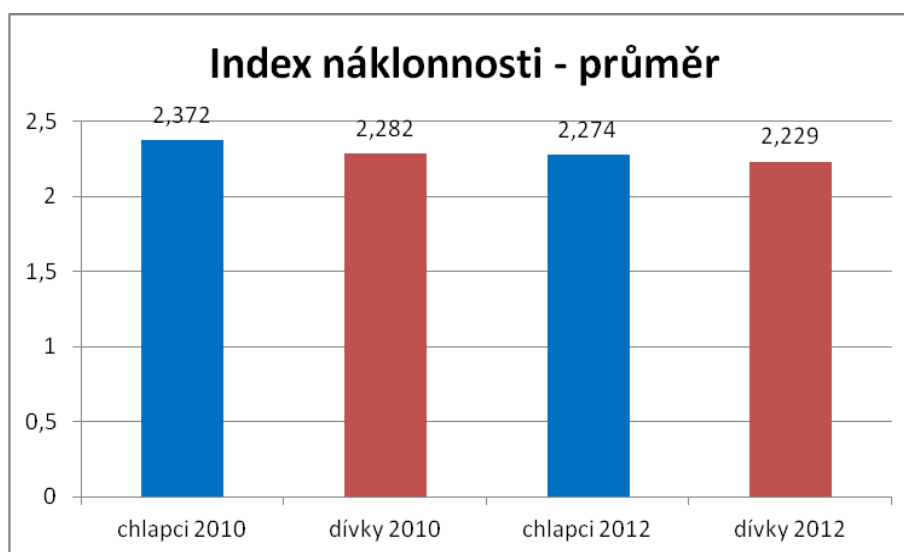
H3: Obliba chlapců je po dvou letech jiná.

Výsledek:  $W = 2383,0$ ;  $p\text{-value} = 0,5391$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že obliba chlapců je po dvou letech stejná.

Jinak řečeno: **Není statisticky významný rozdíl v oblíbě chlapců mezi lety 2010 a 2012.**

### 3. Rozdíl mezi náklonností a pohlavím / rok 2010 a 2012



Graf č.28: Průměr náklonnosti v závislosti na pohlaví  
Hodnota osy X: pohlaví  
Hodnoty osy Y: oblast náklonnosti (nižší hodnota znamená vyšší náklonnost)

Graf č. 28 ukazuje na vyšší míru náklonnosti u dívek v roce 2010 i v roce 2012.

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Náklonnost dívek je po dvou letech stejná.

H9: Náklonnost dívek je po dvou letech jiná.

Výsledek:  $W = 2344,5$ ;  $p\text{-value} = 0,6577$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že náklonnost dívek je po dvou letech stejná.

Jinak řečeno: **Není statisticky významný rozdíl v náklonnosti dívek mezi lety 2010 a 2012.**

#### Formulace statistické hypotézy:

H0: Náklonnost chlapců je po dvou letech stejná.

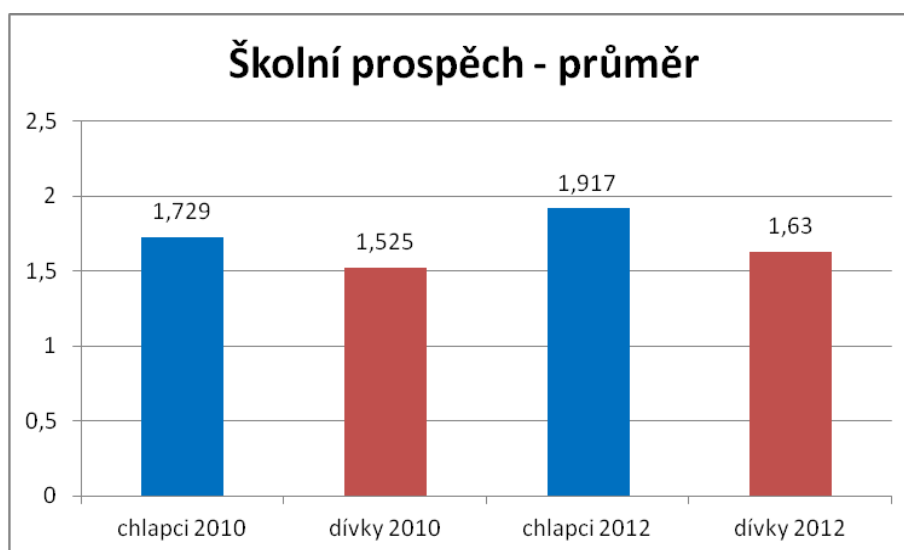
H9: Náklonnost chlapců je po dvou letech jiná.

Výsledek:  $W = 2407,5$ ;  $p\text{-value} = 0,4692$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že náklonnost chlapců je po dvou letech stejná.

Jinak řečeno: **Není statisticky významný rozdíl v náklonnosti chlapců mezi lety 2010 a 2012.**

#### 4. Rozdíl mezi školním prospěchem a pohlavím / rok 2010 a 2012



Graf č.29: Průměr prospěchu v závislosti na pohlaví  
Hodnota osy X: pohlaví  
Hodnoty osy Y: oblast prospěchu (nižší hodnota označuje lepší průměr)

Graf č. 29 ukazuje na nižší průměr u dívek v roce 2010 i 2012 než u chlapců. U školního průměru dívek i chlapců došlo ke zhoršení, podíváme se, zda je to statisticky signifikantní posun.

##### Formulace statistické hypotézy:

H0: Školní prospěch dívek je po dvou letech stejný.

H5: Školní prospěch dívek je po dvou letech horší.

Výsledek:  $W = 2622,5$ ;  $p\text{-value} = 0,0463$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že školní prospěch je po dvou letech stejný. Je statisticky významný rozdíl ve školním prospěchu dívek mezi lety 2010 a 2012. **Školní prospěch u dívek v roce 2012 je signifikantně horší než v roce 2010.**

##### Formulace statistické hypotézy:

H0: Školní prospěch chlapců je po dvou letech stejný.

H5: Školní prospěch chlapců je po dvou letech horší.

Výsledek:  $W = 2675,5$ ;  $p\text{-value} = 0,0276$

Závěr: Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítáme nulovou hypotézu o tom, že školní prospěch je po dvou letech stejný. Je statisticky významný rozdíl ve školním prospěchu chlapců mezi lety 2010 a 2012. **Školní prospěch u chlapců v roce 2012 je signifikantně horší než v roce 2010.**

## 9.6 ANALÝZA VZTAHŮ MEZI PROMĚNNÝMI V ČASE

### 1. Sociabilita / rok 2010 a 2012

Tabulka 24: Korelace mezi sociabilitou a pohlavím, extraverzí, školním prospěchem a náklonností

		Pohlaví	Extraverze	Školní prospěch	Náklonnost
<b>Sociabilita v 1. čase</b>	Korelace	0,322(**)	0,298(**)	0,506(**)	0,007
	Signifikance	0,000	0,000	0,000	0,940
	N	134	134	134	134

Pozn. \* - statistická významnost ( $\alpha=0,05$ ); \*\* - statistická významnost ( $\alpha=0,01$ )

V tabulce č. 24 vidíme, že nejsilnější vztah existuje mezi sociabilitou a školním prospěchem. Statisticky významná je také korelace mezi sociabilitou a pohlavím. Nejslabší je korelace mezi sociabilitou a extraverzí. Náklonnost nesouvisí se sociabilitou.

Tabulka 25: Korelace mezi sociabilitou a pohlavím, extraverzí, náklonností a školním prospěchem

		Pohlaví	Extraverze	Školní prospěch 1	Sociabilita v 1. čase	Náklonnost	Školní prospěch 2
<b>Sociabilita v 2. čase</b>	Korelace	0,199(*)	0,396(**)	0,481(**)	0,842(**)	0,027	0,517(**)
	Signifikance	0,021	0,000	0,000	0,000	0,755	0,000
	N	134	134	134	134	134	134

Pozn. \* - statistická významnost ( $\alpha=0,05$ ); \*\* - statistická významnost ( $\alpha=0,01$ )

Z tabulky č. 25 můžeme vyčíst, že sociabilita měřena ve druhém čase má nejsilnější vztah k sociabilitě v prvním čase. Významná zůstává korelace mezi školním prospěchem a sociabilitou. Na rozdíl od předchozího měření je silnější korelace extraverze a sociability. Naopak mezi sociabilitou a pohlavím je menší vztah oproti předchozím výsledkům a zároveň nejslabší korelace v tomto měření. Náklonnost opět nesouvisí se sociabilitou.

Pro větší porozumění vzájemných souvislostí proměnných byla dále užitá regresní analýza. V tabulkách č. 26 a 27 můžeme vidět její podrobné výsledky. Jako závislá proměnná byla užitá sociabilita. Jako nezávislé proměnné byly užitý: pohlaví, extraverze, školní prospěch – průměr a náklonnost.

Tabulka č. 26: Závisle proměnná - Sociabilita v 1. čase

	Model I.	Model II.
Pohlaví	0,337**	0,253**
Extraverze	0,322**	0,214*
Školní prospěch - průměr	---	0,423**
Náklonnost	---	0,039
$\Delta R^2$	0,456	0,140
R <sup>2</sup>	0,456**	0,596**

Pozn. \* - statistická významnost ( $\alpha=0,05$ ); \*\* - statistická významnost ( $\alpha=0,01$ )

F model č. II (1,127)=11,651 (p=0,000)

Při použití prvního modelu, do kterého vstoupilo pouze pohlaví a extraverze, je „Sociabilita“ predikována pohlavím a extraverzí. Při užití druhého modelu, do kterého byl zařazen také školní prospěch a náklonnost, však vidíme, že míru „Sociability“ určuje hlavně školní prospěch (průměr), v menší míře pohlaví a extraverze. Schopnost predikce modelu je 59,6%.

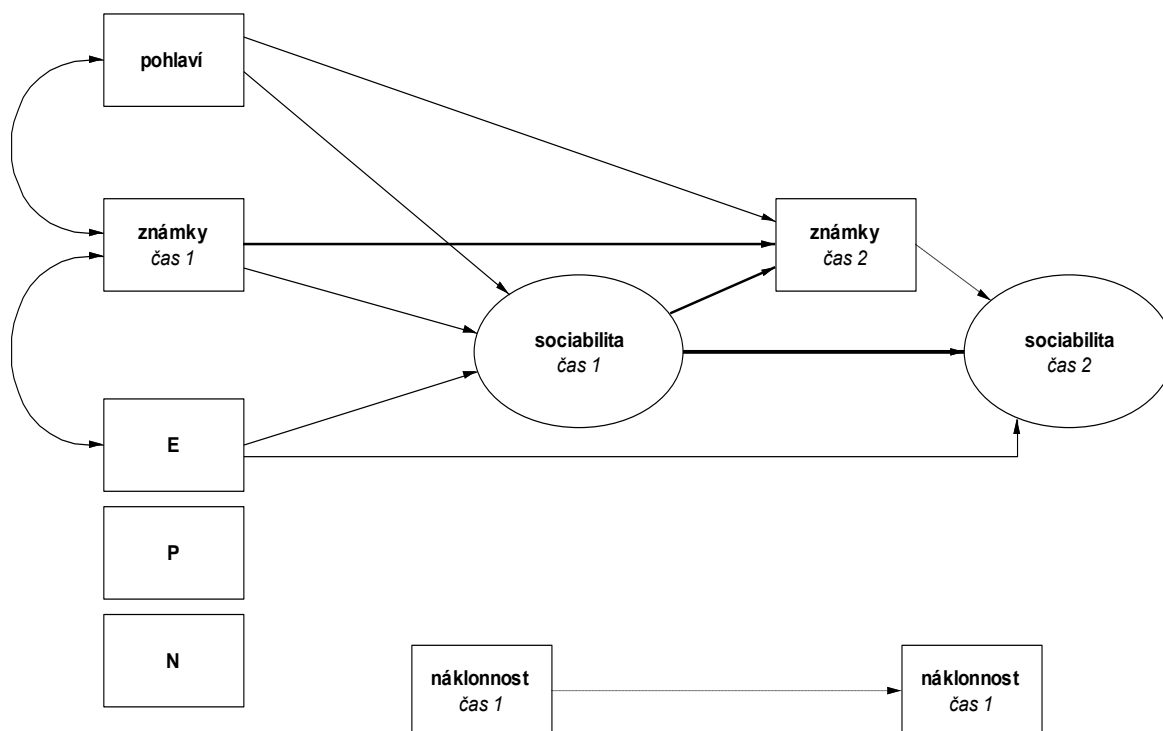
Tabulka č. 27: Závisle proměnná - Sociabilita v 2. čase

	Model I.	Model II.	Model III.
Pohlaví	0,221	0,114	0,060
Extraverze	0,412**	0,365**	0,160*
Školní prospěch - průměr	---	0,458**	0,134
Náklonnost	---	0,017	0,007
Sociabilita v 1. čase	---	---	0,748**
$\Delta R^2$	0,212	0,210	0,328
R <sup>2</sup>	0,212**	0,422**	0,750**

Pozn. \* - statistická významnost ( $\alpha=0,05$ ); \*\* - statistická významnost ( $\alpha=0,01$ )

F model č. III (2,124)=41,374 (p=0,000)

Při použití prvního modelu, do kterého vstoupilo pouze pohlaví a extraverze je „Sociabilita“ predikována extraverzí a pohlavím. Při užití druhého modelu, do kterého byl zařazen také školní prospěch a náklonnost, míru „Sociability“ určuje hlavně školní prospěch (průměr) a extraverze. Při užití třetího modelu, do kterého byla zařazena také sociabilita v 1. čase, však vidíme, že míru „Sociability“ určuje hlavně sociabilita v 1. čase a v menší míře extraverze. Schopnost predikce modelu je 75%.



Z výše uvedených výsledků vidíme rozdíly mezi prvním a druhým měřením. V prvním měření školní prospěch (průměr), pohlaví a extraverze predikují „Sociabilitu“, zatímco ve druhém měření sociabilita v 1. čase spolu s extraverzí predikuje „Sociabilitu“. Náklonnost a pohlaví ve druhém měření v míře sociability nehrají roli.

## 2. Obliba / rok 2010 a 2012

Tabulka 28: Korelace mezi oblíbou a pohlavím, extravertí, školním prospěchem, vlivem a náklonností

		Pohlaví	Extraverze	Školní prospěch	Vliv	Náklonnost
<b>Obliba v 1. čase</b>	Korelace	0,329(**)	0,220(*)	0,456(**)	0,835(**)	0,023
	Signifikance	0,000	0,011	0,000	0,000	0,789
	N	134	134	134	134	134

Pozn. \* - statistická významnost ( $\alpha=0,05$ ); \*\* - statistická významnost ( $\alpha=0,01$ )

V tabulce č. 28 vidíme, že nejsilnější vztah existuje mezi oblíbou a vlivem. Statisticky významná je také korelace mezi oblíbou a školním prospěchem, rovněž pohlavím. Nejmenší je korelace mezi oblíbou a extravertí. Naopak náklonnost nesouvisí s oblíbou.

Tabulka 29: Korelace mezi oblíbou a pohlavím, extravertí, školním prospěchem, vlivem a náklonností

		Pohlaví	Extraverze	Školní prospěch	Vliv	Náklonnost
<b>Obliba v 2. čase</b>	Korelace	0,247(*)	0,268(**)	0,498(**)	0,708(**)	0,062
	Signifikance	0,004	0,000	0,000	0,000	0,480
	N	134	134	134	134	134

Pozn. \* - statistická významnost ( $\alpha=0,05$ ); \*\* - statistická významnost ( $\alpha=0,01$ )

Z tabulky č. 29 můžeme vyčíst, že obliba měřena ve druhém čase má nejsilnější vztah k vlivu. Významná zůstává korelace mezi oblíbou a školním prospěchem. Na rozdíl od předchozího měření je větší korelace obliby a extravertí. Naopak mezi oblíbou a pohlavím je menší vztah oproti předchozím výsledkům a zároveň nejslabší korelace v tomto měření. Náklonnost opět nesouvisí s oblíbou.

Pro větší porozumění vzájemných souvislostí proměnných byla i v tomto případě použita regresní analýza. V tabulkách č. 30 a 31 můžeme vidět její podrobné výsledky. Jako závislá proměnná byla užitá obliba. Jako nezávislé proměnné byly užity: pohlaví, extravertí, školní prospěch – průměr, vliv a náklonnost.

Tabulka č. 30: Závisle proměnná - Obliba v 1. čase

	Model I.	Model II.	Model III.
<b>Pohlaví</b>	0,347**	0,260**	0,086
<b>Extraverze</b>	0,245*	0,151	0,059
<b>Školní prospěch - průměr</b>	---	0,369**	0,031
<b>Náklonnost</b>	---	0,021	0,023
<b>Vliv</b>	---	---	0,815**
<b>Δ R2</b>	0,168	0,119	0,423
<b>R2</b>	0,168**	0,287**	0,710**

Pozn. \* - statistická významnost ( $\alpha=0,05$ ); \*\* - statistická významnost ( $\alpha=0,01$ )

F model č. III (1,128)=187,254 (p=0,000)

Při použití prvního modelu, do kterého vstoupilo pouze pohlaví a extraverze, je obliba predikována pohlavím a extraverzí. Při užití druhého modelu, do kterého byl zařazen také školní prospěch a náklonnost, oblību určuje hlavně školní prospěch (průměr) a pohlaví. Při užití třetího modelu, do kterého byl zařazen také vliv, však vidíme, že míru oblíby určuje pouze vliv. Schopnost predikce modelu je 71%.

Tabulka č. 31: Závisle proměnná - Obliba v 2. čase

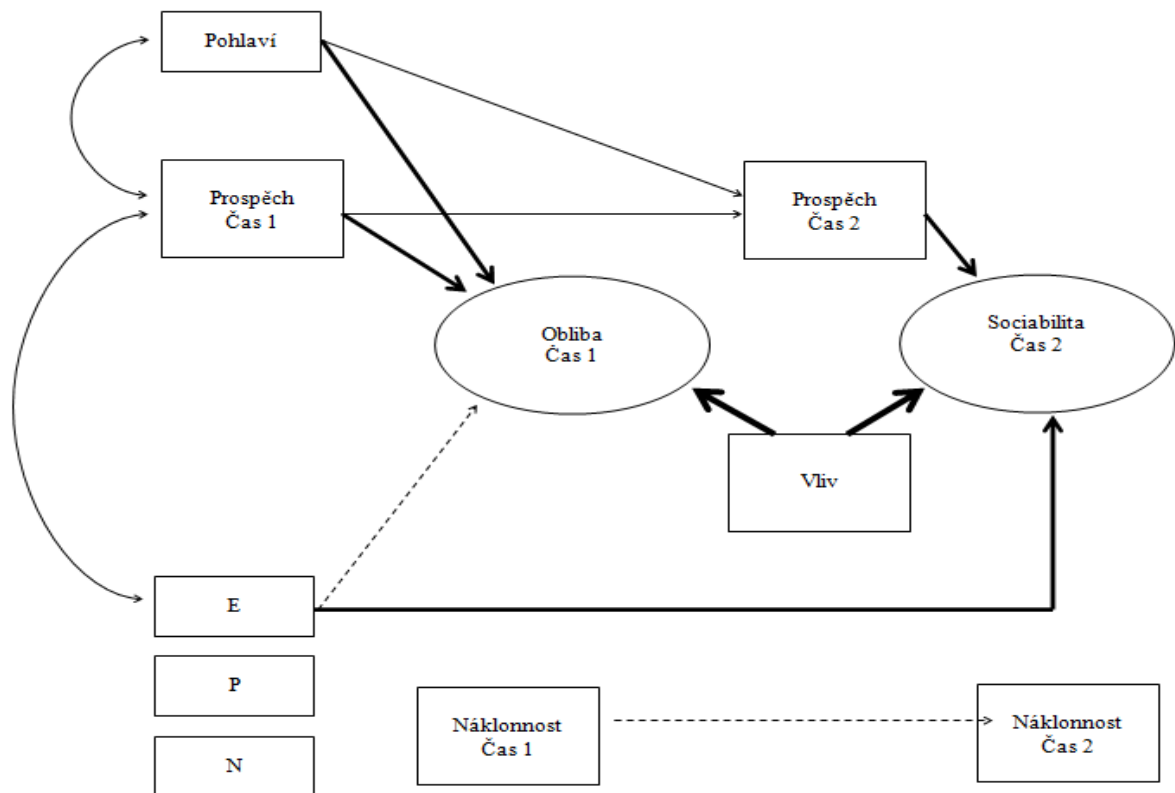
	Model I.	Model II.	Model III.
<b>Pohlaví</b>	0,267**	0,137	0,101
<b>Extraverze</b>	0,288**	0,245**	0,099
<b>Školní prospěch - průměr</b>	---	0,450**	0,105
<b>Náklonnost</b>	---	0,050	0,054
<b>Vliv</b>	---	---	0,775**
<b>Δ R2</b>	0,143	0,182	0,344
<b>R2</b>	0,143**	0,325**	0,669**

Pozn. \* - statistická významnost ( $\alpha=0,05$ ); \*\* - statistická významnost ( $\alpha=0,01$ )

F model č. III (1,128)=132,589 (p=0,000)



Při použití prvního modelu, do kterého vstoupilo pouze pohlaví a extraverze, je oblíba predikována extraverzí a pohlavím. Při užití druhého modelu, do kterého byl zařazen také školní prospěch a náklonnost, míru oblíbenosti určuje hlavně školní prospěch (průměr) a extraverze. Při užití třetího modelu, do kterého byl zařazen také vliv, však vidíme, že oblību určuje pouze vliv. Schopnost predikce modelu je 66,9%.



Z výše uvedených výsledků vidíme rozdíly mezi prvním a druhým měřením. U obou měření vidíme, že vliv velmi dobře predikuje oblību. V prvním měření u druhého modelu školní prospěch a pohlaví predikuje oblību, zatímco ve druhém měření druhého modelu školní prospěch a extraverze predikuje oblību. Pohlaví ve druhém měření u oblíbenosti nehraje roli.

## 9.7 SOUHRN VÝSLEDKŮ

Pro testování prvního okruhu hypotéz jsme použili pro zjištění statistické významnosti rozdílů mezi dvěma skupinami u vybraných ukazatelů Mann – Whitney U test. V sociabilitě a oblíbě mezi chlapci a dívkami byl potvrzen signifikantní rozdíl. Dívky dosahují ve srovnání s chlapci vyšší míry sociability a oblíby. Míra vlivu mezi chlapci a dívkami není signifikantně významná. Rovněž extraverte není závislá na pohlaví.

Pro vyjádření vztahu dvou veličin byl použit Spearmanův koeficient korelace. Mezi oblíbou, vlivem a prospěchem byla nalezena statisticky významná korelace, a to pozitivní: čím lepší prospěch, tím je žák oblíbenější a vlivnější. Mezi extravertí a školním prospěchem nebyla nalezena souvislost. Dívky dosahují průměrně lepšího školního prospěchu než chlapci. Je to statisticky významný rozdíl, ale není to kauzální souvislost.

Mezi extravertí a oblíbou byla potvrzena korelace. Extravertovaní žáci dosahují vyšší oblíby. Mezi náklonností a oblíbou není statisticky významná souvislost. Taktéž mezi psychotickým a vlivem není statisticky významná souvislost.

Pro zjištění, zda existuje mezi třídami statisticky významný rozdíl v celkovém hodnocení, byla použita Kruskal – Wallisova ANOVA. Mezi jednotlivými třídami nebyl nalezen statisticky významný rozdíl. Průměrný index vlivu u tříd je 2,96 a průměrný index oblíby u tříd je 2,61.

Pro porovnávání průměrných hodnot u dvou nezávislých výběrů škol jsme použili t-test. Při vzájemném porovnání těchto dvou škol jsme nezjistili statisticky významný rozdíl.

Z hlediska umístění škol ke standardizovaným normám pro Českou republiku pro vyhodnocování sociometricko-ratingového dotazníku, v kategorii pro 8. ročníky, odpovídá první škola 50% percentilu, zrovna tak druhá škola dosahuje 50% percentilu.

Z výsledků rozdílů mezi pohlavími v letech 2010 a 2012 vyplývá, že u dívek došlo ke statisticky významnému posunu mezi lety 2010 a 2012 v sociabilitě, oblíbě, vlivu, školním prospěchu, tzn. že kromě náklonnosti, se u dívek snížila míra sociability, oblíby, vlivu. Rovněž došlo ke zhoršení ve školním prospěchu. Naopak u chlapců byl posun pouze u školního prospěchu, kde došlo ke statisticky významnému zhoršení, ale u žádné další sledované vlastnosti (sociabilita, vliv, oblíba, náklonnost) nedošlo ke statisticky signifikantní změně.

## 10 SOUHRN HLAVNÍCH VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Z důvodu větší srozumitelnosti velkého množství výsledků jsme se rozhodli pro vytvoření této kapitoly, jejímž cílem je shrnutí nejvýznamnějších zjištění obou výzkumných šetření, které proběhly v roce 2010 a 2012, bez přílišného užití statistického jazyka. Interpretace výzkumných zjištění lze nalézt v následující kapitole č. 10 – Diskuse. Pro větší přehlednost jsou výsledky testování hypotéz rozdělené podle jednotlivých ukazatelů.

### A. UKAZATELE NA POHLAVÍ

#### H1: Míra sociability u dívek je vyšší než u chlapců.

Míra sociability u dívek je vyšší než chlapců u obou výzkumných šetření. Ve druhém měření byl u dívek zjištěn statisticky významný posun, byla prokázána snížená míra sociability. U chlapců nedošlo k významnému posunu.

#### H2: Míra vlivu u chlapců je vyšší než u dívek.

V první výzkumu míra vlivu u dívek byla signifikantně vyšší než u chlapců. Ve druhém šetření mají dívky průměrně vyšší vliv, ale ne statisticky významný. Rovněž byl u vlivu dívek ve druhém měření zjištěn statisticky významný posun, míra vlivu u dívek v roce 2012 je signifikantně nižší než v roce 2010. Míra vlivu chlapců je po dvou letech stejná.

#### H3: Míra oblíbenosti u dívek je vyšší než u chlapců.

Míra oblíbenosti u dívek je vyšší než chlapců u obou výzkumných šetření. Ve druhém měření byl u dívek zjištěn statisticky významný posun, byla prokázána snížená míra oblíbenosti. U chlapců nedošlo k významnému posunu.

#### H4: Extraverze je závislá na pohlaví.

Výsledek obou šetření ukazuje, že extraverze není závislá na pohlaví. Chlapci dosahují průměrně vyšší extraverze než dívky, ale ne statisticky významně vyšší.

### B. UKAZATELE NA ŠKOLNÍ PROSPĚCH

Dívky ve srovnání s chlapci v obou letech dosahují lepšího školního prospěchu. Rozdíl ve školním průměru mezi chlapci a dívkami je i statisticky významný, můžeme tedy konstatovat, že dívky v roce 2010 i v roce 2012 dosahují lepšího prospěchu než chlapci, ale není to kauzální souvislost. Školní prospěch u dívek, ale i chlapců v roce 2012 je signifikantně horší než v roce 2010.

**H5: Obliba souvisí s prospěchem.**

Je statisticky významná souvislost mezi oblíbou a prospěchem, a to pozitivní, tzn. čím lepší prospěch, tím je žák oblíbenější. Tento závěr je platný pro obě šetření.

**H6: Vliv souvisí s prospěchem.**

Je statisticky signifikantní korelace mezi vlivem a prospěchem, a to pozitivní, tzn. čím lepší prospěch, tím je žák vlivnější. Závěr je platný pro obě šetření.

**H7: Extravertovaní žáci mají lepší prospěch.**

První výzkumné šetření prokázalo, že je statisticky významná souvislost mezi extraverzí a prospěchem. Ve druhém šetření nebyla nalezena souvislost mezi extraverzí a prospěchem.

**C. KORELACE DVOU UKAZATELŮ****H8: Extravertovaní žáci dosahují vyšší obliby.**

Je statisticky signifikantní korelace mezi extraverzí a oblíbou, čím je žák více extravertovaný, tím větší obliba. Výsledek platný pro oba výzkumy.

**H9: Náklonnost souvisí s oblíbou.**

Není statisticky významná souvislost mezi náklonností a oblíbou. Shoda výsledku pro obě šetření. Není statisticky významný rozdíl v náklonnosti dívek a chlapců mezi lety 2010 a 2012.

**H10: Psychoticismus souvisí s vlivem.**

Není statisticky významná korelace mezi psychoticismem a vlivem. Výsledek platný pro obě výzkumná šetření.

Dále bylo prokázáno, že v prvním měření (2010) školní prospěch (průměr), pohlaví a extraverze predikují Sociabilitu, zatímco ve druhém měření (2012) sociabilita v 1. čase spolu s extraverzí predikuje Sociabilitu. Rovněž bylo prokázáno, že u našeho výzkumného souboru u obou měření vliv velmi dobře predikuje oblibu.

## 11 INTERPRETACE / DISKUSE

Cílem tohoto pseudolongitudinálního výzkumu bylo v první řadě opakovaně ověřit, zda mají individuální zvláštnosti sociability žáků (reprezentované indexem oblíbenosti a vlivu) souvislost s extravertí. Účelem také bylo prokázat, zda je sociabilita rozdílná v závislosti na pohlaví, jak se liší sociální charakteristiky (oblíbenost, vliv) mezi pohlavími. Rovněž byla sledována korelace mezi školním prospěchem a extravertí, oblíbeností a vlivem. Dále bylo zkoumáno, zda velmi oblíbení žáci vyvolávají u svých spolužáků kladnou emocionální odezvu a také ji převážně u nich zpětně registrují a pozitivně hodnotí. V neposlední řadě byla stanovena míra koheze a emocionální atmosféry zkoumaných tříd. Dalším cílem bylo, vzhledem k tomu, že se jedná o opakované výzkumné šetření, porovnat rozdíly mezi výsledky prvního a druhého výzkumu ve dvouletém časovém intervalu.

V prvním okruhu výzkumného projektu jsme věnovali pozornost ukazatelům na pohlaví, ať již v oblasti sociability, tak extraverte. Bylo v něm sledováno do jaké míry se liší sociální charakteristiky (oblíbenost a vliv) mezi pohlavími.

**V hypotéze č. 1** bylo předpokládáno, že dívky dosahují vyšší míry sociability. Tato hypotéza byla u obou šetření potvrzena. Tyto výsledky se shodují s teoretickými východisky v oblasti interpersonálních vztahů. Již zmiňované studie uvádí, že se ženy obecně více zaměřují na komunikaci a jsou pro ně vztahy více důležité než pro muže (Gore, Cros 2006). Často se předpokládá, že dívky jsou v období dospívání více než chlapci orientovány na interpersonální vztahy. Uvádí se, že blízké přátelství mezi dívkami je v období dospívání častější a důležitější než mezi chlapci. Dominuje u nich otevřená komunikace. Úspěšná sociabilita rovněž ukazuje na integraci obou tendencí (oblíbenost, vliv): společenskou nezávislost i prosazení jedince v interindividuálních vztazích, úspěšný podíl regulaci v dyádách i ve skupině a zároveň schopnost vytvořit a udržet sociální blízkost s partnery. Úroveň rozvoje obou tendencí se projevuje v obsahu interakce, v hodnotách a dalších komponentách vztahu.

Ačkoli bylo v **hypotéze č. 2** předpokládáno, že chlapci budou dosahovat vyšší míry vlivu než dívky, získané výsledky prvního šetření se neshodují s těmi, které byly predikovány na základě různých konceptů a studií. Výzkum ukázal, k našemu překvapení, že jsou to dívky, kdo dosahují vyšší míry vlivu. Index vlivu ukazuje, do jaké míry se žák podílí na regulaci dění ve třídě, jaký má podíl na ovlivňování interakcí dění ve třídě jako celku. Žáci, kteří stojí z hlediska vlivu na vedoucích pozicích, jsou sociálně aktivnější a zdatnější než žáci nevlivní, mají vyšší schopnost prosadit se.

V. Hrabal (1979) a pozdější výzkumy uvádí, že nejvlivnější žáci nemusejí vždy být efektivní vedoucí, organizátoři, často jde o žáky nezávazně a někdy i nezáměrně ovlivňující chování ostatních.

Vyšší vliv u dívek může být interpretován několika způsoby. Může se jednat o určitý celospolečenský trend směřující k androgynii, která znamená svobodné rozvíjení jak maskulinních, tak femininních vlastností a která se odráží při výchově dětí. V důsledku toho snahy o sebeprosazování a zaměření na výkon nejsou pouze výsadou mužů. Výzkum Wyrobkové (2005) tomu nasvědčuje. Z výsledků vyplývá, že ženy se ve větší míře maskulinizovaly, naproti tomu mužská role se v menší míře feminizovala.

Dalším možným vysvětlením by mohl být fakt, že často zmiňovaný trend sekulární akcelerace je zřetelnější u dívek. S ohledem na tuto skutečnost můžeme usuzovat i na zrychlený vývoj v sociální oblasti. Rozhodně to byl překvapivý výsledek a zajímal nás vývoj v průběhu času.

Ve druhém výzkumném šetření mají dívky průměrně vyšší vliv, ale už ne statisticky významný, míra vlivu u dívek byla oproti prvnímu měření signifikantně nižší. Tento výsledek by spíše poukazoval na zrychlený vývoj v sociální oblasti a mohli jsme očekávat, že se v průběhu dospívání tyto vývojové rozdíly srovnají a v dospělosti vykristalizují k dominanci u mužů. Právě „dominance, orientace na moc“ dobře diferencuje mezi muži a ženami, neboť se jedná o dimenzi maskulinity, která je spíše nežádoucí pro ženy. To koresponduje s teorií sociální dominance, podle níž ve většině kultur na světě mají ženy méně moci a nižší společenský status než muži a kontrolují méně zdrojů; muži disponují disproporčně větší sociální a politickou mocí ve srovnání se ženami, z čehož také vyvozuje mužskou predispozici k orientaci na dominanci. Sociální hierarchie a rozdělení práce jsou důležitými příčinami genderových rozdílů co se týká moci, schopnosti prosadit se a schopností pečovat (Eagly 2009).

**Hypotéza č. 3** předpokládala, že míra oblíbenosti u dívek je vyšší než u chlapců. Tento předpoklad nebyl ani v jednom měření vyvrácen. Index oblíbenosti je ukazatelem míry přijetí jedince třídní skupinou, jeho oblíbenosti mezi spolužáky. Oblíbenost je komplexní jev, podrobně byly zdroje oblíbenosti popsány v teoretické části. Hrabal (2002) uvádí jako její „nejvýdatnější“ determinantu úroveň sociability, kterou chápe jako pomoc druhým a podporu druhých vyplývající z empatie a z reálné potřeby pomáhat, přičemž odměnou je takovému jedinci emocionální přijetí druhými.

Tato determinanta oblíbenosti je v souladu se zahraničními studiemi, které uvádí více soudržnosti, prosociálního chování, vřelosti, empatie u žen (Costa, Terracciano, McCrae 2001). Lze se tedy domnívat, že jsou to dívky, které vykazují na základě výše zmíněných faktů větší oblíbenost. Ovšem je třeba také přihlídnout ke specifickému činiteli, který ovlivňuje oblíbenost mezi dospívajícími, a to působení fyzického vzhledu (včetně stylu oblékání).

**U hypotézy č. 4** jsme testovali, zda extraverte koreluje s pohlavím. Souvislost mezi extravertí a pohlavím nebyla statisticky významná ani v jednom našem výzkumu. Extraverte není závislá na pohlaví. Průměrně skórovali v obou případech chlapci o něco více než dívky. Vzhledem k tomu, že podíl chlapců a dívek ve výzkumném souboru odpovídá rozložení v populaci, deklaruje i náš výsledek rozložení extraverte v populaci.

Ve druhém okruhu jsme svoji pozornost směřovali ukazatelům na školní prospěch. **Hypotéza č. 5** testovala, zda je souvislost mezi oblíbeností a školním prospěchem. Souvislost byla skutečně v obou výzkumech potvrzena. Je statisticky signifikantní korelace mezi oblíbeností a prospěchem, a to pozitivní, tzn. čím lepší prospěch, tím je žák oblíbenější. Dalo by se spíše předpokládat, že u našich žáků již tato korelace nebude zjištěna. Hrabal (2002) sice uvádí, že školní kompetence a výkonnost, jejichž ukazatelem je školní prospěch, ovlivňují celkovou pozici žáka ve třídě, platí to ovšem pouze pro mladší školní věk. S věkem se neformální pozice žáka stává stále více závislou spíše na jeho reálných výkonech, které mají význam nejen ve škole, a na schopnostech, které tyto výkony umožňují. Skutečnost, že na počátku školní docházky bývají známky v mnoha případech určujícím faktorem pozice v třídní skupině, souvisí i s tím, že vztah ke spolužákům je zpočátku značně závislý na hodnocení učitelem. Zřejmě u našich žáků ve výzkumném souboru nedošlo k nezávislosti na autoritě učitele a postoje a hodnocení učitele mají i nadále značný vliv na hodnotící postoje spolužáků. Bylo by zajímavé tuto korelaci ověřit ještě v pozdějším věku.

**Hypotéza č. 6** zjišťovala korelaci mezi oblíbeností a školním prospěchem. Vzhledem k vysoké korelaci mezi oblíbeností a vlivem jsme předpokládali statistickou závislost i zde. Souvislost byla skutečně v obou případech zjištěna. Platí tedy i pro tento závěr uvedené výše u hypotézy č. 5. Snad ještě dodat, že v prostředí našich škol zaměřených převážně na výkon, mohou nastat situace, kdy výrazně neúspěšní žáci jsou odmítnuti v interpersonálních vztazích. Nadměrná motivovanost ve škole u dospívajících může vést spíše ke snížení sociometrické pozice – to však často souvisí s nízkou sociabilitou takto zaměřených žáků.

**Hypotéza č. 7** předpokládala, že bude nalezena pozitivní korelace mezi extravertí a školním prospěchem. Tento předpoklad nebyl v prvním šetření vyvrácen. Byla nalezena statisticky významná souvislost mezi extravertí a prospěchem. Lze tedy předpokládat, jak dokládají některé teorie, že uzavřené děti jsou méně schopné dosáhnout svých cílů než jejich otevřenější vrstevníci (Wichman, Coplan, Daniels, 2004). Otevřenost, intenzivní, bezprostřední projev u dětí dává větší předpoklad k sebeprosazení ve skupině (Nelson, Rubin, Fox 2005). Extravertované děti budou zdatnější v prezentaci svých vědomostí. Ve druhém výzkumném šetření ovšem již nebyla potvrzena korelace mezi extravertí a školním prospěchem. Tato skutečnost by spíše poukazovala na fakt, že vnější projev emocí je významný zvláště v prvních obdobích vývoje skupiny a vztahů.

V posledním okruhu jsme svoji pozornost směřovali ukazatelům na (nezávislou proměnnou) školní prospěch.

**Hypotéza č. 8** předpokládala korelaci mezi extravertí a oblibou. Souvislost byla skutečně u obou měření zjištěna a dosahovala statistické významnosti. Otevřenost, intenzivní, bezprostřední, spontánní emocionální projev lidí, kteří bývají zařazováni k extravertovanému typu, umožňuje partnerům rychleji navázat kontakt a posléze vytvořit interpersonální vztah. Uzavření lidé nevyužívají často delší dobu svých sociálních potencialit, zůstávají izolovaní, nebo i neoblíbení (Hrabal, 2002). V SORAD jsou výrazně expresivní jedinci často v extrémních pozicích podle obliby, která je závislá na prosociální nebo antisociální motivaci. Většina výzkumů spojená s temperamentem se soustředila na přijetí nebo odmítnutí u vrstevníků. Stocker, Dunn (1990) našli, že sociabilní děti měly pozitivnější vztah s přáteli, vysoce emotivní děti měli méně úspěšný vztah s přáteli. Dunn, Cutting (1999) ve studii o dětech objevili, že negativní emocionalita byla spojena s pozorovanou frekvencí neúspěšné sociální nabídky a s méně přátelskými vztahy směřovanými k nejlepšímu příteli, jako protipól děti prokazovaly méně přátelství těm, kteří byli stydliví a zaražení.

Váhavost a sociální uzavřenost předpovídá odmítnutí ze strany vrstevníků již v předškolním věku (Ladd, Troop-Gordon, 2003; Hart et al., 2000). Na základní a střední škole je mnoho společensky uzavřených dětí odmítáno svými vrstevníky (Nelson, Rubin, Fox, 2005). Častěji pozitivně emocionálně naladěni, veselí žáci svým chováním vyvolávají kladnou citovou odezvu a také ji převážně u nich zpětně registrují a pozitivně hodnotí. Prostě dělají lidi šťastnějšími a radostnějšími a sami tím zvyšují své emocionální uspokojení z interpersonálního kontaktu.



**Hypotéza č. 9** nenalezla ani v jednom případě korelaci mezi náklonností a oblibou. Index náklonnosti je ukazatelem míry, do jaké prožívá jedinec uspokojení ze svých vztahů ke spolužákům. Je „subjektivním indexem“, a proto je ovlivněn nejen charakteristikami posuzovaných spolužáků, ale především osobností posuzujícího. Míra vyjádřené náklonnosti může být jednak potvrzením reálných sympatií, jednak vyjádřením subjektivního předpokladu obliby vlastní (žák, který vysoce akceptuje své spolužáky, tím často zároveň sděluje, že předpokládá vysokou oblibu své osoby mezi nimi) (Hrabal, 1979, 2002).

Průměrně udávají dívky o něco vyšší náklonnost než chlapci, tzn. o něco pozitivněji hodnotí vztahy ke spolužákům. Z toho je možno usuzovat na větší přijetí spolužáků a také na subjektivní adaptovanost, o něco větší uspokojení ze vztahu ke spolužákům. Tento fakt také dokládají studie, které došly k závěrům, že ženy mají větší sklon orientovat se na interpersonální vztahy a skupinu než muži (Gore a Cross, 2006). Všechny tyto fakty by ovšem spíše nasvědčovaly o souvislosti náklonnosti s oblibou.

Hrabal (1979) také uvádí, že vztah mezi oblíbeností posuzovaného jedince ve třídě a výši jeho náklonnosti nemusí být lineární. Extrémní hodnoty se někdy vyskytují u problematických jedinců, kteří pozitivní volbou vyjadřují především svoji potřebu přijetí spolužáků. Z uvedeného vyplývá, že index náklonnosti je třeba interpretovat ve vztahu k ostatním indexům a to spíše v individuální úrovni.

**Hypotéza č. 10** ani v jednom šetření nepotvrdila korelaci mezi psychoticismem a nízkou oblibou. Pokud jde o děti s vysokým skóre ve škále psychoticismu, jsou popisovány podle H. Eysenck a S. Eysenck (1981) jako zvláštní, izolovaní, nepříjemní a problémoví jedinci. Mohou být agresivní a hostilní, dokonce i k blízkým osobám. Jedná se tedy o problémovou osobu, se kterou se těžko vychází, což by mohlo vést k rizikovému chování.

Ze souhrnných údajů dotazníkového šetření Sorad v jednotlivých třídách jsme získali výsledky o třídním indexu vlivu a obliby. Mezi jednotlivými třídami nebyl nalezen statisticky významný rozdíl. Průměrný index vlivu tříd v prvním šetření odpovídá 20% percentilu, ve druhém 50%. Index vlivu je ukazatelem míry vnitřní koheze. Průměrný index obliby tříd v prvním šetření odpovídá 30% percentilu, ve druhém 50% percentilu. Index obliby naznačuje úroveň emocionální atmosféry ve třídě. Čím pozitivnější jsou obě charakteristiky, tím kvalitnější podmínky poskytuje třídní skupina pro sociální rozvoj jednotlivých žáků. Prokázalo se, že zejména emocionální atmosféra je do značné míry ovlivňována osobností

třídního učitele; ve třídách, kde třídní učitel preferuje sociálně integrativní chování před autoritativním, bývá třídní index nadprůměrný (Hrabal, 2002).

Při vzájemném porovnání dvou škol z našeho výzkumného souboru jsme nezjistili ani v jednom případě statisticky významný rozdíl. Z hlediska umístění škol ke standardizovaným normám pro Českou republiku pro vyhodnocování sociometricko-ratingového dotazníku v kategorii pro 6. ročníky (první měření), odpovídá první škola 20% percentilu. Druhá škola dosahuje 30% percentilu. V kategorii pro 8. ročníky (druhé šetření) průměrný výsledek první i druhé školy odpovídá 50% percentilu. U první školy se jedná i o statisticky významný posun mezi jednotlivými výzkumy, což poukazuje vzhledem k předchozím výsledkům spíše na zhoršení vnitřní koheze.

Z výsledků rozdílů mezi pohlavími v letech 2010 a 2012 je nepochybně zajímavé, že u chlapců byl posun statisticky významný pouze u prospěchu (jedná se o zhoršení školního prospěchu), ale u žádné další sledované vlastnosti (sociabilita, vliv, oblíba, náklonnost) nedošlo ke statisticky signifikantní změně. Naopak dívky se signifikantně posunuly ve všech zkoumaných oblastech kromě náklonnosti, byla zjištěna menší míra sociability, vlivu, oblíby, horší školní prospěch. Tyto změny (u dívek) mohou být interpretovány několika způsoby. Mohou poukazovat na rozpory v přijetí genderové role, což je jedním ze stěžejních vývojových úkolů adolescence. U chlapců se předpokládá rozvinutá nezávislost a autonomie, což podporuje vnější i vnitřní přijetí genderové role, mužský stereotyp je významně konzistentní. U dívek je naopak kladen větší důraz na orientaci na druhé a přizpůsobivost, což v podmínkách individualistické společnosti vede k mnohým rozporům, konfliktům k tzv. rolovým dilematům. Střetem těchto dvou hodnot bývá vysvětlován i první výrazný propad ve školním prospěchu. Dobré studijní výsledky jsou v protikladu se sociální rolí ženy a jsou na úkor její femininity, tudíž i popularity u chlapců. Tento konflikt může vést k neklidu a nejistotě, která se odráží v interpersonálních vztazích. Dalším možným vysvětlením může být již zmiňovaný trend sekulární akcelerace, který je zřetelnější u dívek. Vědomí vlastních tělesných změn má větší vliv na sebehodnocení u dívek než u chlapců. Pocitem nespokojenosti se svým zevnějškem trpí obecně více dívky. To odpovídá studiím, podle nichž je nesrovnatelně více dívek než chlapců nespokojeno se svým tělem (Macek, 2003; Wolf 2000). Adolescence je podle Kaschakové obdobím, kdy se chlapci více otevírají a dívky naopak uzavírají vůči světu.

Při bližší analýze se ukázalo, že na rozdíl od prvního měření, kdy hlavně školní prospěch, pohlaví a extraverte predikují „Sociabilitu“, tak ve druhém měření je to sociabilita v prvním čase spolu extravertí, která predikuje „Sociabilitu“. Extraverte v obou případech

predikuje sociabilitu, podle našeho názoru tento výsledek koresponduje s kvalitou a intenzitou vnějších emocionálních vztahů, která úzce souvisí s temperamentovými dispozicemi. Blíže jsme o této souvislosti pojednávali v teoretické části. Otevřenost, intenzivní, bezprostřední, spontánní projev emocí extravertovaných jedinců umožňuje rychleji navázat a udržet interpersonální vztah.

Z další provedené analýzy vyplývá, že vliv u obou měření velmi dobře predikuje oblibu. K dispozicím, které vytvářejí předpoklad obliby, patří vliv neboli „sociální síla“, která způsobuje až do adolescence vysokou korelaci, jak uvádějí některé teoretické zdroje. Tuto skutečnost by bylo možné vysvětlit, že od „silného“ spolužáka je možné spíše očekávat pomoc, podporu různého druhu, než od „slabého“. Sociálně silný jedinec se také může stát předmětem identifikace ostatních. Nutno ale podotknout, že základním osobnostním zdrojem obliby, který nabývá s postupem vývoje na významu a stává se značně nezávislým na sociální síle, je dispoziční komplex sociability. Jejím jádrem je pozitivní emocionální vazba jedince na partnery, tendence k přiblížení, jejich akceptování, přičemž odměnou pro subjekt je emocionální přijetí partnera. Vedle těchto dvou subjektů působí silně také převažující emocionální ladění subjektu, oblíbení jsou častěji pozitivně naladěni, veselí, spokojení, zatímco neoblíbení jsou častěji depresivní, nespokojení.

Domníváme se, že výsledky výzkumného projektu mohla ovlivnit především motivace probandů. Máme na mysli motivaci probanda s výzkumným projektem spolupracovat, pozorně si přečíst instrukce, zadání dotazníků a následně co nejlépe dotazníky vyplnit. Předpokládáme, že žák ve třídě, který má před sebou dotazník, na kterém je jeho jméno, má větší motivaci porozumět a pravdivě odpovědět, než proband, který by odpovídal anonymně.

## 12 ZÁVĚR

Tato práce o sociabilitě prokázala přinejmenším složitost sociability, i když zúženou na interindividuální oblast.

V teoretické části práce jsme se nejdříve věnovali obecnému pojmovému rámci sociability. Byly vymezeny interindividuální vztahy jako teoretické a empirické východisko výzkumu sociability. Také jsme uvedli základní charakteristiku vývojového období časně adolescence. V další části byla popsána analýza sociability žáků z hlediska základních psychických komponent, na ni navazuje socializace a sociální vztahy ve škole.

Empirickou část tvořil pseudolongitudinální výzkum individuálních zvláštností sociability žáků základní školy. Jeho hlavním cílem bylo opakovaně ověřit, zda mají individuální zvláštnosti sociability žáků (reprezentované indexem oblíbenosti a vlivu) souvislost s extravertí a porovnat vývoj v čase. Výzkum opakovaně prokázal korelaci sociability a extravertování. Extravertovaní žáci dosahují vyšší oblíbenosti.

*Doufejme, že se podařilo alespoň částečně naplnit konečný praktický cíl této práce - být inspirací učitelů při hledání a plnějším využití individuálních možností jednotlivých žáků a nacházení překážek vývoje v sociální oblasti.*

Výzkum sociability může podstatně ovlivnit výchovu i rozhodování ve významných a nečíslovaných zanedbávaných oblastech. Prohlubuje znalost vztahů, možností i obtíží v oblasti sociability, poskytuje učitelům příležitost předat získané informace v přiměřeném rozsahu, přiměřené podobě a tím rozvinout žákův vhled do vlastní činnosti a dispozic, korigovat či prohloubit tak jeho *sebeobraz* a ovlivnit *sebepojetí*. Výsledkem může být usnadněné rozhodování, zvláště v období vrcholící profesionální orientace. Pro výběr povolání, v nichž je styk s lidmi rozhodující, jsou jak při individuálním rozhodování, tak v poradenství, ale i při výběru dosud nedostatečně respektovány právě sociální dispozice. Výzkum sociability zároveň pomáhá učitelům nalézt vhodný okamžik a volit přiměřený rozsah a formu sdělení, aby nedošlo k poškození či zabrzdění růstu. V některých případech mohou být objeveny výrazné pozitivní sociální dispozice žáka, které by zůstaly bez zaměřené pozornosti zastíněny nevýraznou školní zdatností, což může ovlivnit další rozvoj ve škole i později při uplatnění v životě. Na sociálně nerozvinuté žáky se naopak nekladou nároky přesahující jejich síly, sociálně nežádoucí dispozice nejsou vystavovány příliš silným provokujícím podnětům. Zkrátka u každého žáka je možno zřetelněji rozeznat a důsledně respektovat zónu sociálního vývoje.

## 13 LITERATURA

- Arnett, J. J. (2009). *Adolescence and emerging adulthood*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenna, K., Cote, S., Perusse, D., Boivin, M. et al. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after two years of age. *Developmental Psychology*, 43, 13-26.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Barenbaum, N. B., & Winter, D. G. (2008). History of modern personality theory and research. In O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality*. New York, London: Guilford Press.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan, M. Hetherington (Eds.), *Family transition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bendl, S. (2005). *Ukázňená třída*. Praha: Triton.
- Berger, K. S., & Thompson, R. (1998). *The developing person*. New York: Worth Publ.
- Blatný, M. (2010). Moderní teorie temperamentu. In M. Blatný a kolektiv, *Psychologie osobnosti* (21-40). Praha: Grada Publishing.
- Bronstein, P. (2006). The family environment: Where gender role socialization begins. In J. Worell & C. D. Goodheart (Eds.), *Handbook of girls' and women's psychological health*. New York: Oxford University Press.
- Buss, A. H. (1991). The EAS theory of temperament. In J. Strelau – A. Angleitner (Eds.): *Explorations in temperament: International perspective on theory and measurement* (43-60). New York: Plenum Pres.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: distinguishing between reticence and passive-and active-solitude in young children. *Child development*, 65, 129-138.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Deaux, K., & LaFrance, M. (1998). Gender, In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology* (357-401). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Dekovic, M., & Meeus, W. (1993). *Family determinants of emotional problem in adolescence*. Bonn: Poster presented at the Vith European conference on Developmental Psychology.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford Press.

- Dunn, J., & Cutting, A. (1999). Understanding others and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201-219.
- Eagly, A. H. (2009). Gender roles. In J. Levine & M. Hogg (Eds.), *Encyclopedia of group processes and intergroup relations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphz, B. C., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Eisenberg, N., Moriss, A. S., McDaniel, B., & Spinrad, T. L. (2009). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., & et al. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25-46.
- Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *The facial action coding system*. Pablo Alto: Psychologists Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1981). *Manual to the Eysenck personality questionnaire (junior and adult)*. Hodder and Statton.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Eisenberg, N. (2002). Young children's negative emotionality and social isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 284-307.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions. Relation with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72, 907-920.
- Forsyth, D., R. (2010). *Group dynamics*. Belmont: Wadsworth.
- Funder, D. C. (2001). *Personality*. Annual Review of Psychology.
- Galambos, N. L., Berenbaum, S. A., & McHale, S. M. (2009). Gender development in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Garton, A. F. (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Development Psychology*, 19, 307-319.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 557-278.

- Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- Giddens, A. (2001). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. In J. Výrost, I. Slaměnik (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie I.: Člověk a sociální instituce*, 259-297. Praha: Portál.
- Gillernová, I. (1995). Konflikty a jejich řešení-výcvikový program pro žáky a studenty. In A. Vališová a kol.: *Asertivita, sebereflexe, kooperace*. Praha: Univerzita Karlova.
- Gillernová, I. (2009). *Edukační interakce dětí a dospělých*. Praha: Karolinum.
- Golbeck, S. L. (1998). Peer collaboration and children's representation of horizontal surface of liquid. *Journal of Applied Psychology*, 19, 542-572.
- Goldsten, S. E., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Parent, peers, and problem behavior: A longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristic on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 41, 401-413.
- Gore, J. S., & Cross, S. E. (2006). Pursuing goals for us: Relationally autonomous reasons in long-term goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 848-861.
- Hall, G. S. (1922). *Adolescence and its psychology*. New York, London: D. Appleton and company.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., Nelson, D. & et al. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russia, and United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 73-81.
- Hart, D., Burock, D., London, B. & Atkins, R. (2003). Prosocial tendencies, antisocial behavior, and moral development. In A. Slater & G. Bremner (Eds.), *An introduction to developmental psychology* (334-356). Malden, MA: Blackwell.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hastings, P. D., & Rubin, K. H. (1999). Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development*, 70, 722-741.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization*. New York: Guilford.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hrabal, V. (1979). *Sociometricko-ratingový dotazník*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Hrabal, V. (2004). *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.

- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691-702.
- Cheah, C. S. L., & Rubin, K. H. (2004). A cross-cultural examination of maternal beliefs regarding maladaptive behaviors in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 83-94.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Ježek, S. (2006). *Vztahy s dospělými mimo rodinu*. In P. Macek, L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister and Principal.
- Josselson, R. (1980). Ego development in adolescence: In J. Adelson, *Handbook of adolescent psychology*. New York: Willey.
- Kagan, J. (1994). Galen's prophecy: *Temperament in human nature*. New York: Basic Books.
- Kagan, J. (1999). The concept of behavioral inhibition. In L. A. Schmidt & J. Schulkin (Eds.), *Extreme fear, shyness, and social phobia: Origins, biological mechanisms, and clinical outcomes* (3-13). London: Oxford University Press.
- Kaschack, E. (1996). *Nova psychologia kobiety*. Gdansk: GWP.
- Kon, I. S. (1980). *Psychologija staršeklasičnika*. Moskva: Prosveščeniye.
- Kraatz-Keily, M., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2000). A cross-domain analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 161-179.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1968). *Človek v spoločnosti*. Bratislava: SAV.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (1986). *Já a ty: O zdravých vztazích mezi lidmi*. Praha: Avicenum.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Langmeier, J. (1983). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Larsen, R., Moneta, G., Richards, M., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child development*, 73, 1151-1165.
- Leeper, C., & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization*. New York: Guilford.
- Leary, M. R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *Annual Review of Psychology*, 58, 317-344.



- Lovaš, L. (2008). Malé sociální skupiny. In J. Výrost, I. Slaměník. (Eds.), *Sociální psychologie* (321-336). Praha: Grada Publishing.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. O. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization*. New York: Guilford.
- MacDonald, R. A. R., Miell, D., & Morgan, L. (2000). Social processes and creative collaboration in children. *European Journal of the Psychology of education*, *15*, 405-416.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P., & Osecká, L. (1996). The Importance of adolescents selves: Development, Context, and Typology. *Personality and Individual Differences*, *21*, 1021-1027.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson.(Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Willey.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: Influences from parents, influences on peers. *Social Development*, *9*, 415-432.
- McElhaney, K. B., & Allen, J. P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: The moderating effect of risk. *Child Development*, *72*, 220-231.
- Musil, J. V. (2003). *Sociometrie v psychologické kognici*. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého.
- Muus, R. E. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: Random House.
- Nakonečný, M. (1994). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social and nonsocial behaviors and peer acceptance: A longitudinal model of the development self-perceptions in children ages. *Education and Development*, *20*, 185-200.
- Oakleyová, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Oerter, R., & Montada, L. (1995). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pankowska, D. (2003). *Wychowanie a role plciowe*. Gdansk: GWP.
- Parkinson, B., Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations. Cultural, group and interpersonal processes*. New York: Psychology Press.
- Pfeifer, M., Goldsmith, H. H., Davidson, R. J., & Rickman, M. (2002). Contibility and change in inhibited and uninhibited children. *Child Development*, *73*, 1474-1485.

- Payne, R., Jahoda, A. (2004). The Glasgow social self-efficacy scale – a new scale for measuring social self-efficacy in people with intellectual disability. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 265-274.
- Piaget, J. (1983). Piagetova teorie. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*.
- Pike, A., & Atzaba-Poria, N. (2003). Do sibling and friend relationship share the same temperament origins? A twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44, 598-611.
- Poledňová, I., Vízdalová, H., Stránská, Z., & Klímusová, H. (2003). Vzorové maladaptivního sociálního chování současné mládeže. In P. Mareš, & T. Potočný (Eds.), *Modernizace a česká rodina* (251-263). Brno: Barrister&Principal
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Resnick, M. D., Harris, L. J., & Blum, R. W. (1993). The impact of caring and connectedness on adolescent health and well-being. *Journal of Paediatrics*.
- Rodriguez, M., Fisher, P. M., Manstead, A. S. R. (2004). Inside the heart of emotion: On culture and relational concerns. In L. Z. Tiedens, C. W. Leach (Eds.), *The social life of emotions* (187-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothbart, M. K., Ellis, L., & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (357-370). New York: Guilford Press.
- Roy, R., & Benenson, J. F. (2002). Sex and contextual effects on children's use of interference competition. *Development Psychology*, 38, 306-312.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting*, (383-418). Hillsdale: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. D., & Hastings, P. D. (2003). Prediction preschooler's externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Development Psychology*, 39, 164-176.
- Rubin K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., Calkins, S. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychology*, 7, 49-62.
- Russell, K. H., Hart, C. H., Robinson, C. C., & Olsen, C. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the U.S. and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavior Development*, 27, 74-86.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál.
- Sak, P. (2000). *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč.
- Sak, P., Saková, K. (2004). *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda servis.

- Sak, P., Saková, K., (2007). Digitalizace životního stylu a životního pole člověka. In P. Sak et al. (Eds.), *Člověk a vzdělání v informační společnosti: Vzdělání a život v komputerizovaném světě* (249-273). Praha: Portál.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social development, 13*, 142-170.
- Scales, P. C., Benson, P. L., & Mannes, M. (2006). The contribution to adolescent well being made by nonfamily adults: an examination of developmental assets as contexts and processes. *Journal of Community Psychology, 34*, 401-413.
- Seifert, K. L., Hoffnung, R. J. (1991). *Child and adolescent development*. Boston: Houghton Mifflin company.
- Senka, J. (1988). *Osobnostný dotazník pre deti (B-J.E.P.I.)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Shifren, K., Furfham, A., & Bauserman, R. L. (2003). Emerging adulthood in American and British samples: Individuals' personality and health risk behaviors. *Journal of Adult Development, 10*, 75-88.
- Schneider, B., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations. *Developmental Psychology, 37*, 86-100.
- Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2004). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Development Psychology, 20*, 545-564.
- Slavíková, I., Homolová, K., & Doležel, P. (2007). *Socometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, příručka*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Smetana, J., & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practises. *Child development, 73*, 563-580.
- Smith, A. (2005). *Teorie mravních citů*. Praha: Liberální institut.
- Sollárová, E. (2008). Socializace. In J. Výrost, I. Slaměnik (Eds.), *Sociální psychologie 2* (49-65). Praha: Grada.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Fabes, R. A., Kupanoff, K., & Ringwald, S. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 40*, 67-80.
- Stake, J. E. (2000). When situations call for instrumentalism and expressiveness: Resource appraisal, coping strategy choice, and adjustment. *Sex Roles, 42*, 865-885.
- Stocker, C., & Dunn, J. (1990). Sibling relationship in childhood: Links with friendship and peer relationship. *British Journal of Development Psychology, 8*, 227-244.
- Širůček, J., & Širůčková, M. (2012). Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In P. Macek, L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání* (41-53). Brno: Barrister & Principal.
- Šulová, L. (2004). Proces socializace. In L. Šulová, *Problémové dítě a hra* (1-9). Praha: Raabe.

- Švancara, J. (1975). *Emoce, city a motivace*. Praha: SPN.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulativ* (249-268). New York: Guilford Press.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family In: J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulativ* (249-268). New York: Guilford Press.
- Unger, R. K. (2001). *Psychology of women and children*. New York: Willey&Sons.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Výrost, J., & Slaměnik, I. (Eds.) (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál.
- Wichman, C., Coplan, R. J., & Daniels, T. (2004). The social cognition of socially withdrawn children. *Social Development*, 13, 377-392.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental an peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 479-493.
- Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multinational study Newbury park*. Cambridge: Sage.
- Wojciszke, B. (Ed.) (2002). *Kobiety i mezczyzni: odmienne spojrzenia na roznice*. Gdansk: GWP.
- Wolf, N. (2000). *Mýtus krásy*. Bratislava: Aspekt.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Crooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: Why teens experiment and strategies to keep them safe*. London: Yale University Press.
- Wyrobková, A. (2005). Femininita a maskulinita v sociálně-psychologických teoriích a výzkumu. *Československá psychologie*, 6, 540-553.
- Wyrobková, A. (2012). Sebepojetí ve vztahu k tzv. femininním a maskulinním charakteristikám. In P. Macek a L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání* (143-160). Brno: Barrister & Principal.

## 14 PŘÍLOHY

### 14.1 PRAKTICKÁ UKÁZKA ŠETŘENÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY (SO-RA-D)

Získané údaje byly vyhodnoceny pomocí počítačového programu, výsledky byly použity jako podklad pro metodickou pomoc škole a učitelům popsaných tříd.

Zpracování získaných číselných údajů je v zásadě možné dvojím způsobem podobně jako v jiných sociometrických dotaznících a to ve formě matice – číselně a ve formě sociogramu – graficky. Základní zpracování číselných hodnot v SORAD je algebraické.

#### VYHODNOCENÍ A POPIS VÝSLEDKŮ 6. TŘÍDY

Tab. 1  
SO-RA-D (CELKOVÉ-hodnoceno všemi)

	PŘÍJMENÍ	CELK	SYMP	VLIV
1	Lenka V.	1.525	2.000	1.050
2	Denisa V.	1.786	1.952	1.619
3	Barbora	1.850	1.950	1.750
4	David	1.875	2.300	1.450
5	Helena	1.900	1.750	2.050
6	Tomáš	1.950	2.200	1.700
7	Nicola	2.000	1.714	2.286
8	Denisa L.	2.075	1.550	2.600
9	Eliška	2.175	1.850	2.500
10	Karina	2.175	2.100	2.250
11	Dominik	2.200	2.100	2.300
12	Kamila	2.200	2.100	2.300
13	Nathália	2.225	2.100	2.350
14	Štěpánka	2.400	2.100	2.700
15	Lenka Z.	2.714	2.762	2.667
16	Simona	2.800	2.250	3.350
17	Leona	2.825	2.650	3.000
18	Marcela	3.075	2.850	3.300
19	Milan	3.100	2.900	3.300
20	Laura	3.100	2.650	3.550
21	Vojtěch	3.250	2.950	3.550
22	Petr	3.325	2.500	4.150
23	Martin	3.333	3.190	3.476
24	Josef	3.475	3.050	3.900
25	Nikolas	3.475	3.100	3.850
26	Štěpán	4.262	4.095	4.429

Při porovnání individuálních indexů vlivu s individuálními indexy sympatií zjišťujeme, že vzájemná hodnocení sympatií byla celkově „příznivější“ a méně diferencovaná než vzájemná hodnocení vlivu. Zdá se tedy, že třída je o něco více zaměřena na kvalitu vztahů než na otázky vlivu a moci. Sociometrickými hvězdami jsou Lenka, Denisa, Barbora a do značné míry i David, Helena a Tomáš, odmítnutým Štěpán.

Tab. 2  
SO-RA-D (VLIV-hodnoceno všemi)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	VLIV	
1	Lenka V.	1.050	0.50	21	1
2	David	1.450	0.682	29	2
3	Denisa V.	1.619	0.348	34	2
4	Tomáš	1.700	0.537	34	3
5	Barbora	1.750	1.250	35	4
6	Helena	2.050	1.313	41	7
7	Karina	2.250	1.145	45	11
8	Nicola	2.286	0.414	48	11
9	Kamila	2.300	0.747	46	12
10	Dominik	2.300	0.537	46	12
11	Nathália	2.350	0.766	47	14
12	Eliška	2.500	0.684	50	18
13	Denisa L.	2.600	1.095	52	22
14	Lenka Z.	2.667	1.033	56	26
15	Štěpánka	2.700	0.958	54	28
16	Leona	3.000	0.737	60	44
17	Marcela	3.300	1.063	66	67
18	Milan	3.300	1.274	66	67
19	Simona	3.350	0.871	67	68
20	Martin	3.476	0.462	73	76
21	Vojtěch	3.550	1.103	71	79
22	Laura	3.550	0.682	71	79
23	Nikolas	3.850	1.082	77	88
24	Josef	3.900	0.937	78	89
25	Petr	4.150	0.871	83	94
26	Štěpán	4.429	0.557	93	98

Tab. 3  
SO-RA-D (SYMPATIE-hodnoceno všemi)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	SYMP	PERC
1	Denisa L.	1.550	0.576	31	3
2	Nicola	1.714	0.514	36	5
3	Helena	1.750	1.145	35	6
4	Eliška	1.850	0.661	37	7
5	Barbora	1.950	0.997	39	10
6	Denisa V.	1.952	0.648	41	10
7	Lenka V.	2.000	0.947	40	11
8	Kamila	2.100	0.937	42	16
9	Štěpánka	2.100	0.937	42	16
10	Dominik	2.100	0.621	42	16
11	Nathália	2.100	0.305	42	16
12	Karina	2.100	1.042	42	16
13	Tomáš	2.200	1.116	44	20
14	Simona	2.250	0.934	45	23
15	David	2.300	1.695	46	26
16	Petr	2.500	0.895	50	37
17	Laura	2.650	0.976	53	49
18	Leona	2.650	1.397	53	49
19	Lenka Z.	2.762	1.490	58	56
20	Marcela	2.850	1.082	57	61
21	Milan	2.900	1.463	58	64
22	Vojtěch	2.950	1.313	59	68
23	Josef	3.050	0.892	61	74
24	Nikolas	3.100	0.937	62	76
25	Martin	3.190	0.962	67	82
26	Štěpán	4.095	0.790	86	100

Porovnání individuálních indexů vlivu a sympatií potvrzuje výše zmíněné zaměření třídy na kvalitu vztahů a vzájemných sympatií, ale i zvýšenou orientaci třídy na otázky vlivu a moci. Z celkového pohledu na normy pro jednotlivé individuální indexy sympatií je patrné, že ve třídě převládají pozitivní emoční vazby.

Z prvních tří pozic v pořadí vlivu zaujímají dvě pozice dívky, na prvních třech pozicích v pořadí oblíbenosti jsou také dívky. Lenka, která zaujímá nejvyšší pozici ve vlivu, se ocitá v sympatiích na pozici 7 a její celkovou pozici můžeme nazvat pozicí vedoucí. Denisa, která se ve vlivu umístila na 3. pozici, se v sympatiích ocitá na pozici 6, zaujímá tak celkově druhou nejvyšší pozici. David, druhý nejvlivnější žák třídy, se v sympatiích ocitá až na pozici 15, patří tedy mezi žáky výrazně vlivné, ale u některých jedinců nepříliš oblíbený. Slovní hodnocení Davida (od pohledu odporný, je namachrovaný, provokuje) naznačují důvody tohoto rozdílu.

Porovnání indexů Lenky, Davida a Denisy s normami ukazuje, že vliv těchto žáků je spolužáky hodnocen jako skutečně velmi silný – pouze 1% žáků šestých ročníků má ve svých třídách silnější vliv než Lenka, 2% žáků šestých tříd je vlivnější než David a Denisa. Obliba Davida z hlediska norm odpovídá až 26. percentilu. Lenka má index sympatií 11% a Denisa 10%. „Antihvězdou“ (nejméně oblíbeným žákem, který současně podle hodnocení svých spolužáků nemá na třídu žádný vliv) je Štěpán. Je současně jediným žákem, jehož oba individuální indexy jsou vyšší než 4, výše indexu vlivu odpovídá 98. percentilu, výše jeho indexu sympatií dokonce 100. percentilu.

Tab. 4  
SO-RA-D (VLIV-hodnoceno pouze chlapci)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	VLIV
1	Lenka V.	1.125	0.125	9
2	Helena	1.875	0.125	15
3	Denisa V.	2.000	0.286	16
4	Barbora	2.000	1.143	16
5	Denisa L.	2.125	0.696	17
6	Nathália	2.125	0.411	17
7	Kamila	2.250	0.500	18
8	Karina	2.250	1.071	18
9	Štěpánka	2.375	0.839	19
10	Nicola	2.500	0.571	20
11	Eliška	2.625	1.411	21
12	Lenka Z.	3.000	0.857	24
13	Leona	3.250	1.643	26
14	Marcela	3.375	1.411	27
15	Simona	3.500	1.143	28
16	Laura	3.625	0.839	29

Tab. 5  
SO-RA-D (VLIV-hodnoceno pouze dívkami)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	VLIV
1	Lenka V.	1.000	0.000	12
2	Denisa V.	1.385	0.256	18
3	Barbora	1.583	1.356	19
4	Nicola	2.154	0.308	28
5	Helena	2.167	2.152	26
6	Karina	2.250	1.295	27
7	Kamila	2.333	0.970	28
8	Eliška	2.417	0.265	29
9	Lenka Z.	2.462	1.103	32
10	Nathália	2.500	1.000	30
11	Leona	2.833	0.152	34
12	Denisa L.	2.917	1.174	35
13	Štěpánka	2.917	0.992	35
14	Simona	3.250	0.750	39
15	Marcela	3.250	0.932	39
16	Laura	3.500	0.636	42

V tabulkách č.4 a 5 můžeme sledovat individuální indexy vlivu děvčat zvláště podle hodnocení chlapci (tab.4) a podle hodnocení děvčaty (tab.5). Výrazné rozdíly mezi těmito hodnoceními nenacházíme. Ze všech šestnácti dívek si Lenka zachovává první místo ve vlivu jak u spolužáků, tak u spolužaček. Taktéž poslední místo si v obou případech hodnocení zachovává Laura.



Tab. 6

SO-RA-D (VLIV-hodnoceno pouze chlapci)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	VLIV
1	Tomáš	1.714	0.571	12
2	David	1.714	0.571	12
3	Dominik	2.143	0.810	15
4	Vojtěch	3.143	1.476	22
5	Martin	3.250	0.500	26
6	Milan	3.571	1.952	25
7	Nikolas	3.857	1.810	27
8	Josef	3.857	1.143	27
9	Petr	4.286	0.905	30
10	Štěpán	4.375	0.554	35

Tab. 7

SO-RA-D (VLIV-hodnoceno pouze dívkami)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	VLIV
1	David	1.308	0.731	17
2	Tomáš	1.692	0.564	22
3	Dominik	2.385	0.423	31
4	Milan	3.154	0.974	41
5	Martin	3.615	0.423	47
6	Vojtěch	3.769	0.859	49
7	Nikolas	3.846	0.808	50
8	Josef	3.923	0.910	51
9	Petr	4.077	0.910	53
10	Štěpán	4.462	0.603	58

V tabulkách č.6 a 7 můžeme porovnat hodnocení vlivu chlapců chlapci (tab.6) a děvčaty (tab.7). Z indexů je však patrné, že dívky hodnotily vliv svých spolužáků diferencovaněji než chlapci. Shodnou pozici ve vlivu podle hodnocení chlapci a dívkami mají kromě Vojtěcha a Milana všichni ostatní. Znamená to, že osm pozic z desíti je hodnoceno stejně. Ze všech chlapců si David zachovává první místo ve vlivu jak u spolužáků, tak u spolužaček. Taktéž poslední místo si v obou případech hodnocení zachovává Štěpán.

Tab. 8  
SO-RA-D (SYMPATIE-hodnoceno pouze chlapci)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	SYMP
1	Nicola	1.875	0.411	15
2	Denisa L.	1.875	0.696	15
3	Denisa V.	1.875	0.696	15
4	Lenka V.	1.875	1.268	15
5	Karina	2.125	0.696	17
6	Eliška	2.250	0.786	18
7	Nathália	2.250	0.500	18
8	Helena	2.500	1.429	20
9	Barbora	2.500	1.143	20
10	Štěpánka	2.500	1.143	20
11	Kamila	2.625	0.839	21
12	Simona	2.750	0.500	22
13	Leona	2.875	1.554	23
14	Marcela	2.875	0.696	23
15	Laura	3.250	1.071	26
16	Lenka Z.	3.500	0.857	28

Tab. 9  
SO-RA-D (SYMPATIE-hodnoceno pouze dívkami)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	SYMP
1	Helena	1.250	0.386	15
2	Denisa L.	1.333	0.424	16
3	Barbora	1.583	0.629	19
4	Eliška	1.583	0.447	19
5	Nicola	1.615	0.590	21
6	Kamila	1.750	0.750	21
7	Štěpánka	1.833	0.697	22
8	Simona	1.917	0.992	23
9	Nathália	2.000	0.182	24
10	Denisa V.	2.000	0.667	26
11	Lenka V.	2.083	0.811	25
12	Karina	2.083	1.356	25
13	Laura	2.250	0.568	27
14	Lenka Z.	2.308	1.397	30
15	Leona	2.500	1.364	30
16	Marcela	2.833	1.424	34

Výše individuálních indexů sympatií jednotlivých dívek ve třídě podle hodnocení chlapci se od výše těchto indexů podle hodnocení děvčaty liší. Helena, nejoblíbenější mezi děvčaty, je mezi chlapci jen průměrně oblíbená, podobně je na tom Barbora. Zajímavé je, že Lenka, jejíž vedoucí pozici ve třídě spoluurčuje i první pozice ve vlivu podle hodnocení všemi, se podle hodnocení dívkami v oblíbě dostává až na pozici 11. Podobně Denisa, která má druhou vedoucí pozici ve třídě, se podle hodnocení dívek dostává až na 10. pozici.

Tab. 10  
SO-RA-D (SYMPATIE-hodnoceno pouze chlapci)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	SYMP
1	Domínik	1.857	0.810	13
2	Petr	1.857	1.143	13
3	Milan	2.286	1.905	16
4	Tomáš	2.429	2.286	17
5	Vojtěch	2.571	1.619	18
6	Josef	2.571	1.619	18
7	David	2.714	3.238	19
8	Martin	2.750	1.071	22
9	Nikolas	3.143	1.476	22
10	Štěpán	3.875	0.982	31

Tab. 11  
SO-RA-D (SYMPATIE-hodnoceno pouze dívkami)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	SYMP
1	David	2.077	0.910	27
2	Tomáš	2.077	0.577	27
3	Domínik	2.231	0.526	29
4	Petr	2.846	0.474	37
5	Nikolas	3.077	0.744	40
6	Vojtěch	3.154	1.141	41
7	Milan	3.231	1.026	42
8	Josef	3.308	0.397	43
9	Martin	3.462	0.769	45
10	Štěpán	4.231	0.692	55

Ani v oblíbenosti chlapců nejsou mezi hodnocením chlapci a dívkami úplné shody. Důležitější rozdíl vidíme v indexech Petra, Milana. U obou chlapců je významná oblíbenost mezi chlapci a u dívek se Petr ocitá téměř v průměru a Milan ve druhé polovině. David, který je neoblíbenější podle hodnocení dívek, zaujímá až 7 pozici u hodnocení sympatií mezi chlapci.

Tab. 12

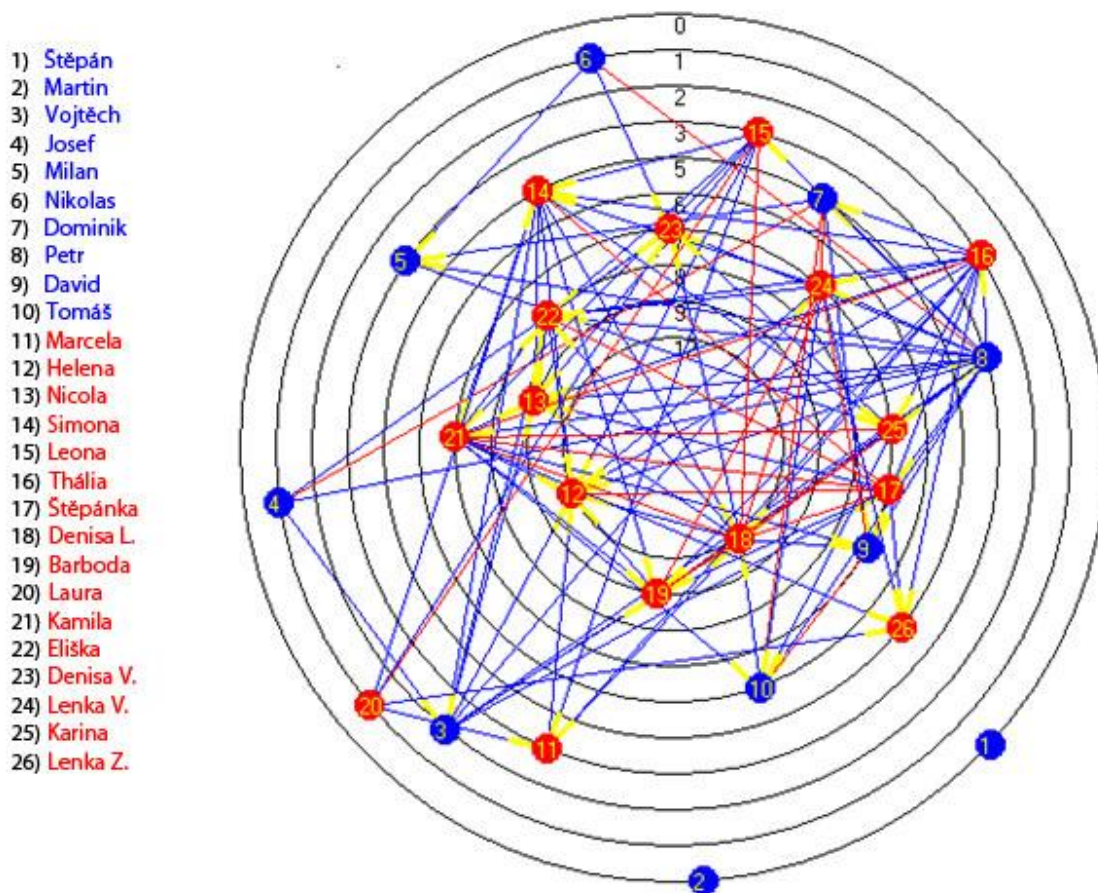
SO-RA-D (NÁKLONNOST-hodnocení všichni)

	PŘÍJMENÍ	IND1	IND2	NAKL	
1	Martin	0.000	0.000	0	0
2	Štěpán	0.000	0.000	0	0
3	Nicola	0.000	0.000	0	0
4	Denisa V.	0.000	0.000	0	0
5	Lenka Z.	0.000	0.000	0	0
6	Petr	1.400	0.417	35	1
7	Nathália	1.560	0.507	39	3
8	Denisa L.	2.000	1.250	50	11
9	Štěpánka	2.080	0.743	52	15
10	Vojtěch	2.200	1.167	55	17
11	Lenka V.	2.200	1.417	55	17
12	Kamila	2.200	1.667	55	17
13	Leona	2.320	1.477	58	22
14	Simona	2.360	1.407	59	27
15	Dominik	2.480	1.093	62	33
16	Tomáš	2.560	0.840	64	42
17	Karina	2.560	1.340	64	42
18	Marcela	2.560	0.673	64	42
19	Barbora	2.640	1.157	66	47
20	Helena	2.640	0.657	66	47
21	Laura	2.680	1.310	67	50
22	Josef	2.720	1.543	68	55
23	Eliška	2.720	1.627	68	55
24	Milan	2.840	0.390	71	64
25	Nikolas	2.840	1.223	71	64
26	David	3.160	1.807	79	84

Na poslední pozici je podle indexu náklonnosti David, výše jeho indexu je odpovídá 84. percentilu, tzn. že v populaci šestých ročníků je celých 84% žáků, kteří v průměru hodnotí své žáky jako sympatičtější. Nepříznivá pozice tohoto chlapce ze vztahu se spolužáky je velmi pravděpodobně způsobená tím, že některé spolužáky provokuje a ti Davida hodnotí, doslova: „je namachrovaný, myslí si o sobě kdo ví co“. Přičemž David patří mezi nejvlivnější žáky ve třídě a u dívek nejsympatičtějšího spolužáka. Na první pozici z hlediska náklonnosti je Petr, který má slabý vliv, ale vysoké sympatie, mezi chlapci nejoblíbenější. Porovnání Petrova indexu náklonnosti s normami ukazuje, že v populaci je 6.ročníků je pouze 1% žáků, kteří v průměru hodnotí své spolužáky jako sympatičtější.

Diagram 1

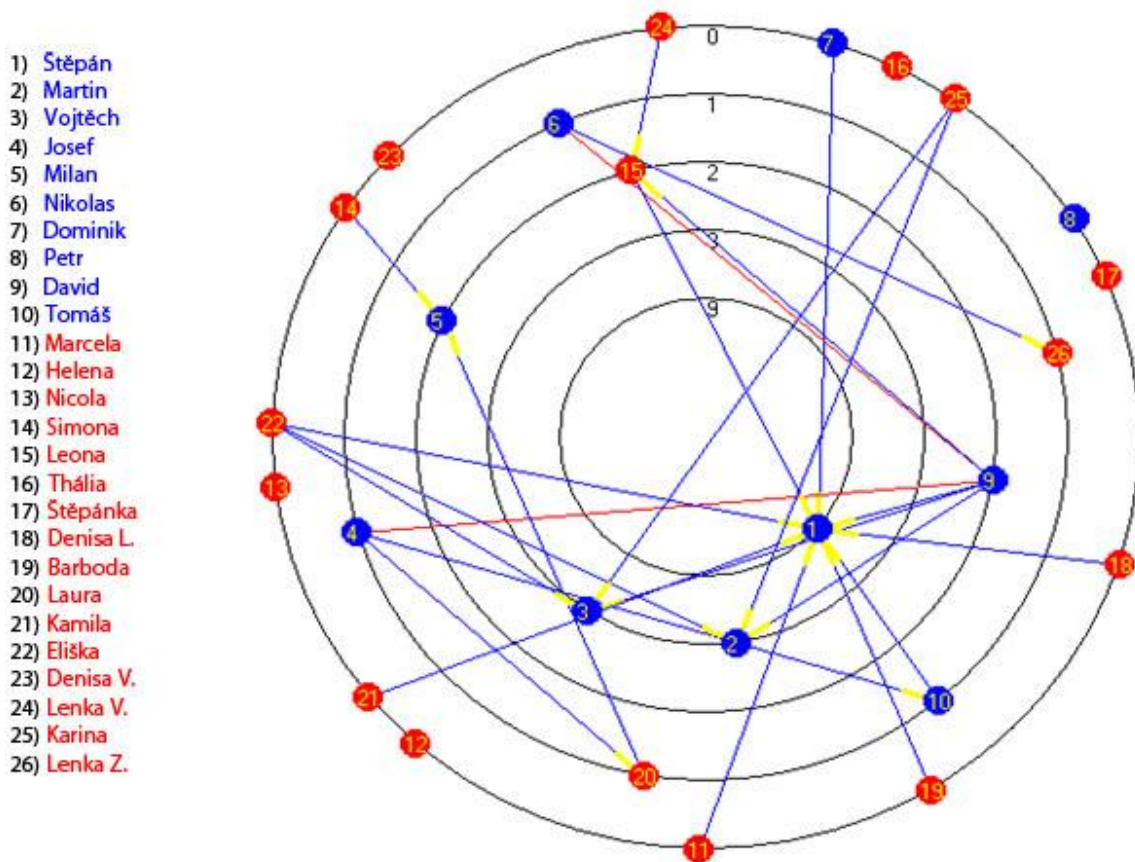
Orbitální sociogram sympatie (+)



Červené úsečky vypovídají, že ve třídě je 19 vzájemných pozitivních vazeb, z toho patnáct mezi děvčaty, čtyři mezi chlapci. Z dívek se vzájemně pozitivně hodnotí čtyři trojice Lenka, Denisa, Barbora. Druhá trojice a zároveň nejlivnější dívčí trojice je Karina, Denisa, Barbora. Třetí trojici tvoří Štěpánka, Denisa L., Kamila a poslední trojici jsou Kamila, Denisa, Karina. Zajímavé je, že Denisa se objevuje ve všech trojicích a je také nejsympatičtější dívkou celé třídy podle celkového hodnocení. Denisa je také spolu s Helenou nejbližší středu orbitalů, ale má na rozdíl od Heleny více pozitivních vztahů.

Dalšími informacemi, které nám tento sociogram podává, jsou např.: vzájemná pozitivní vazba v chlapecké části třídy je mezi Dominikem a Tomášem, přičemž oba mají i celkově z chlapců nejvíce pozitivních vazeb a Dominik má podle hodnocení chlapců nejvíce sympatií. Tomáš je mezi chlapci hodnocen nejvyšším vlivem. K Lence Z. přichází pět pozitivních vazeb, ale žádná neodchází. U Štěpána a Martina nenajdeme vůbec žádnou pozitivní vazbu (ani odcházející ani přicházející).

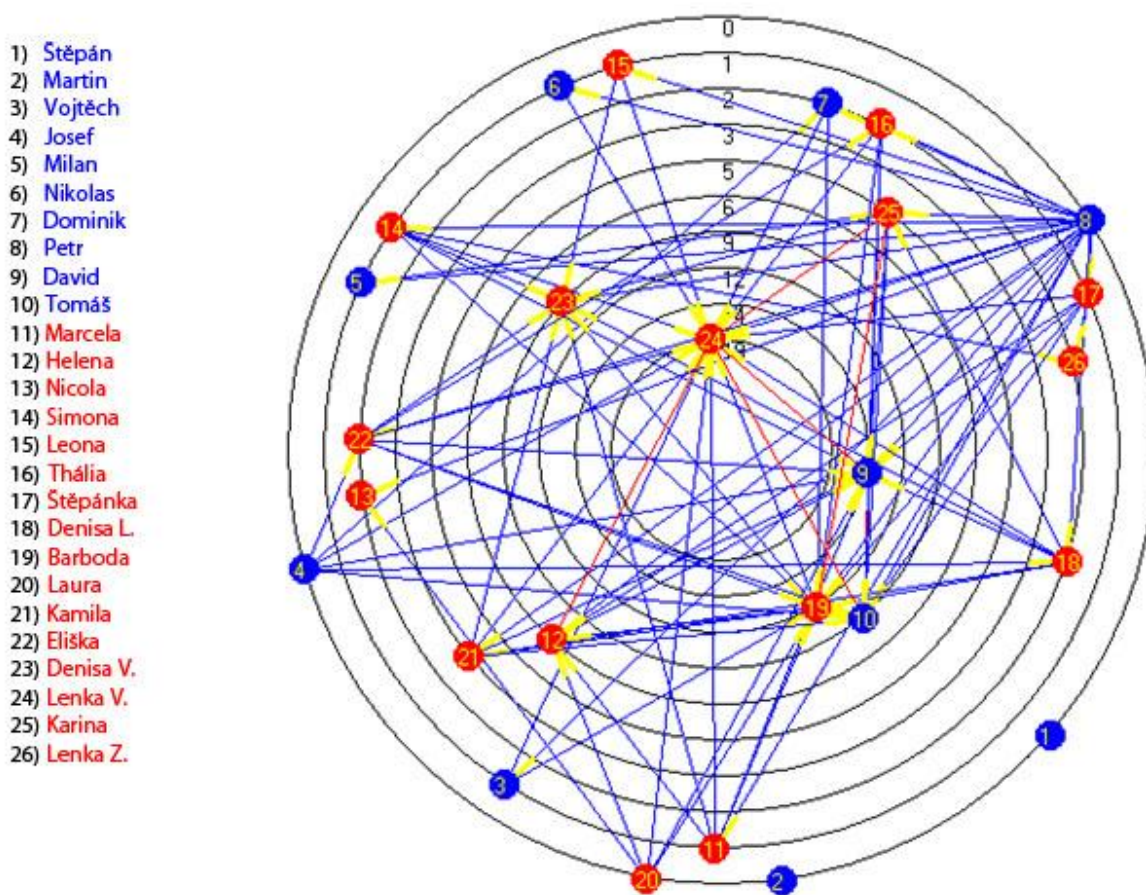
Diagram 2  
Orbitální sociogram sympatie (-)



Nejblíže středu orbitalů je Štěpán, o kterém již z číselných hodnocení víme, že je žákem ve třídě odmítaným. Štěpán sám však žádnou negativní vazbu nevysílá. Nejvíce, celkem 6, negativních vazeb vysílá David, který také podle svého indexu náklonnosti prožívá nejmenší uspokojení ze svých vztahů se spolužáky a který má zároveň mezi chlapci největší vliv a mezi děvčaty největší vliv i sympatie. Z těchto 6 negativních vazeb jsou vzájemné dvě: s Josefem a Nikolasem, další vzájemné negativní vazby se ve třídě nevyskytují.



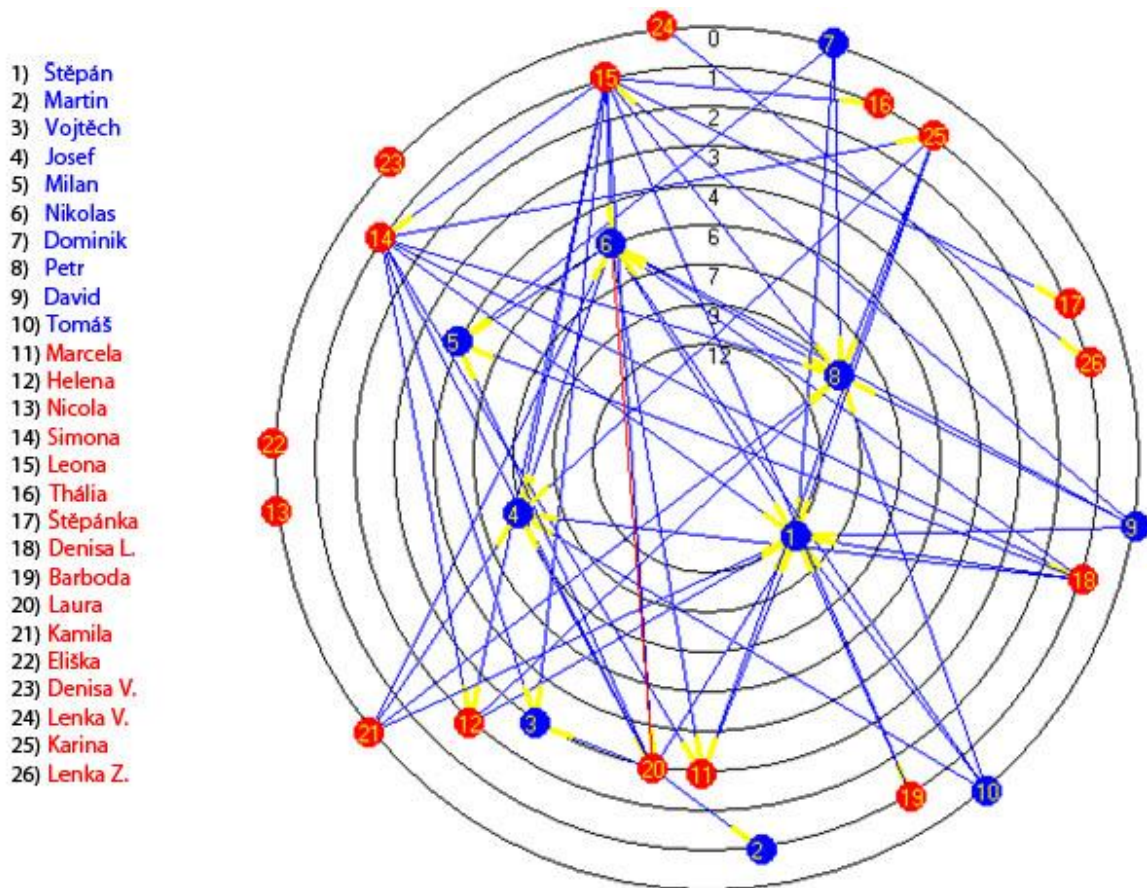
Diagram 3  
orbitální sociogram vliv (+)



Nejbliže středu orbitalů je Lenka V., o které již z číselných hodnocení víme, že je v celkovém hodnocení nevlivnější ve třídě. Přijímá 19 vazeb, sama vysílá čtyři, které jsou vzájemné a to s Davidem, se kterým tak vytváří nevlivnější dvojici, dále s Tomášem, Karinou a Helenou. Druhým nevlivnějším je David, výše zmíněný, který přijímá 11 vazeb a z toho je jediná vzájemná a to k Lence V. Zajímavostí je, že nejvíce, celkem 18 vazeb vysílá Petr, který je také na první pozici z hlediska náklonnosti a ovlivnitelnosti a mezi chlapci jedním z nejoblíbenějších. Zpět mu ovšem nepřichází žádná vazba jako třeba i u Josefa a Laury.

Ve třídě je pět vzájemných nevlivnějších vazeb, z toho tři mezi děvčaty, dvě mezi chlapci a děvčaty. Z dívek se vzájemně jako nevlivnější hodnotí dvě dvojice: Lenka V. a Karina. Druhou dvojici představuje Lenka V. a Helena. Třetí dvojice tvoří Barbora a Karin. Nevlivnější dívčí trojicí jsou: Lenka V., Barbora a Karin. Další kombinovanou dvojici tvoří Lenka V. a David a poslední Lenka V., která se objevuje ve čtyřech z pěti nevlivnějších dvojic.

Diagram 4  
Orbitální sociogram vliv (-)

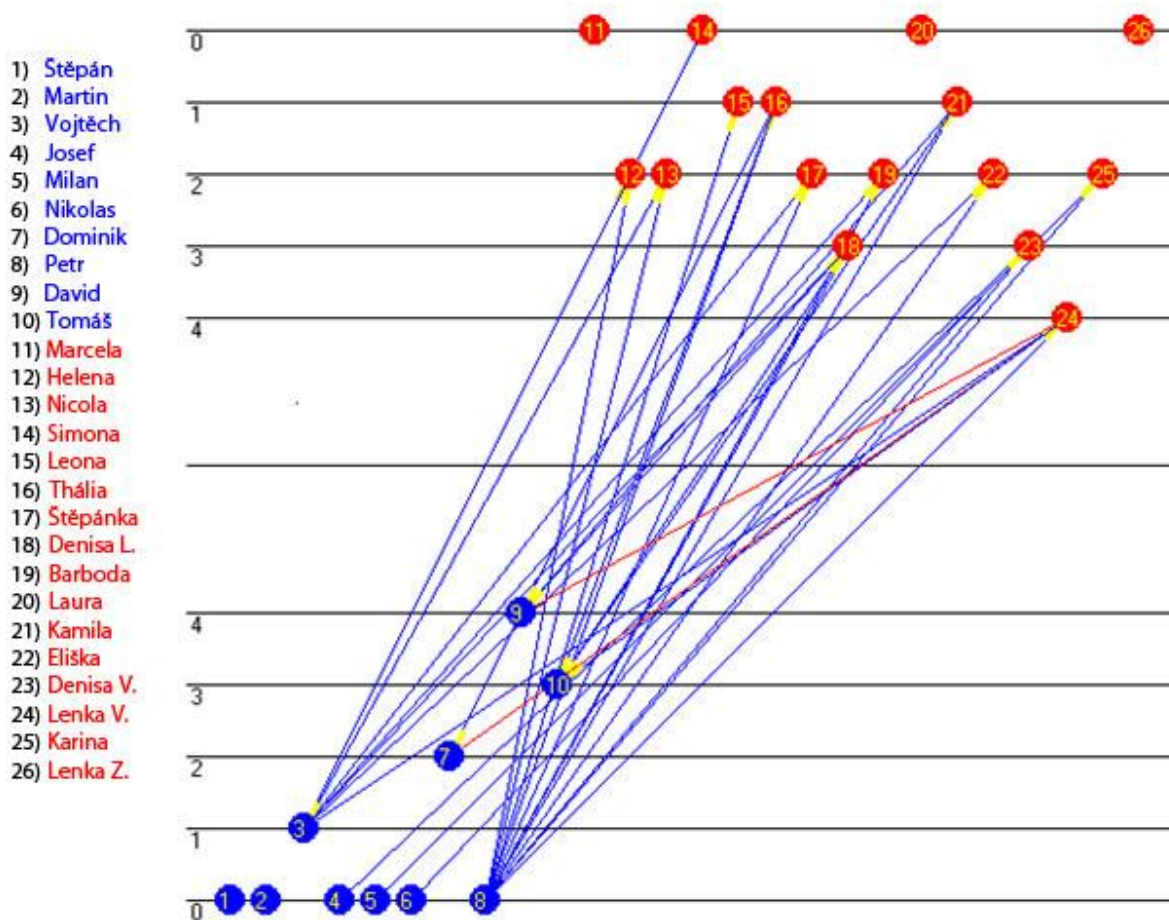


Nejblíže středu orbitalů je Štěpán, o kterém již z číselných hodnocení víme, že je žákem ve třídě odmítaným. Štěpán sám však žádnou negativní vazbu nevysílá. Nejvíce, celkem 6, negativních vazeb vysílá David, který také podle svého indexu náklonnosti prožívá nejmenší uspokojení ze svých vztahů se spolužáky a který má zároveň mezi chlapci největší vliv a mezi děvčaty největší vliv i sympatie. Z těchto 6 negativních vazeb jsou vzájemné dvě: s Josefem a Nikolasem, další vzájemné negativní vazby se ve třídě nevyskytují.



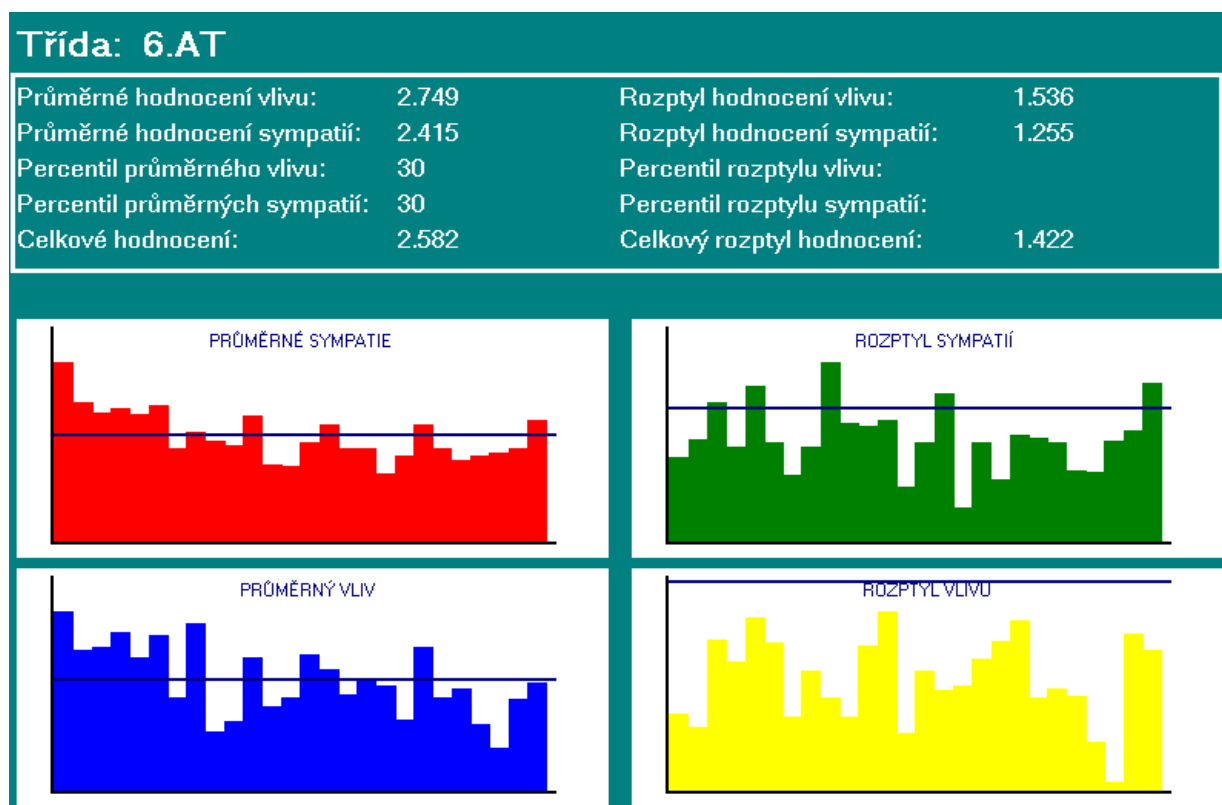
Diagram 5

## Lineární sociogram (Meziskupinový graf)



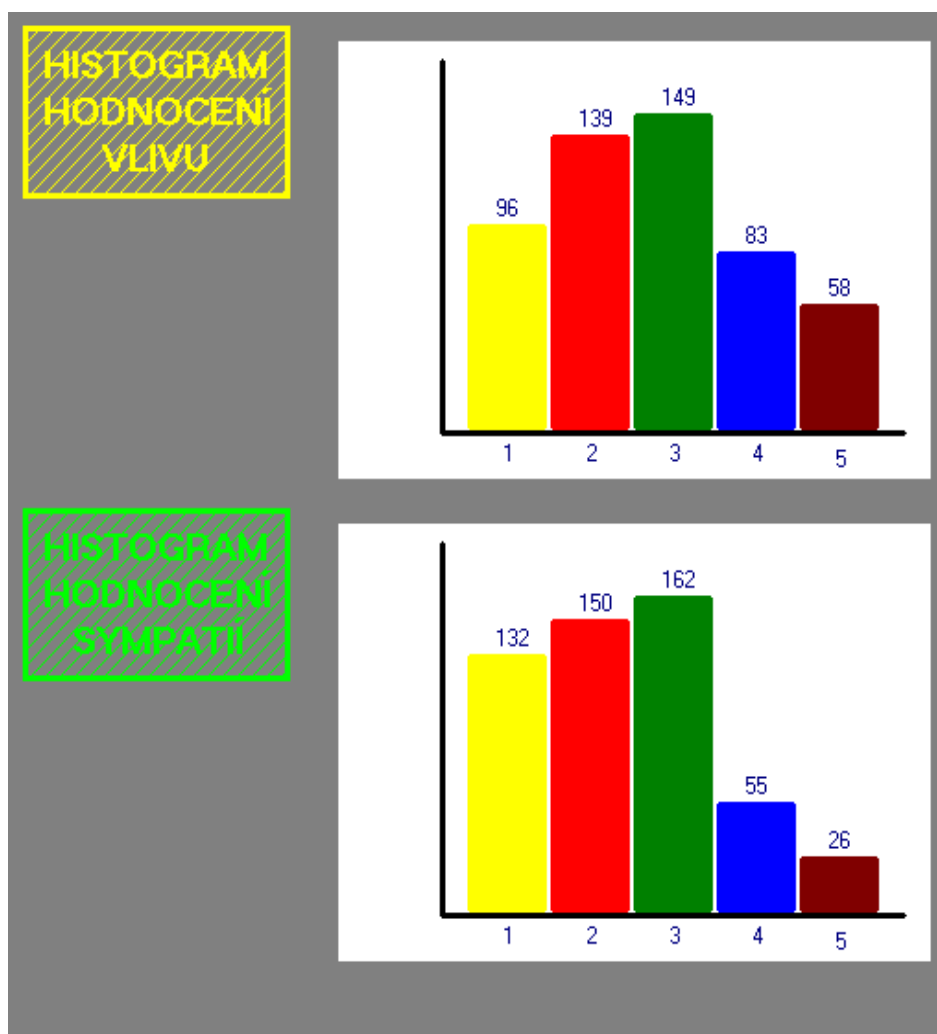
Patrné je, že celkově vysílají chlapci více pozitivních vazeb k dívkám než dívky k chlapcům. Nejvíce pozitivních vazeb ke spolužačkám - celkem 12 - vyslal Petr, sám však žádnou pozitivní vazbu od dívek nedostal. Největší počet - 4 pozitivní vazby - od žáků druhého pohlaví dostala Lenka V., která je podle číselných celkových hodnocení sociometrickou hvězdou, tato její pozice je ovlivněna především nejvyšším hodnocením vlivu, sympatie má potom významně větší u chlapců než u dívek. Dvě pozitivní vazby k druhému pohlaví jsou vzájemné a to s Dominikem a Davidem, který při slovním hodnocení uvádí, že je jeho nejlepší kamarádka a společně vytvářejí nejlivnější dvojici ve třídě. Podle slovního hodnocení se na sympatiích chlapců k Lence V. podílí to, že s ní je sranda a je kamarádká. 3 pozitivní vazby obdržel David, Tomáš, Denisa (po Lence V. v celkovém hodnocení nejlivnější žáci ve třídě). Tomáš má největší vliv mezi chlapci společně s Davidem a u děvčat největší sympatie stejné opět s Davidem. Denisa má celkovém hodnocení má největší oblibu.

Diagram 6  
Hodnocení třídy



Porovnání průměrného hodnocení ve vlivu a sympatiích, tzv. třídního indexu vlivu a třídního indexu sympatií, s percentilem průměrného vlivu, které mají charakter orientačních norem pro třídy šestých ročníků, dokresluje již popsanou strukturu třídy. Třídní index vlivu je celkově mírně nadprůměrný a taktéž třídní index sympatií je nadprůměrný, oba indexy odpovídají 30. percentilu. Tato skutečnost jednak potvrzuje kladné emoční vztahy, ale ukazuje i zvýšenou orientaci třídy na otázky vlivu a moci. Celková emoční atmosféra je kladná.

Diagram 7  
Histogram vlivu a histogram sympatií



Z histogramu je patrné, že vliv svých spolužáků hodnotili žáci nejčastěji dvojkou až trojkou, v hodnocení sympatií je kromě dvojek a trojek významný podíl jedniček, což je důležitá informace o vztazích ve třídě, poukazuje na kladné vyladění třídy, pozitivní vztahy.

## 14.2 OSOBNOSTNÝ DOTAZNÍK PRE DETI (B-J.E.P.I)

T-21/čes.

TZ

B - J. E. P. I.

Jméno a příjmení: ..... Dnešní datum: .....

Datum narození: ..... Třída: .....

Škola: .....

P E N L

Návod:

Předkládáme Ti několik otázek týkajících se Tvého chování, toho, jak se cítíš a co děláš. Každá otázka má dvě možnosti pro odpověď: ANO nebo NE. Přečti si pozorně každou otázku a rozhodni se, zda s ní souhlasíš nebo nesouhlasíš. V případě, že souhlasíš, zakroužkuj ANO. Jestliže nesouhlasíš, zakroužkuj NE.

Nezdržuj se příliš dlouho u jednotlivých otázek a nezapomeň, že máš odpovědět na každou otázku.

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. Odpovíš obyčejně pohotově, když s tebou někdo mluví?    | ano | ne |
| 2. Cítíš se často velmi nepříjemně bez zjevné příčiny?     | ano | ne |
| 3. Máš radost, když se Ti podaří někoho zesměšnit?         | ano | ne |
| 4. Porušil jsi už někdy školní řád?                        | ano | ne |
| 5. Máš mnoho různých zájmů a zálib?                        | ano | ne |
| 6. Jsi někdy tak neklidný, že neposedíš na jednom místě?   | ano | ne |
| 7. Baví tě dělat si z jiných lidí legraci?                 | ano | ne |
| 8. Řekl si už někdy o někom něco nepěkného nebo hanlivého? | ano | ne |

© Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava, 1988

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| 9. Máš rád takové situace, ve kterých musíš rychle jednat?                      | ano | ne |
| 10. Často lituješ, že jsi udělal něco, co jsi neměl dělat?                      | ano | ne |
| 11. Chtějí se ti někteří lidé pomstít za to, co jsi neudělal?                   | ano | ne |
| 12. Pokazil nebo ztratil jsi už něco, co ti nepatřilo?                          | ano | ne |
| 13. Jsi raději sám, než s druhými dětmi?  | ano | ne |
| 14. Říkají o tobě, že jsi velmi citlivý?  | ano | ne |
| 15. Vadí ti, když musíš být ve společnosti jiných dětí?                         | ano | ne |
| 16. Vytahuješ se trochu někdy?  | ano | ne |
| 17. Jsi rád, když je kolem tebe rušno?  | ano | ne |
| 18. Jsi někdy obzvlášť veselý nebo smutný, bez vysvětlitelné příčiny?           | ano | ne |
| 19. Dokážeš se bavit ve veselé společnosti?                                     | ano | ne |
| 20. Sníš vždy všechno, co máš na talíři?  | ano | ne |
| 21. Dal bys přednost čtení zajímavé knihy před výletem s veselou společností?   | ano | ne |
| 22. Máš strach z něčeho hrozného, co by se mohlo stát?                          | ano | ne |
| 23. Stáva se často, že si kamarádi nebo kamarádky s tebou přestanou hrát?       | ano | ne |
| 24. Předstíral jsi už někdy, že neslyšíš, když na tebe volali?                  | ano | ne |
| 25. Raději na společném večírku tiše sedíš, než abys vystupoval před ostatními? | ano | ne |
| 26. Míváš takové myšlenky, které ti brání usnout?                               | ano | ne |
| 27. Jsi často účastníkem bitek nebo šarvátek?                                   | ano | ne |
| 28. Dodržíš vždy to, co slíbíš?   | ano | ne |
| 29. Máš ve zvyku rychle se rozhodovat?  | ano | ne |
| 30. Je mnoho věcí, které tě dokážou rozložit?                                   | ano | ne |
| 31. Máš pocit, že se hádáš častěji než většina dětí?                            | ano | ne |
-

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| 32. Vzal sis už někdy víc, než ti patřilo?                                    | ano | ne |
| 33. Chodíš velmi rád na procházky s kamarády?                                 | ano | ne |
| 34. Míváš pocit, že tě už všechno přestává bavit?                             | ano | ne |
| 35. Dokážeš se bavit žertíky, které by mohli někomu ublížit?                  | ano | ne |
| 36. Dokážeš vždy zachovat tajemství?  | ano | ne |
| 37. Když se seznamuješ s novými kamarády, začínáš obvykle hovořit jako první? | ano | ne |
| 38. Trápíš se dlouho nad tím, že jsi udělal hloupost?                         | ano | ne |
| 39. Rozčilují se dospělí často bez příčiny nad tvým chováním?                 | ano | ne |
| 40. Umyješ si vždy ruce před jídlem?  | ano | ne |
| 41. Rozhoduješ se často okamžitě?   | ano | ne |
| 42. Těžko se soustřeďuješ při nějaké hře nebo práci?                          | ano | ne |
| 43. Používáš s oblibou neslušné výrazy a nadávky?                             | ano | ne |
| 44. Omluvíš se vždy, když jsi byl na někoho zlý?                              | ano | ne |
| 45. Rád bys pátral ve starém zámku, o kterém se povídá, že v něm straší?      | ano | ne |
| 46. Cítíš někdy, že ti tluče srdce?   | ano | ne |
| 47. Trápíš se velmi, pokud ublížíš lidem, které máš rád?                      | ano | ne |
| 48. Sedíš ve třídě vždy tiše, dokonce i když tam není učitel?                 | ano | ne |
| 49. Máš veselou a živou povahu?   | ano | ne |
| 50. Dráždí tě, když jsi kritizován nebo napomínán?                            | ano | ne |
| 51. Činí ti potěšení občas trápit zvířata?                                    | ano | ne |
| 52. Splníš si nejdříve povinnosti a až potom si začneš hrát?                  | ano | ne |
-

53. Dokážeš pobavit skupinu dětí?	ano	ne
54. Těžko večer usínáš, když máš nějaké trápení?	ano	ne
55. Hodíš občas odpadky na zem jednoduše proto, že se ti chce?	ano	ne
56. Poslechneš obvykle na první slovo?	ano	ne
57. Pracuješ raději sám než ve společnosti druhých dětí?	ano	ne
58. Točí se ti někdy hlava?	ano	ne
59. Myslíš si, že nejlepší je nikomu nedůvěřovat?	ano	ne
60. Jsi vždy tiše, když dospělí hovoří?	ano	ne
61. Máš rád bojové a hlučné hry?	ano	ne
62. Polekáš se, když kolem tebe náhle přeběhne pes?	ano	ne
63. Máš ve zvyku kreslit nebo psát po zdech kresbičky nebo nápisy, které někoho zesměšňují?	ano	ne
64. Byl jsi už někdy drzý na své rodiče?	ano	ne
65. Máš rád podivné a neobvyklé věci?	ano	ne
66. Cítíš se často osamocený a opuštěný?	ano	ne
67. Máš hodně kamarádů nebo kamarádek?	ano	ne
68. Máš ve škole častěji různé těžkosti než jiné děti?	ano	ne
69. Míváš často děsivé sny?	ano	ne
70. Vyhledáváš často zábavná setkání?	ano	ne
71. Jsi často unavený a nevíš proč?	ano	ne
72. Vykládáš rád svým kamarádům vtipy nebo veselé historky?	ano	ne
73. Jsou na tebe rodiče hodně přísní?	ano	ne
74. Rozlobíš se, když musíš někde déle čekat?	ano	ne
75. Myslí si o tobě jiní lidé, že jsi velmi živý?	ano	ne
76. Vyhýbáš se zábavným setkáním?	ano	ne
77. Potřebuješ často povzbuzení svých blízkých?	ano	ne
78. Bylo ti nepříjemné odpovídat na naše otázky?	ano	ne

### 14.3 ZÁZNAMOVÝ LIST SO-RA-D

ZÁZNAMOVÝ LIST SO-RA-D				
Dnešní datum: .....				
Jméno: .....		Škola: .....		Třída: .....
Č.	JMÉNO	VLIV	SYMPATIE	ZDŮVODNĚNÍ SYMPATÍ
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				