

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA



DISERTAČNÍ PRÁCE

2010

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol

(Social Skills Training of Pupils in the Lower Primary School)

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že disertační práci jsem vypracovala zcela samostatně pod odborným vedením Prof. PhDr. Karla Rýdla, CSc. a veškeré využité zdroje jsem uvedla v seznamu použité literatury.

Disertační práce je zpracována v souladu s doporučenými požadavky na zpracování disertačních prací studentů DSP Pedagogika na Pedagogické fakultě UP v Olomouci ze dne 15. 4. 2010.

V Pardubicích 31. 10. 2010

Anotace

Práce se zabývá problematikou rozvoje sociálních dovedností u žáků na I. stupni základní školy. Vzhledem k tomu, že sociální dovednosti se řadí mezi klíčové kompetence definované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, úkolem učitelů je tyto dovednosti rozvíjet a to v rámci jakéhokoli předmětu a to již od počátku školní docházky dítěte. V rámci výzkumu byly zkoumány některé faktory, které mohou ovlivňovat míru osvojených sociálních dovedností, jako je například bydliště na vesnici nebo ve městě, sourozenecké konstelace nebo genderové rozdíly. V práci byly zkoumány komunikační dovednosti, dovednosti v oblasti spolupráce nebo řešení problémů, aktivita žáka, klima třídy, porozumění sociálním situacím nebo úroveň rozumového vývoje dítěte. Při výzkumném experimentu se žáci z experimentální skupiny zúčastnili intervenčního programu rozvoje sociálních dovedností, po jehož ukončení se předpokládá zlepšení v oblasti sociálního vnímání a chování žáků. Hlavním cílem práce je přispět k rozvoji sociálních dovedností žáků na I. stupni základní školy z hlediska aktuálních potřeb kurikulární politiky České republiky. V práci bude představena výzkumná sonda, která byla prováděna u žáků 1. – 3. ročníků pardubických základních škol.

Klíčová slova: sociální dovednosti, primární vzdělávání, rozvoj sociálních dovedností

Abstract

The paper deals with development of social skills of pupils in primary schools. Social skills are a part of key competences which are defined in a new educational program for basic schools. Thus, it is obvious that teachers should develop social skills of their pupils during their lessons from the very beginning of their school attendance and it doesn't matter which subject they teach. In the research various factors that influence the development of social skills were examined. These are, for example, place of living (in the village or the city), the order of the siblings or gender differences. Next, we focused on communicative skills, cooperation, solving problems as well as the activity of a pupil, perception of social situations or the mental age of a child. Some pupils participated in social studies program and they were supposed to improve their social perception and behavior at the end of the experiment. The main aim of the paper is to contribute to a development of social skills of pupils in primary education according to actual needs of educational policy in the Czech Republic. A research which was realized in the first three years of some basic schools in Pardubice will be presented in the paper.

Key words: social skills, primary education, a development of social skills

Résumé

Le travail est consacré à la problématique du développement des capacités sociales des enfants des écoles primaires. Les capacités sociales étant classées parmi les compétences clés définies par le Programme général d'éducation (Rámcový vzdělávací program) doivent être développées par les instituteurs dans chaque cours et dès le tout début de la scolarité de l'enfant. Quelques facteurs pouvant influencer l'appropriation des capacités sociales ont été examinés lors de l'enquête, tels que la capacité à nouer les contacts, la collaboration sur la solution des problèmes, l'activité de l'enfant, l'ambiance de la classe, le domicile au village ou en ville, le nombre de frères et soeurs, l'ordre de leur naissance ou le niveau de développement intellectuel de l'enfant. Au cours de l'enquête certains élèves ont participé au programme d'intervention focalisé sur le développement des capacités sociales après lequel on suppose l'amélioration de la perception sociale et du comportement des élèves. L'objectif majeur de ce travail est de présenter les résultats de l'enquête menée sur l'échantillon des élèves de CE1, CE2 et CM1 des écoles primaires de Pardubice.

Obsah

Úvod	7
1. Proměna společenských cílů v oblasti vzdělávacích cílů	9
2. Východiska, cíle a struktura disertační práce	12
3. Vymezení základních pojmů problematiky sociálních dovedností	16
4. Osvojování sociálních dovedností	19
4.1. Sociální učení	22
4.2. Osvojování sociálních dovedností v rodině	24
4.3. Osvojování sociálních dovedností v mateřské škole	26
4.3.1. Charakteristika dítěte v předškolním vývojovém období	27
4.3.2. Výchovně-vzdělávací proces v mateřské škole	27
4.4. Osvojování sociálních dovedností v primárním vzdělávání	29
4.4.1. Charakteristika žáka v mladším školním věku	29
4.4.2. Výchovně-vzdělávací proces v primárním vzdělávání	30
4.4.3. Role učitele jako zprostředkovatele rozvoje sociálních dovedností	31
4.4.1. Možnosti rozvoje sociálních dovedností žáků v primárním vzdělávání ...	33
4.4.4.1. Organizační formy výuky	33
4.4.4.2. Didaktické metody	34
4.4.4.3. Sociální klima třídy	36
4.4.5. Možnosti evaluace sociálních dovedností žáků v primárním vzdělávání ...	37
4.5. Následná návaznost v osvojování sociálních dovedností	44
5. Možnosti identifikace sociálních dovedností žáků v pedagogickém výzkumu	45
5.1. Posuzovací systém sociálních dovedností	45
5.2. Dotazník Naše třída	46
6. Výzkumné šetření	48
6.1. Cíle výzkumného šetření	48
6.2. Výzkumné problémy a formulace hypotéz	48

6.3. Etapy výzkumného šetření	50
6.3.1. První etapa výzkumu – 1. dotazníkové šetření	50
6.3.2. Druhá etapa výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 1	51
6.3.3. Třetí etapa výzkumu – 3. dotazníkové šetření, Experiment 2	51
6.4. Výzkumný soubor	53
6.4.1. Relevantní znaky základního souboru	53
6.4.2. Výzkumný vzorek pro první etapu výzkumu – 1. dotazníkové šetření	54
6.4.3. Výzkumný vzorek pro druhou etapu výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 1	56
6.4.4. Výzkumný vzorek pro třetí etapu výzkumu – 3. dotazníkové šetření, Experiment 2	62
6.5. Zdroje dat a metody jejich sběru	65
6.5.1. Dotazník	65
6.5.1.1. Konstrukce dotazníku	66
6.5.1.2. Administrace a zadávání dotazníků	72
6.5.2. Pedagogický experiment	73
6.5.2.1. Intervenující proměnné	75
6.5.2.2. Intervenční programy	75
6.5.3. Přímé nestandardizované pozorování	90
6.5.4. Nestrukturované individuální interview	91
6.5.5. Autentické materiály získané od žáků z experimentální skupiny	92
6.5.6. Nestrukturované skupinové interview	93
6.6. Ověřování hypotéz a výsledky šetření	94
6.6.1. Použité statistické metody pro kvantitativní část výzkumu	94
6.6.2. Vymezení jednotlivých indexů zjišťovaných dotazníkem	95
6.6.3. Přehled výsledků získaných kvantitativní analýzou dat	97
6.6.3.1. První etapa výzkumu – 1. dotazníkové šetření	97
6.6.3.2. Druhá etapa výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 1	104
6.6.3.3. Třetí etapa výzkumu – 3. dotazníkové šetření, Experiment 2	105
6.6.4. Shrnutí získaných výsledků a závěry z kvantitativní části výzkumu	107
6.6.4.1. První etapa výzkumu – 1. dotazníkové šetření	107
6.6.4.2. Druhá etapa výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 1	111
6.6.4.3. Třetí etapa výzkumu – 3. dotazníkové šetření, Experiment 2	111
6.6.5. Kvalitativní analýza dat získaných v průběhu Experimentu 2	112

6.6.5.1. Analýza průběhu jednotlivých setkání v rámci Experimentu 2	112
6.6.5.2. Shrnutí závěrů z kvalitativní analýzy	120
6.6.6. Porovnání závěrů z kvalitativní analýzy se závěry dotazníkového šetření v kvantitativním měření	122
6.7. Shrnutí	123
 Závěr	 125
 Resumé	 128
Přílohy	132
Seznam zdrojů a použité a citované literatury	164
Seznam publikovaných prací	170

Úvod

Sociální dovednosti patří mezi klíčové kompetence definované jak v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize z roku 2001, tak i z něho vyplývajícího dokumentu – Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). O sociálních dovednostech se začalo diskutovat zejména v posledních několika letech v souvislosti s RVP ZV, zejména v odborných pedagogických časopisech a sbornících. V podmínkách dosavadního vývoje českých (ale i československých) kurikulárních dokumentů se tak jedná o zcela originální, zatím neuskutečňovanou možnost rozvoje sociálních dovedností u jednotlivých žáků. Tomu se musí učitelé, rodiče a také žáci nově učit.

Z pohledu formálního vzdělávání si učitelé mohou položit otázku, zda-li je potřebné rozvíjet u žáků jejich sociální dovednosti v rámci vyučování, když žáci získávají tyto dovednosti v rodině. Každý učitel by si však měl být vědom toho, že sociální dovednosti žáků je nutné rozvíjet nejen kvůli tomu, že jsou součástí klíčových kompetencí v novém Rámcovém vzdělávacím programu, ale hlavně proto, že žáci přicházejí z rozdílných rodinných poměrů s různým sociálním zázemím a tudíž i s různými sociálními handicap. Kromě toho je vhodné zmínit, že rozvoj sociálních dovedností nemusí nutně souviset jen s nezáměrným působením na dítě. Pokud nebudeme v dětech cíleně podporovat rozvoj dovedností jako je navazování kamarádství, spolupráce nebo komunikativnost, ale také sociální citění, bude naše společnost čím dál více orientovaná pouze ekonomicky se zaměřením na jednotlivce a nikoliv vztahově. Pro plnohodnotný život člověka je však vztahová rovina jedna z nejdůležitějších, protože na používání sociálních dovedností závisí nejen úspěch ve škole a později v zaměstnání. Osvojené sociální dovednosti pomáhají získávat sebedůvěru, podporují komunikační schopnosti, vedou ke spolupráci a k rozvoji odpovědnosti za vlastní chování, čímž zásadně pomáhají dětem vstupovat do mezilidských vztahů a tyto vztahy také udržovat a rozvíjet.

České děti mají míru sociálních dovedností nízkou. Vyplývá to z výsledků mezinárodního vědeckého výzkumného projektu *Befindlichkeit von Jugendlichen in ihrem schulischen Umfeld (Citový postoj žáků k jejich školnímu prostředí)** uskutečněného v letech 1996 – 1999 u čtrnáctiletých žáků základních škol v České republice, Švýcarsku, Spolkové republice Německo a Holandsku. Výsledky českých žáků ve srovnání s žáky s ostatních zemí publikoval Lašek (2002). Ve výzkumu bylo zkoumáno 14 oblastí působících na prožívání školy žákem, z nichž jedna oblast porovnávala působení sociálního

* Projekt se uskutečňoval pod vedením výzkumného pracoviště pedagogiky a odborné didaktiky Pedagogické fakulty Univerzity Bern ve Švýcarsku. Na projektu dále spolupracovali Pedagogický institut Technické univerzity Magdeburg (SRN), výzkumné pracoviště Pedagogické fakulty Univerzity Amsterdam (Holandsko) a katedra německého jazyka a literatury ve spolupráci s katedrou psychologie a pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (ČR).

klimatu školy na žáky. Výzkum ukázal, že čeští žáci jsou sice vedeni k praktickému využití sociálních dovedností, nicméně v praxi si v sociálních situacích neumí poradit. Ve srovnání s žáky ostatních zemí nejméně navazují kontakty se spolužáky nebo vrstevníky, a pokud se dostanou do kontaktu, pak jde obvykle o konflikt, který neumí řešit. Žáci sami pocítují velmi nízkou dovednost v řešení osobních problémů se spolužáky, a také se nejméně vzájemně akceptují a tolerují. (Lašek, 2002)

Významným motivem, který ovlivnil výzkumné záměry, byla snaha vytvořit účinný program rozvoje sociálních dovedností, jako je otevřená komunikace, navazování vztahů s ostatními, řešení problémů a konfliktů a empatie. Dalším krokem bylo začlenění tohoto programu rozvoje sociálních dovedností do výuky na základní škole již od prvního ročníku a následné zhodnocení jeho efektivity.

Výše uvedené skutečnosti byly podnětem pro volbu tématu disertační práce.

1. Proměna společenských potřeb v oblasti vzdělávacích cílů

Naše školství se pomalými kroky dostává ze stagnace, která byla započata v období socialistického školství. Socialistický model školství byl založen na ideově politické bázi a cílem vzdělávání v té době bylo vychovat ideově poslušného občana. Podle školského zákona* bylo hlavním úkolem výchovy a vzdělávání připravit mládež pro život a práci v rozvinuté socialistické společnosti a obranu socialistické vlasti na základě poskytování všeobecného polytechnického vzdělání a výchovy k socialistickému a proletářskému internacionalismu.

Se „Sametovou revolucí“ v roce 1989, a s ní spojenými změnami ve společenské, politické, a ekonomické sféře, přišly změny také do školství. V roce 1995 schválilo MŠMT *Standard základního vzdělávání*, který byl výchozím dokumentem pro počátek změn ve školství v ČR, a stal se závazným pro tvorbu vzdělávacích programů Základní škola, Národní škola a Občanská škola. Na základě dokumentů Evropské komise, například *Growth, Competitiveness and Employment* z roku 1994, *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, který vyšel o rok později nebo *Towards a Europe of Knowledge* z roku 1997, byl v České republice vypracován dokument *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Tento dokument z roku 1999 formuloval koncept celoživotního vzdělávání na základě zprávy Mezinárodní komise UNESCO z roku 1996 (*Učení je skryté bohatství*) prostřednictvím čtyř hlavních pilířů vzdělávání (s. 50):

1. Učit se poznávat – osvojovat si strategie učení a schopnost učit se v souvislostech.
2. Učit se jednat – vyrovnávat se s různými životními situacemi a podmínkami. Do této oblasti patří také dovednost pracovat v týmu s různými typy lidí.
3. Učit se žít společně – zvládat konfliktní situace, mít úctu k ostatním lidem a respektovat jejich náboženské, kulturní a jiné zvyklosti.
4. Učit se být – rozvíjet samostatný úsudek a odpovědnost za své jednání. Jedná se zejména o rozvoj paměti, myšlení, estetického smyslu, komunikačních dovedností, ale také například fyzické kondice.

Další zásadní dokument, který měl napomoci transformaci českého školství, byl uveřejněn v roce 2001. Jedná se o tzv. *Bílou knihu - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, na jejímž koncipování se podíleli experti z řad odborné veřejnosti. V roce 2004, kdy se Česká republika stala

* Zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon) platil, i když se zásadními změnami po roce 1989, až do roku 2004.

členskou zemí Evropské unie, byl vydán kompletně nový školský zákon^{**}, který „oficiálně“ započal novou etapu českého školství. Cílem výchovy a vzdělávání se stává harmonický rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami, motivací pro celoživotní učení a také smyslem pro demokracii, odpovědnost a sociální soudržnost. S novým zákonem se také naplno rozběhla připravovaná kurikulární reforma, která má dvě roviny – národní kurikulum, které je obecně závazné (RVP) a školní kurikulum (ŠVP), které si tvoří každá škola samostatně. Celková transformace začala na nejnižším stupni vzdělávací soustavy, a to vydáním Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Na základě těchto programů mateřské i základní školy vytvářely vlastní školní vzdělávací programy, jejichž používání se stalo závazným pro vzdělávání dětí v roce 2007. Transformace školství postupovala dále tvorbou ŠVP na středních školách, podle kterých se začali vzdělávat žáci ve školním roce 2009/2010.

Nové pojetí cílů se tedy již nyní dotýká obsahu vzdělávání téměř na všech úrovních institucionálního vzdělávání. Změny směřují k přeměně poznatkového základu, k rozvoji klíčových kompetencí a k osvojování hodnot. Vzdělávání by již nemělo být založeno na memorování od sebe odtržených fakt, je tedy patrný ústup od encyklopedických znalostí, ale na vzájemné provázanosti mezi obsahem vzdělávání a získávanými kompetencemi. Klíčové kompetence se mají stát zdrojem dalšího rozvoje každého člověka.

Inovace cílů vedly kromě změn v obsahu vzdělávání také ke změnám v roli učitele a v metodách a organizačních formách, které učitel používá. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání by měl učitel zohledňovat individuální potřeby a možnosti žáků. Měl by uplatňovat různé organizační formy a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků. Zároveň by měl vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách ve výuce. Transformace by měla být také zaměřena na změnu sociálního klimatu ve školách, prostřednictvím změny ve vztahu učitel - žák. Pro některé učitele jde o změnu velmi podstatnou, jelikož ještě dnes lze najít některé učitele, kteří například oslovují své žáky příjmením, což se musí negativně odrážet v jejich celkovém přístupu k žákům, atmosféře ve třídě a následně v klimatu celé třídy.

Je možné, že někteří učitelé si svůj záporný přístup a nevhodné metody výchovy a vzdělávání neuvědomují, protože jsou zvyklí pracovat zavedeným neměnným způsobem již několik let. Zároveň nemusí mít potřebné informace, protože nečtou moderní odbornou literaturu a odmítají se dále vzdělávat. Případně informace mají, ale nevědí, jakým vhodným způsobem je použít, v horším

^{**} Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

případě nechtějí své návyky měnit. Václavík ve své práci z roku 2004 uvádí, že podle výročních zpráv České školní inspekce jsou ve většině škol stále uplatňovány tradiční formy frontálního vyučování. Podobně autoři Matějů a Straková uvádějí (2005), že české školství stále poskytuje encyklopedické znalosti, neučí nezávislému kritickému myšlení a zodpovědnosti a stále neposkytuje podmínky pro maximální rozvoj individuality žáků. Tento stav dávají za vinu mimo jiné „klamné iluzi“, která spočívá v pocitu, že pokud jsou k dispozici strategické dokumenty školství v tištěné podobě (RVP, ŠVP), změna, ať již v dosahování cílů nebo používání organizačních forem a metod, nastane samovolně. Pro efektivní reformu školství je však zcela nezbytné další sebevzdělávání učitelů a ochota uplatňovat moderní metody při vyučování.

Také z Výroční zprávy ČŠI za školní rok 2008/2009 vyplývá, že především starší učitelé mají velmi nízkou úroveň informační gramotnosti a že připravenost pedagogických pracovníků na kurikulární reformu není na dobré úrovni. Ve zprávě se dále uvádí, že k dispozici je málo odborné literatury o alternativních modelech vzdělávání zaměřených na potřeby rozvoje žáků, učitelé nemají přístup k výstupům z mezinárodních a národních projektů pedagogického výzkumu, kterých učitelé v jiných zemích běžně využívají. Těž chybí dostatečná nabídka kurzů a systémově řešeného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Česká školní inspekce v roce 2009 také analyzovala potenciální rizika při činnosti učitelů a zjistila, že pouze minimální počet učitelů podporuje rozvoj osobnosti žáků, respektuje individuální potřeby a uplatňuje organizační formy a metody vzdělávání tvůrčím způsobem.(s. 25, s. 65)

Závěrem lze říci, že bohužel stále i po tolika letech po pádu komunismu a po zavádění nových forem a metod pro splňování základních cílů vzdělávání, jsou patrné rozdíly v přístupu a výchovném stylu některých učitelů. Lze však konstatovat, že v rámci českého školství právě nyní probíhá významná historická přeměna, jejíž výsledky ovšem nebudou zjevné po dvou, ani pěti letech, ale až v dlouhodobém horizontu.

2. Východiska, cíle a struktura disertační práce

Člověk je již od narození sociální bytostí, protože ke svému vývoji potřebuje jiného člověka. V rodině je to nejprve matka a následně roli zprostředkovatelů s okolním světem přebírají i ostatní členové rodiny. Jak se dítě dále vyvíjí, osvojuje si na základě interakce s ostatními lidmi, vrstevníky i dospělými základní sociální dovednosti. Sociálním učením přichází například na to, že je slušné pozdravit, poprosit a poděkovat nebo také neskákat do řeči. Při postupné socializaci získává další dovednosti v oblasti komunikace a mezilidských vztahů. Od prvních let života rozšiřuje dítě určitý repertoár vlastního sociálního chování a postupně umí používat již získané sociální dovednosti.

Od počátku institucionálního vzdělávání, tedy od nástupu do mateřské školy a dále pak na základní škole se nositelem sociálního zprostředkování pro dítě stává učitel, popřípadě vychovatel. Zároveň si dítě osvojuje sociální dovednosti ve skupině vrstevníků, spolužáků. V České republice se již naplno rozběhly změny v metodách výuky podle nových školních vzdělávacích programů jednotlivých základních škol. Jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, postupné rozvíjení složek klíčových kompetencí, jako je například schopnost spolupracovat, účinně komunikovat, respektovat práci druhých nebo umět řešit problémy, by mělo být jedním ze základních cílů vzdělávání. Jde samozřejmě o proces dlouhodobý, který v žádném případě nekončí s uzavřenou školní docházkou na základní škole, ale osvojené kompetence tvoří základ pro celoživotní učení.

Nové priority školství vyžadují uplatňování organizačních forem výuky a didaktických metod, které podporují osvojování klíčových kompetencí, mezi které patří i sociální dovednosti. Jako základ pro změnu může posloužit odborná pedagogická literatura. My jsme pro náš výzkum využili monografie, disertační a habilitační práce, dokumenty MŠMT, VÚP a ČŠI, příspěvky z konferenčních sborníků a články v časopisech oboru a sbornících.

Komplexní pojetí rozvoje sociálních dovedností lze nalézt v publikacích Valenty (1994, 2005) nebo Kopřivy a kol. (2007), které se zabývají osobnostně - sociálním rozvojem. Sociálními dovednostmi z pohledu učitelů a rozvojem komunikace se zabýval Kyriacou (2004) nebo Vališová (1994). S různými teoriemi sociálního učení se setkáváme v publikacích, jejichž tématem je sociální psychologie, například u Hayesové (1998) nebo Laška (2006). Vhodnými podmínkami pro rozvoj dovedností se zabývá například Čáp a Mareš (2007). Prakticky jsou pak zaměřené publikace specializující se na různé didaktické hry, aktivizující činnosti a dramatickou výchovu, například Smith

(1994), Bláhová (1996), Portmannová (1996), Kasíková (2005), Zelinová (2007) nebo Sitná (2009). Mnoho autorů pedagogických, sociologických a psychologických publikací se zabývá tématem socializace dítěte, například Kraus (1999), Helus (2004) nebo Bednářová a Šmardová (2007). Pro rozvoj sociálních dovedností je velmi důležité i klima školy a třídy. Těmito tématy se zabývá například Lašek (2001, 2002) nebo Grecmanová (2008).

Formy hodnocení také ovlivňují míru osvojených sociálních dovedností. Podrobně se hodnocením zabývá Stará (2006) nebo Kolář a Šikulová (2009), kteří ve 2. vydání publikace *Hodnocení žáků* vytvořili slovník aktivních sloves a uvedli příklady očekávaných výstupů vzdělávání korespondujícími s klíčovými kompetencemi uvedenými v RVP pro základní a střední vzdělávání. Kasíková, (2005) ve své knize *Učíme (se) spolupráci spoluprací* nabízí inspirativní techniky pro kooperativní vyučování. Podnětná byla také analýza nálezů pedagogických výzkumů na poli kurikula, výuky, školního klimatu a vzdělávání v letech 2001-2008, kterou provedl Janík a kol. (2008). Prozatím nejnovější pedagogickou publikací, ve které lze najít odpovědi na mnoho pedagogických otázek je *Pedagogická encyklopedie* (Průcha a kol., 2009).

V souvislosti s reformou školství vydalo MŠMT a VÚP několik dokumentů a příruček, například *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie* (1999) nebo *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007). Tato příručka představuje jeden z možných způsobů, jak lze s klíčovými kompetencemi pracovat, jak je lze konkretizovat, aby bylo možné rozvíjet jejich jednotlivé složky a hodnotit je. Cenným zdrojem byly i *Výroční zprávy České školní inspekce (ČŠI)*, které shrnují poznatky o stavu vzdělávání ve školách v celorepublikovém měřítku.

Hlavním cílem disertační práce je přispět k rozvoji sociálních dovedností žáků na I. stupni základní školy z hlediska aktuálních potřeb kurikulární politiky České republiky. Hlavní cíl jsme rozvrhli do několika dílčích cílů. Prvním dílčím cílem je teoretické vymezení zkoumané problematiky na základě studia a analýzy pedagogických, sociologických a psychologických dokumentů. Druhým dílčím cílem je získání informací o sociálních dovednostech žáků třetích ročníků na základních školách v Pardubicích dotazníkovým šetřením a popis současného stavu. Ve výzkumném dotazníkovém šetření jde zejména o analýzu sociálního klimatu ve třídách a o zjištění míry porozumění sociálním situacím. Dále se zaměříme na oblast vzájemných vztahů mezi žáky a na míru aktivního hledání cílů a způsobů řešení problémů.

Následně nastíníme možnosti rozvoje sociálních dovedností, které jsou součástí klíčových kompetencí uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, a to Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální a Kompetence občanské. Navrhujeme dva intervenční programy, které obsahují převážně herní činnosti pro rozvoj sociálních dovedností, jako je navazování kontaktů a komunikace, spolupráce,

empatie, pomoc ostatním a řešení konfliktů. Některé činnosti jsou cíleny na rozvoj sebevědomí žáků.

Třetím dílčím cílem je aplikace intervenčních programů a ověření jejich účinnosti v praxi. V rámci našeho výzkumu budou realizovány dva experimenty, jeden devítiměsíční a druhý dvouletý. Při obou experimentech aplikujeme intervenční program u experimentálních skupin žáků. Po ukončení experimentů znovu uskutečníme dotazníkové šetření a provedeme kvalitativní analýzu materiálů získaných při dvouletém experimentu. Na základě analýzy výsledků porovnáme a ověříme efektivitu intervenčních programů. Východiskem našich úvah pro experimentální část je zkoumání otázky, nakolik se aplikace intervenčního programu u experimentální skupiny projeví v chování a vnímání žáků, což zjistíme dotazníkovým šetřením po ukončení experimentu.

Rozvojem sociálních dovedností a prezentací výsledků našeho šetření chceme přispět k právě probíhající přeměně českého školství na poli klíčových kompetencí. Získané výsledky nám poslouží nejen pro hlubší analýzu celého problému, ale zároveň mohou ve formě prakticky použitelných výstupů posloužit i pedagogům a vychovatelům.

Práce má teoreticko-empirický charakter. Prvních pět kapitol je koncipováno jako rozhled po problematice, jehož cílem je teoretické vymezení problematiky na základě studia a analýzy odborné literatury. Tato část práce syntetizuje dostupné informace o problematice sociálních dovedností. Následující výzkumná část je věnována vlastnímu výzkumnému šetření.

Po uvedení do problematiky se v první kapitole zabýváme kurikulární reformou a proměnou společenských potřeb v oblasti vzdělávací politiky s důrazem na cíle vzdělávání. V další části seznamujeme s hlavními východisky a cíli práce a představujeme celkovou strukturu. Ve třetí kapitole je věnována pozornost sociálním dovednostem z teoretického hlediska na základě studia a analýzy dostupné české i zahraniční odborné literatury. Nejprve jsme definovali pojem sociální dovednosti společně s dalšími pojmy, které se v literatuře v souvislosti se sociálními dovednostmi objevují. Patří mezi ně sociální inteligence, interakce, percepce, komunikace, sociální kompetence, empatie nebo sebevědomí a sebepojetí.

Kapitola 4 pojednává o způsobech osvojování sociálních dovedností v rodině, mateřské škole a zejména na I. stupni ZŠ. Kapitola je rozdělena na 5 podkapitol, některé z nich jsou ještě dále členěny. Zabýváme se zde sociálním učením a výchovně-vzdělávacím procesem v souvislosti s rozvojem sociálních dovedností v mateřské škole a v primárním vzdělávání. Z vývojového hlediska charakterizujeme předškoláka a žáka mladšího školního věku. Dále je vysvětlena role učitele při rozvoji sociálních dovedností žáků v primárním vzdělávání a jsou uvedeny možnosti rozvoje sociálních dovedností žáků v primárním vzdělávání. Shrnutí jsme možné organizační formy výuky a didaktické metody vhodné pro rozvoj sociálních dovedností žáků, kromě toho jsme také zmínili sociální klima třídy. Také uvádíme možnosti evaluace sociálních dovedností žáků na I. stupni ZŠ. Na

závěr čtvrté kapitoly je nastíněna následná provázanost v dalších stupních vzdělávání v souvislosti s naplňováním předpokladů a cílů současné vzdělávací politiky.

V páté kapitole jsou uvedeny možnosti zjišťování úrovně sociálních dovedností v pedagogickém výzkumu. Představujeme zde Posuzovací systém sociálních dovedností (SSRS) a dotazník Naše třída.

Nejobsáhlejší částí je kapitola č. 6 *Výzkumné šetření*. Je rozdělena na sedm podkapitol, které jsou ještě dále členěny. V této části práce jsou sumarizovány veškeré výsledky kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření. Nejprve jsme uvedli cíle šetření, výzkumné problémy a na jejich základě jsme formulovali hypotézy. Dále jsme podrobně představili etapy výzkumného šetření a charakterizovali výzkumný vzorek pro každou etapu výzkumu. Následně jsme představili zdroje dat a metody jejich sběru. Nejprve jsme popsali použitý dotazník pro kvantitativní měření. Poté jsme prezentovali pedagogický experiment, ve kterém jsme podrobně popsali intervenční programy aplikované v obou experimentech. Popis intervenčního programu pro Experiment 2 je doplněn obrazovou dokumentací v přílohách. Dále jsme představili přímé nestandardizované pozorování, nestrukturované individuální interview, autentické materiály získané od žáků z experimentální skupiny a nestrukturované skupinové interview. V kapitole 6.6. *Ověřování hypotéz a výsledky šetření* jsme nejprve představili použité statistické metody pro kvantitativní část práce a poté jsme shrnuli výsledky všech etap výzkumného šetření, které jsme získali sběrem dat z dotazníků. Pro názornost jsme uvedli výsledky v tabulkách a grafech. Následně jsme představili výsledky kvalitativní analýzy dat získaných v průběhu Experimentu 2 ve třetí etapě výzkumu. Závěry z kvalitativní analýzy jsme konfrontovali se závěry kvantitativního měření a provedli závěrečné shrnutí.

Finální část disertační práce tvoří její závěr, přílohy a seznam zdrojů a použité a citované literatury.

3. Vymezení základních pojmů problematiky sociálních dovedností

Sociální dovednosti ovlivňují projevy chování každého jedince a hrají důležitou roli ve všech mezilidských vztazích. Na míře jejich osvojení závisí kvalita vztahů a úspěšnost jedince v různých životních situacích.

K rozvoji sociálních dovedností dochází zejména prostřednictvím sociálního učení. Většina sociálních dovedností je osvojována na základě sociální interakce, ve které se tyto dovednosti dále prohlubují a stabilizují. Již od raného věku dítě například získává a dále rozvíjí dovednost neskákat do řeči, naslouchat, umět se dohodnout, spolupracovat, řešit konflikty a při spolupráci dodržovat dohodnutá pravidla, umění nabídnout pomoc a také o ni požádat nebo dovednost vyjadřovat nesouhlas společensky přijatelným způsobem.

Termín sociální dovednost je odborníky nahlížen z různých úhlů pohledu a není vykládán zcela jednoznačně. Ani samotný termín dovednost není jednoznačně vydefinován. Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádí, že ačkoliv termín dovednost patří k základním pedagogickým pojmům pedagogiky, stále není obsahově dostatečně vymezený. Současně se v odborné literatuře objevují i nejasnosti v používání termínů dovednost a schopnost. Někteří autoři tyto termíny volně zaměňují, ačkoliv Průcha, Walterová a Mareš (2009) jasně vymezují termín schopnost jako individuální potenciál člověka, tedy soubor do jisté míry vrozených předpokladů, které se rozvíjí na základě sociálního prostředí jedince. Zároveň uvádí, že schopnost se liší od dovednosti, která již značí učením získanou způsobilost k provádění určité činnosti. Zejména v posledních letech se v pedagogických dokumentech začal objevovat termín kompetence, který udává „soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro učení, osobní rozvoj a uplatnění v životě (Průcha; Walterová; Mareš, 2009, s. 129). I v souvislosti s definicí tohoto termínu se objevují některé nejasnosti. Při snaze definovat sociální dovednosti se také v literatuře setkáváme s pojmy sociální percepce, interakce, komunikace, sociální inteligence, sebevědomí a sebepojetí. V následující části se pokusíme tyto termíny objasnit.

Obecná charakteristika termínu dovednost říká, že dovednosti jsou učením „získané dispozice pro užití vědomostí, pro řešení problémů a pro vykonávání činností určitého druhu“ (Skalková, 1999, s.129) nebo, že dovednost je „způsobilost jedince (sycená například schopnostmi nebo

zkušenostmi) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností“ (Švec, 1998 in Průcha; Walterová; Mareš, 2009, s. 59). Pokud aplikujeme tyto definice na sociální oblast, můžeme říci, že sociální dovednosti patří mezi naučené způsobilosti, které jedinec využívá pro své jednání v sociální sféře, pro řešení interpersonálních problémů a pro vykonávání činností v sociální interakci.

Praško a Prašková (2007) nahlízejí na termín sociální dovednost podobně jako na termín sociální zdatnost, přičemž z jejich definic vyplývá, že termíny schopnost a dovednost pokládají za synonyma. Uvádějí, že „sociální dovednost je schopnost člověka přirozeným způsobem vyjadřovat své potřeby, mluvit o svých pocitech a záměrech a brát přitom ohled na potřeby druhých“ (s.15-16). Termín sociální zdatnost definují jako „soubor dovedností, které lidem umožňují sdělit druhým, jak se sami cítí, co prožívají a co od ostatních potřebují“ a zároveň charakterizují sociálně zdatného člověka, který disponuje schopností „umět se efektivně chovat k druhým a přiměřeně se kontrolovat“ (s.15).

Johnson (Johnson, 1993 in Podškubková, 2004) vymezuje sociální dovednosti jako dovednosti, které jsou založeny na vzájemné komunikaci zahrnující předávání, přijímání a interpretaci informací. Dále konstatuje, že míra sociálních dovedností je závislá na mnoha faktorech, jako je například sociální prostředí, pohlaví, věk nebo dosavadní interpersonální zkušenost jedince. Dále říká, že sociální dovednosti jsou získávány prostřednictvím sociálního učení a že předpokladem pro upevnění sociální dovednosti je pozitivní reakce okolí, která má i vliv na utváření kladného sebepojetí (sebevědomí) každého jedince. Sociální dovednosti jsou tedy sociálním učním získané způsobilosti pro adekvátní sociální interakci, které člověku pomáhají úspěšně dosahovat osobních cílů ve společnosti.

Sternberg (Sternberg, 2004 in Sollárová, 2008) hovoří o sociálních dovednostech jako o pochopení a vycházení s druhými lidmi, přičemž řadí tyto dovednosti mezi životní schopnosti potřebné pro úspěch v životě každého jedince v rámci jeho individuálního sociokulturního kontextu.

Goleman (1997) sice neudává definici sociálních dovedností, ale ve své teorii mezi sociální dovednosti řadí sebeovládání, tedy schopnost ovládat své emoce v konfliktních situacích a empatii, tedy dovednost vcítit se do pocitů ostatních lidí. Říká, že teprve pokud si jedinec osvojí tyto dvě základní dovednosti, může rozvíjet umění konstruktivně jednat s lidmi a díky tomu být sociálně úspěšný v mezilidských vztazích.

Pokud budeme nahlížet na sociální dovednosti z hlediska školy, řadí se mezi kurikulární dovednosti, jsou součástí obsahu vzdělávání a patří mezi klíčové kompetence, k jejichž rozvoji má směřovat výchovně-vzdělávací proces na všech úrovních vzdělávací soustavy. Je nutné podotknout, že není možné, aby si všichni žáci osvojili nejvyšší a stejnou míru sociálních dovedností, protože jejich osvojování je zcela individuální proces závislý na mnoha faktorech.

V souvislosti se snahou definovat pojem sociální dovednosti se také setkáváme s pojmem sociální kompetence. V dnešní době se právě termín kompetence stává centrem zájmu odborné i laické veřejnosti díky novému pojetí cílů vzdělávací politiky, ve kterém se do popředí dostává osvojování klíčových kompetencí. Nicméně dosavadní pojmová nevyjasněnost termínu dovednost v českém prostředí je patrná i v souvislosti s vymezením termínu kompetence. Dá se říci, že se jedná o požadavek na vzdělávání, zahrnující schopnosti, vědomosti a dovednosti použitelné pro život. Ale například Valenta (2005) v tomto smyslu uvádí, že termín kompetence dnes nahrazuje termín dovednost, ale také schopnost. Tento názor je však v rozporu s Průchou (2009), který definuje kompetence v pedagogickém pojetí jako schopnost, dovednost, způsobilost vykonávat činnosti nebo řešit úkoly a problémy v životních situacích. Jinými slovy pojem kompetence v Průchově pojetí zahrnuje jak schopnosti, tak dovednosti a způsobilosti využitelné pro život. Přesto ale při odkazu na pojem klíčové kompetence Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádějí termín dovednost jako synonymum k termínu kompetence (s. 129).*

Pospěchová a Blížkovská (2003) chápou sociální kompetenci jako souhrn předpokladů pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. V tomto smyslu se definice pojmu sociální kompetence blíží definici pojmu sociální dovednost u Praška a Praškové (2007), kteří ji označují za schopnost člověka vyjadřovat svůj názor s ohledem na ostatní.

Baumgartner, Orosová a Výrost definují sociální kompetence jako „kapacitu jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů“ (2008, s. 206). Za klíčové aspekty sociální kompetence pak považují dobré sociální vztahy a sociální způsobilosti, jako je například způsobilost pro přátelské vztahy nebo způsobilost neagresivního chování. Dále je sociální kompetence tvořena komunikací, kooperací, asertivitou, zodpovědností, sebekontrolou, zvládáním konfliktních situací, spokojeností s vrstevnickými vztahy a osobním komfortem v sociálních situacích. V souvislosti se sociální kompetencí ještě vymezují pojem sociálně kompetentní chování, které vede k sociální akceptaci a udržuje a rozvíjí sociální vztahy. (Baumgartner; Orosová; Výrost, 2008)

Definice zásadní pro výchovu a vzdělávání ve škole je uvedena v RVP ZV: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (2007, s. 12)

Z výše uvedených definic je patrné, že sociální dovednosti neexistují izolovaně, ale vzájemně se ovlivňují a souvisí spolu. Jsou uplatňovány při komunikaci, v mezilidských vztazích a jejich osvojení je klíčové pro úspěšné dosahování osobních cílů jedince v lidské společnosti. Kromě toho, jsou to

* Je zřejmé, že při vymezování pojmu sociální dovednosti dochází u různých autorů k různým interpretacím souvisejících pojmů. Pro účely ujasnění terminologie v naší práci termín dovednost chápeme jako dílčí aspekt kompetence, tyto termíny nebudeme tedy volně zaměňovat jako synonyma.

naučené předpoklady pro adekvátní sociální interakci a v rámci sociální interakce jsou také získávány.

Sociální interakci definují Průcha, Walterová a Mareš (2009) jako vzájemné působení lidí nebo skupin a dodává, že je úzce spojena s komunikací mezi lidmi, přičemž komunikací se obecně rozumí dorozumívání neboli sdělování informací, myšlenek a pocitů, ať již v přímé mezilidské interakci, tak pomocí zprostředkovaného sdělování pomocí psaného slova, obrazového materiálu nebo technického zařízení. Vzhledem k sociální povaze interakce se zdůrazňuje také role společné činnosti (kooperace) a sociální percepce, tedy vnímání a poznávání sociálních jevů, která bývá ovlivněna učním a životními zkušenostmi.

Sociální percepce se zabývají také Praško a Prašková (2007), když uvádějí 3 základní stupně mezilidské komunikace, ve který je zapotřebí uplatňovat několik sociálních dovedností. Jako první udávají právě dovednost sociální percepce určité sociální situace. Dále je pro komunikaci mezi lidmi nutné porozumění a takové vnitřní zpracování sociální situace, aby na ni mohl jedinec adekvátně reagovat. Při zpracování sociální situace je také důležité aplikovat dovednost identifikovat problém a aktivně hledat různé možnosti jeho řešení. Jako třetí stupeň komunikace uvádějí tzv. expresi, tedy dovednost použít zmíněné dovednosti a sociálně úspěšně vyjádřit vlastní názor.

Jak jsme uvedli na začátku této kapitoly, při vymezování pojmu sociální dovednosti se setkáváme také s termíny sebevědomí a sebepojetí. Sebevědomí je důležitou součástí sebepojetí, někdy je označováno jako kladné sebepojetí. (Fontana, 1997). Sebevědomí je charakterizováno jako „hierarchická struktura znalostí a představ o vlastním já“, která se formuje na základě sociální interakce s ostatními lidmi. (Macek, 2008 in Výrost; Slaměník, 2008, s. 97). Zkušenosti člověka s jinými lidmi jsou tedy zásadní pro vývoj sebepojetí. Je zřejmé, že názory a chování jedince v sociální interakci mohou být ostatními akceptovány, nebo naopak. Podle míry akceptace na sebe lidé vzájemně reagují, odezva od ostatních, ať již kladná, nebo záporná, má následně vliv na sebepojetí každého jedince, tedy na obraz člověka o sobě samém. Zároveň má také míra sebepojetí výrazný vliv na chování jedince (Fontana, 1997). Dvořáková in Kalhous, Obst (2002) uvádí, že člověk se správně zformovaným sebepojetím má svůj vlastní obraz v souladu s realitou a umí si obvykle dobře poradit i v komplikovaných sociálních situacích. Ve školním prostředí má na sebepojetí žáka vliv zejména výchovný styl učitele, způsob hodnocení žáka, ale také vztahy mezi žáky ve třídě a celkové klima třídy.

Velmi blízko k pojmu sociální kompetence má pojem sociální inteligence. Sociální inteligenci označuje Goleman (1997) za jeden z aspektů emoční inteligence a za její hlavní součásti považuje otevřenou komunikaci, naslouchání, vyjádření svého názoru a schopnost týmové práce. Baumgartner, Orosová a Výrost (2008) považují sociální inteligenci za jakousi bazální strukturu, která vyjadřuje schopnost jedince porozumět cítění, myšlení a chování jiných lidí, ale zároveň

schopnost porozumět sobě samému a na základě tohoto porozumění se přiměřeně chovat v různých životních situacích.

4. Osvojování sociálních dovedností

K rozvoji a osvojování sociálních dovedností dochází již od počátku života každého člověka. Od narození dítě vnímá okolní svět, pozoruje a snaží se napodobovat chování ostatních lidí. Normálně se vyvíjející dítě je vybaveno vrozenými sociálními dispozicemi a schopnostmi, které v rámci sociální interakce rozvíjí, prohlubuje a upevňuje.

Významnou sociální událostí v životě dítěte je vstup a docházka do mateřské školy. Dítě se dostává do prostředí svých vrstevníků a setkává se s novými sociálními situacemi, ve kterých se učí orientovat. V mateřské škole si dítě prohloubí již získané dovednosti z rodiny a získá další nové na takové úrovni, která je pro ně v daném věku dosažitelná. Další důležitou etapou vývoje dítěte je povinná školní docházka. Škola by se měla věnovat nejen vzdělávání žáků v oblasti poznatků, ale měla by vhodnými metodami cíleně a systematicky rozvíjet klíčové kompetence, jejichž součástí jsou i sociální dovednosti, v rámci všech vyučovacích předmětů i mimo přímé vyučování. Vývoj sociálních dovedností postupuje dále na střední škole až do dospělosti na základě různých podob sociálního učení.

Na osvojování sociálních dovedností se podílí mnoho faktorů. Kromě celkové kultury společnosti a sociálního prostředí v rodině, do procesu rozvoje vstupuje také výchovně-vzdělávací proces ve škole, klima školy a třídy. Souvislosti je nutné spatřovat také ve vrozených dispozicích, jako je například temperament. Vliv na úroveň sociálních dovedností má také například věk, vrstevnická skupina, sociální zkušenost jedince, výchovné styly rodičů a učitelů nebo pohlaví, sourozenecká konstelace a místo bydliště. V našem výzkumném šetření budeme zjišťovat, zda tři na závěr jmenované faktory mají vliv na zkoumané sociální dovednosti a proto je blíže specifikujeme:

Pohlaví

Genderové rozdíly mezi chlapci a dívkami v sociálních projevech chování se obvykle projevují v souvislosti s jejich očekávanou rolí ve společnosti. Nejsou většinou dány biologicky, ale odlišnými výchovnými vlivy. U chlapců se očekává, že budou aktivní, samostatní, nebudou projevovat emoce a

konflikty budou řešit agresivněji než dívky. U dívek se naproti tomu předpokládá vysoká emocionalita, starostlivost a kompromisní řešení problémů.

Dívky jsou komunikativní a vyhledávají menší skupinky pro společnou činnost, ve kterých je kladen důraz na vzájemnou komunikaci a spolupráci. Chlapci, naopak, obvykle vykonávají společné činnosti ve větším kolektivu, kde je kladen důraz na soutěživost, nebo jsou nezávislí a soběstační a vykonávají činnosti o samotě. Studie také prokázaly, že dívky disponují vyšší mírou empatie než chlapci. (Goleman, 1997; Smetáčková, 2008)

Sourozenecké konstelace

Jedináčci a děti s mladším sourozencem (prvorození) se v mnoha charakteristikách podobají. Dobře a rychle se identifikují s normami, jsou svědomití a mají smysl pro zodpovědnost. Děti s mladším sourozencem ještě často hrají ochrannou a v jistém smyslu výchovnou roli, rodiče na ně mnohdy spoléhají jako na pomocníka s mladšími sourozenci. Bývají samostatní a spoléhají se převážně sami na sebe, mají ale silnou potřebu být chváleni. Jsou ambiciózní a perfekcionista. Při neúspěchu mohou být netrpěliví až agresivní.

Děti se starším, nebo s mladším i starším sourozencem (druhorození) mají smysl pro diplomacii, diskusi a kompromis. Mají silnou potřebu prosadit se. Bývají buď uzavření a nebo naopak velmi společenští. Mladší dítě se musí od počátku života přizpůsobovat a třeba i ustoupit staršímu sourozenci, proto bývá méně aktivní.

Dítě se staršími sourozenci (benjamín) nemá problémy s navazováním kontaktů a udržováním mezilidských vztahů. Má silnou potřebu upoutat na sebe pozornost ostatních, dokáže efektivně komunikovat s ostatními lidmi. Nedokáže ale přebírat zodpovědnost za své jednání a často svádí vinu na druhé.

K problematice sourozeneckých konstelací je třeba dodat, že výše zmíněné charakteristiky se týkají zejména sourozenců, kteří mají od sebe věkový odstup nižší než 6 let. Uvedené projevy chování jsou také závislé na přístupu a chování rodičů k jednotlivým dětem a na převažujícím výchovném stylu v rodině. (Leman, 2006)

Místo bydliště – vesnice/město

Děti žijící ve městě se dobře adaptují na různá prostředí a situace, jsou samostatnější, ale také více drzé a pohodlné. Výzkumy také prokázali, že mají lepší intelektuální, zejména verbální schopnosti a výkonnost ve škole. Děti žijící na vesnici mají naopak nižší verbální schopnosti, mají obecně méně problémy s disciplínou ve škole, snáze se přizpůsobí normám a jsou celkově více konzervativní. V souvislosti s kontakty mezi lidmi se dá říci, že městské děti zažívají více neosobních

kontaktů mezi lidmi, naopak děti z vesnice se častěji dostanou do osobního styku s ostatními. (Kraus, 2001)

K výše zmíněné charakteristice je nutné dodat, že v dnešní době se rozdíly mezi vesnicí a městem výrazně stírají, což je dáno přibližováním vesnic k městům díky zlepšující se infrastruktuře silnic a veřejné dopravy, zastavováním volných ploch na hranicích měst a dojížděním obyvatel z vesnice do města za prací a zábavou. Největší vliv na oslabování rozdílů má zejména rostoucí informovanost v souvislosti s celosvětovým rozšířením internetu.

4.1. Sociální učení

Sociální učení je podmínkou pro osvojování sociálních dovedností. Je základním mechanismem socializace, uskutečňuje se v sociálních situacích a může probíhat spontánně nebo záměrně. Prvním krokem v sociálním učení dítěte je připoutání k matce (nebo hlavní pečující osobě), protože na míře připoutání závisí celkové chování matky k dítěti. Vyšší míra připoutání má za následek velkou náklonnost matky k dítěti, požitky z tělesného kontaktu a pohotové reakce na potřeby dítěte. Dítě pak může být iniciativnější ve svých projevech a dříve se osamostatní. Naopak zanedbávání a špatné zacházení v prvních dvou letech života dítěte může narušit vývoj schopnosti dítěte úspěšně vytvářet vztahy s ostatními a tím tedy i oslabit možnost rozvoje sociálních dovedností. Velmi důležitá je také přítomnost mužské i ženské role v rodině, protože nápodobou rolí v partnerství rodičů se dítě učí potřebným dovednostem, jako je dovednost řešit konflikty, spolupracovat nebo dělat kompromisy. (Fontana, 1997)

Sociální učení probíhá působením jiného člověka nebo situace na dítě. Osvojení většiny sociálních dovedností je založeno na vzájemné interakci a komunikaci mezi lidmi, přičemž není až tak důležité, co osoby v prostředí dítěte říkají, ale hlavně to, co dělají a jak se projevují. Výsledkem sociálního učení je osvojení sociálních rolí, postojů, dovedností a způsobů chování. Úspěch v tomto případě nezávisí na ničem jiném než na příkladu.

Bednářová a Šmardová (2007) uvádějí různé podoby sociálního učení, na jejichž základě si dítě osvojuje sociální dovednosti. Jde zejména o nápodobu na základě identifikace s druhým člověkem jako vzorem, ke kterému má dítě důvěru, citovou vazbu nebo mu něčím imponuje. Čím více dítě druhého člověka akceptuje, tím spíše se ho bude snažit napodobovat. Děti podle vzoru přejímají sociální dovednosti jak od svých vrstevníků, tak od dospělých. Dalšími formami sociálního učení jsou zpevňování na základě odměn nebo trestů a odezírání prvků chování, za které je odměňován nebo trestán někdo jiný.

Podobným způsobem shrnul specifické podoby sociálního učení Helus (2004, s. 172-186):

- **učení nápodobou (*imitace*) a ztotožňováním** – probíhá většinou neuvědoměle, na reakci bezprostředního okolí dítěte záleží, zda bude mít napodobování pro vývoj jedince pozitivní či negativní důsledky. Dítě častěji napodobuje chování někoho staršího, zkušenějšího, samostatnějšího (*závislé připodobňování*), může se ale stát, že dochází k nápodobě někoho mladšího, méně vyspělého (*regresivní napodobování*). Typické pro období dospívání je *kompenzační napodobování*, při kterém dítě napodobuje pro ně těžce dosažitelné chování někoho jiného. Může mít tedy funkci aktivizační, kdy se dítě stává sociálně způsobilějším a samostatnějším, nebo může upevňovat závislost na jiných.
- **příklady, vzory a ideály** – dávají obraz takového chování, které se výchovně žádá a má být napodobováno. Vychovatel by měl udávat *příklad* žádoucího chování s vysvětlením. Lze využít i negativních příkladů k tomu, aby bylo ukázáno, jaké chování je nežádoucí. *Vzor* má takové vlastnosti (kladné i záporné), díky nimž se s ním chce dítě ztotožnit. Pro malé dítě bývají vzorem nejdříve rodiče, postupným dospíváním mají děti potřebu identifikovat se s osobami i v dalších druzích prostředí. Vzorem mohou být i charismatické nebo významné osobnosti současnosti i velké postavy minulosti. *Ideál* je představa něčeho dokonalého, sice většinou nedosažitelného, ale motivuje k pokroku.
- **sociální informování a poučování** – podání informace o tom, jaké chování je žádoucí a nežádoucí. Tato forma nebývá podle Heluse tak účinná, zejména pokud samotné informování není spojeno se zájmy a seberealizačními snahami socializujícího se jedince, a dále také se zkušenostní aktivitou, protože sociální učení se uskutečňuje zejména prožitkem a činností, nikoliv mluvením o dané dovednosti.
- **interiorizace a exteriorizace** – obecně se usiluje o to, aby socializační požadavky byly dítětem přijaty a zvnitřněny, aby se s nimi jedinec ztotožnil (*interiorizace*). *Exteriorizací* se pak rozumí proces, ve kterém jedinec zvnitřněné mechanismy umí využít v sociálních situacích.
- **učení navozené očekáváním** – je výzkumně prokázáno, že *očekávání* vůči druhým lidem se (většinou nevědomky) promítá do reakcí na jejich projevy chování. Můžeme tak zcela bezděčně ovlivňovat vývoj schopností, sebedůvěry i postojů ostatních. Je tedy zřejmé, že očekávání učitelů může ovlivnit rozvoj dovedností u jeho žáků.

Jedním z hlavních tvůrců teorií sociálního učení je psycholog A. Bandura, který je zastáncem teorie, že většina našeho sociálního chování je důsledkem směsice zpevnování a nápodoby. Jinými slovy, ne všechno učení se děje jako důsledek přímého posilování reakcí, lidé se také učí nápodobou vhodného i nevhodného chování jiných lidí. (Sprinthall, 1990) Také Gordon (1989) se přiklání k myšlence, že sociální učení dětí probíhá zejména na základě nápodoby chování. Pokud děti zažívají

upřímnou a otevřenou komunikaci ze strany rodičů, učí se otevřeně a upřímně komunikovat, pokud vidí rodiče řešit konflikty kompromisem, naučí se to také.

Pro úspěšný proces nápodoby uvádí Sollárová (2008,s. 56-57) čtyři prvky:

1. zaměřená, cílená **pozornost** na určité chování
2. **retence** - zapamatování si daných projevů chování
3. schopnost **reprodukce** – schopnost použít prvky chování v jiných činnostech, které jsou podobné té, ve které bylo modelové chování pozorováno
4. **posílení** – buď odměnou nebo trestem, nebo také **sebeuposílení**, tedy vlastní dobrý nebo špatný pocit nezávislý na reakci druhých

Do procesu sociálního učení můžeme zařadit i výchovné styly rodičů/učitelů, protože bezprostředně ovlivňují děti v rodině/žáky ve třídě a působí na vzájemné vztahy. Podrobně výchovné styly charakterizovali Čáp a Mareš (2007), z hlediska vytváření pravidel popsal ještě výchovné styly Kopřiva (2007). Charakteristiky těchto autorů jsme shrnuli do následujících bodů z pohledu školního výchovného působení:

- **autokratický (autoritativní) výchovný styl** přísné, strohé jednání s vysokými nároky na žáka, málo odměn a mnoho trestů, málo respektu pro potřeby a přání žáků, učitel vyhrožuje, vyvolává napětí a strach, nepřipouští jiné možnosti řešení. Pravidla určují učitelé z mocenského postavení a udávají je formou příkazů a zákazů. Výsledkem tohoto výchovného stylu je málo samostatnosti a iniciativy žáků.
- **liberální výchovný styl** – až familiární jednání, bez odměn a trestů, téměř žádné vedení, není kontrola plnění požadavků, pokud nějaké jsou, chybí důslednost. V tomto výchovném stylu buď pravidla zcela chybí, nebo jsou formulována nejasně a určována nahodile. Tento výchovný styl má za následek lhostejnost, nízkou motivovanost a nevhodné chování žáků.
- **sociálně integrační (demokratický) výchovný styl** - vstřícné a přátelské chování upřednostňuje pochopení k individualitě jednotlivých žáků, typická je častá diskuse a spolupráce, učitel se snaží dětem porozumět a pomoci, projevuje důvěru, podporuje samostatnost a iniciativu. Učitel působí více příkladem než tresty, příkazy a zákazy, má přiměřené nároky na žáky. Ve škole mají žáci možnost podílet se na průběhu výuky a na vytváření společných pravidel, přičemž pravidla odrážejí skutečné potřeby jednotlivců i skupiny a respektují základní lidské potřeby. Tento výchovný styl se dá považovat za nejvhodnější pro komplexní osobnostně-sociální rozvoj žáka.

4.2. Osvojování sociálních dovedností v rodině

Působení rodinného prostředí je považováno za velmi významný aspekt formující vývoj jedince, má vliv na vývoj dítěte jak po psychické, tak i sociální stránce. (Průcha; Walterová; Mareš, 2009) Má tedy i základní vliv na rozvoj řady sociálních dovedností dítěte.

Dítě je již od narození sociální bytostí, protože ke svému vývoji potřebuje další osoby. Dá se říci, že každá reakce dítěte, ať už je to pláč, smích nebo jen pohled očí je určitou formou sociální komunikace s okolím. Rodiče jsou prvními osobami a prvními sociálními modely, které dítě vnímá a reaguje na ně. Postupně se dítě seznamuje i s jinými vzory a učí se od nich základním sociálním dovednostem.

Kvalita dosažených sociálních dovedností dítěte z pohledu rodiny závisí na různých faktorech, například na sociokulturním zázemí, na struktuře rodiny a výchovném stylu rodičů. Také záleží na míře dalších kontaktů v rámci rodiny, ale také v rámci místa bydliště, například s vrstevníky nebo jinými dospělými. Podstatné též je, zda rodina plní dobře své funkce.

Funkce rodiny se v historickém kontextu mění, zužují a rozšiřují, některé funkce mohou přebírat jiné instituce. V dnešní době se hovoří o krizi rodiny, mění se struktura rodiny, klesá počet dětí, narůstá rozvodovost, která má vliv na sníženou životní úroveň rodiny a tím i na sociální a emocionální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Vlivem růstu vzdělanosti a kvalifikovanosti mužů i žen vznikají tzv. dvoukariérová manželství, kdy oba rodiče mají svou profesní kariéru a tím pádem méně času na starost o děti a domácnost. Také soužití více generací v dnešní době ustupuje tzv. nukleární rodině, tedy soužití pouze rodičů s dětmi. Od zavedení povinné školní docházky do života rodiny výrazně zasahuje škola, která převzala některé funkce rodiny, zejména funkci vzdělávací. Dá se říci, že v některých případech, například u rodin s velmi špatným sociokulturním zázemím, přebírá škola (mateřská, základní) i funkci socializační. Každopádně ve zdravě fungující rodině je její socializačně-výchovná funkce nezastupitelná. V rámci rodiny se jedná o prvotní socializaci, o získávání prvních sociálních zkušeností. Sociální role moderní rodiny se opírá o vztah mezi rodiči a dětmi, který je dnes spíše na přátelské úrovni, autoritativní výchovné metody (pomocí příkazů, zákazů a tvrdých trestů) jsou nahrazovány demokratickými výchovnými postoji, které jsou založeny na vzájemné diskusi, rovnocennosti, spolupráci a respektování důstojnosti. Jednou z nejdůležitějších funkcí rodiny je funkce citová, která podporuje pocit bezpečí pro dítě, které patří do základních lidských potřeb. Tuto funkci žádná jiná instituce nedokáže dostatečně naplnit.

Rodina rovněž hraje klíčovou úlohu v přípravě dítěte na vstup do školy. V tomto působení je výrazným pomocníkem rodičů i mateřská škola, nicméně v rodině tráví dítě více času než v mateřské škole, a proto jsou možnosti výchovného působení rodičů širší. Rodina by měla dbát i na rozvoj řeči dítěte, neboť prostřednictvím řeči děti získávají schopnost složitě myslet, schopnost sdílet své zážitky a vyjadřovat své myšlenky, ale také schopnost navazovat kontakty s ostatními (Fontana, 1997). Ve výchově v rodinném prostředí se dítě většinou učí formou praktických činností spojených

s chodem domácnosti nebo formou her s rodiči, sourozenci nebo dalšími členy rodiny. Postupně dítě rozšiřuje své kontakty do širšího okolí a navazuje nové vztahy s vrstevníky. Prostřednictvím společné hry s ostatními se dítě učí (nebo mělo by se učit s pomocí dospělých) komunikovat, vyjadřovat svůj názor či nesouhlas společensky přijatelným způsobem a seznamovat se se základními společenskými normami a pravidly.

Štech (1997 in Šimoník, 2007) říká, že vstup do školy ze strany rodiny ovlivňují dvě podstatné skutečnosti. Nejprve je to sociokulturní prostředí rodiny, které ovlivňuje podmínky učení a tedy i pravděpodobný vývoj dítěte ve škole a pak je to převažující styl výchovy v rodině, eventuelně problémy či poruchy rodinné komunikace a jejich dopad na duševní pohodu dítěte. Je zřejmé, že tyto skutečnosti ovlivňují dítě i před vstupem do mateřské školy. Úkolem rodiny v tomto období je připravit dítě na roli předškoláka, později školáka a zajistit mu bezpečné rodinné zázemí s dostatkem podnětů pro vytvoření základních návyků a osvojení potřebných dovedností k bezproblémovému přechodu z rodinného prostředí do prostředí MŠ či ZŠ.

4.3. Osvojování sociálních dovedností v mateřské škole

V současné době se předškolní etapa institucionálního vzdělávání stává plnohodnotnou součástí celoživotního učení. Mateřská škola je místem sekundární socializace a zabezpečuje přechod mezi rodinným prostředím a okolním světem. Prostor mateřské školy dítěti poskytuje množství příležitostí navazovat nové vztahy se svými vrstevníky a učitelkami, a učí se také potřebným dovednostem k udržování těchto vztahů. Rodiče i učitelé MŠ by se měli snažit, aby dítě do mateřské školy chodilo rádo a aby doba strávená v mateřské škole byla pro dítě příjemnou zkušeností a nepředstavovala zátěž, která by mohla zabránit včasnému odpoutání se dítěte od rodinného prostředí.

Význam předškolního vzdělávání a výchovy pro následný život dítěte je značný. Matějček například (1996, s. 49) v této souvislosti uvádí, že děti od tří, respektive čtyř let „mateřskou školu prostě potřebují“ a říká, že „dětí, které nemají možnost do mateřské školy chodit, jsou do jisté míry ochuzovány“. Brierly (1996, s. 14) ve své příhodně nazvané publikaci *7 první let života rozhoduje* uvádí, že předškolní období hraje ve vývoji člověka velmi zásadní roli, neboť v tomto období jsou „mozek a smyslové orgány vysoce rozvinuty a vybaveny maximální schopností učit se“ a doporučuje poskytovat dětem velké množství kvalitních příležitostí k učení, k čemuž se mateřská škola s pedagogizací prostředí velmi hodí. Vzdělávací soustava by podle něho měla předškolní období zužitkovat v maximální míře, například pomocí povinné předškolní docházky. Kosová (2007) v této souvislosti uvádí, že některé státy, například Holandsko nebo Skotsko, zavedly brzký vstup dětí do základní školy již ve čtyřech, popřípadě pěti letech. Předškolní výchova je tak v těchto státech

součástí základní školy a tedy součástí povinné školní docházky. Ve své práci dále cituje závěry ze Světové konference mezinárodní organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) konané v roce 2000 v New Yorku, která označila období předškolního věku za nejvýznamnější fázi ve vývoji člověka.

V České republice není předškolní vzdělávání povinné, mateřské školy jsou však hojně využívány. Ačkoliv pouze 7% českých dětí nenavštěvuje poslední ročník mateřské školy*, v zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání Ministerstvo školství uvažuje o tom, že by poslední rok předškolního vzdělávání mohl být zařazen do povinné školní docházky. Zvýšily by se tak vzdělávací šance zejména pro děti ze sociálně a kulturně znevýhodněných rodin. Tato otázka je prozatím pouze v zárodku, bylo by nutné vytvořit vhodné podmínky, například zvýšit počet mateřských škol, a prodiskutovat některé organizační otázky, kupříkladu jestli zachovat možnost věkově heterogenních tříd, nebo jak pomoci rodinám z míst, kde mateřské školy nejsou a rodiče nemají možnost děti vozit.**

4.3.1. Charakteristika dítěte v předškolním vývojovém období

Předškolní období, tedy věkové období od 3 do 6 - 7 let (do nástupu do školy) je charakterizováno jako období hry. V tomto období je pro děti přirozené hraní rolí, dále se rozvíjí schopnost kooperace a dovednosti účastnit se kolektivní hry s pravidly. Dítě se rádo učí novým věcem, převládá u něho vnitřní forma motivace, dítě nepotřebuje vnější motivaci. Dochází k pravidelnějšímu a delšímu odpoutávání od rodinného prostředí a k vyššímu kontaktu s vrstevníky, dítě se učí navazovat kontakty a být kamarádem zejména v souvislosti s nástupem do mateřské školy. Dítě se může projevovat agresivně při své přirozené potřebě prosadit se. Nicméně je schopno regulovat své jednání podle instrukcí staršího nebo dospělého. V tomto období má silnou potřebu ztotožnit se s nějakým vzorem. Na počátku tohoto vývojového období má dítě egocentrické myšlení, nerozumí potřebám a přáním druhých a nechápe, že jiní lidé mohou mít odlišné názory. V průběhu tohoto vývojového období ale dochází k rozvoji empatie a také k postupnému vědomému ovládnutí emocí. (Matějček, 1996 ;Vágnerová, 2005)

4.3.2. Výchovně-vzdělávací proces v mateřské škole

* údaj poskytl Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

** Možnosti povinné předškolní výchovy byly předmětem expertního řešení VÚP v roce 2009. Vážná oslovených se vyjádřila kladně avšak za splnění nutných ekonomických podmínek.

Aby mohla výchova v MŠ probíhat úspěšně, měla by vycházet z přirozených zákonitostí dětí daných jejich vývojovým obdobím a navazovat, případně doplňovat výchovné působení v rodině. Šmelová (2007, s. 400) v této spojitosti říká: „Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ Učitelky v mateřských školách v některých případech dokonce výchovné působení v rodině suplují a nedostatky v psychickém a sociálním rozvoji způsobené nepříliš vhodným sociálním prostředím a stylem výchovy v rodině dítěte kompenzují.

Jedním z cílů předškolního vzdělávání je, aby si dítě osvojilo základy klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho v daném okamžiku dosažitelná. Tyto kompetence představují soubor předpokládaných vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj každého dítěte. Předškolní vzdělávání se tak snaží vytvořit optimální podmínky pro celoživotní učení. Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.

V naší práci se zabýváme dovednostmi, které obsahově odpovídají kompetencím komunikativním, sociálním a personálním a kompetenci k řešení problémů. Obsah jednotlivých kompetencí, tak jak by je mělo zvládnout dítě na konci docházky do mateřské školy je uveden v RVP PV (s. 12-14) takto:

- **kompetence komunikativní:** dítě je schopno vyjádřit své myšlenky, formuluje otázky a odpovědi, vede dialog, domlouvá se gesty i slovy, komunikuje bez ostychu s dětmi i dospělými v běžných situacích
- **kompetence sociální a personální:** dítě rozpozná nevhodné chování, dokáže se prosadit i podřídit ve skupině, dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla, chápe, že odpovídá za své činnosti a chápe, že lidé jsou různí.
- **kompetence k řešení problémů:** dítě se snaží známé problémy řešit samostatně na základě nápodoby či opakování, spontánně vymýšlí nová řešení problémů, hledá různé možnosti a je aktivní, uvědomuje si, že vyhýbání se řešení problému nevede k řešení, ale že naopak svou iniciativou může situaci ovlivnit a nebojí se zkoušet a chybovat

Soubor klíčových kompetencí je meta, které ideálně nedosáhne každé dítě. Úkolem učitele MŠ by tudíž nemělo být vyrovnávat rozdíly mezi dětmi, ale poskytnout vhodné podmínky pro osvojování a rozvoj kompetencí. RVP PV v této souvislosti nabízí metody, kterými lze podporovat individuální rozvoj jednotlivých dětí.

Mezi vhodné metody osvojování sociálních dovedností se v RVP PV řadí prožitkové (zkušenostní) a kooperativní učení hrou a činností dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích a

podporují přirozenou dětskou zvědavost. V předškolním vzdělávání by mělo být také v dostatečné míře uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních situací a souvislostí tak, aby se učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl. Zcela nevhodná je naproti tomu metoda osvojování na základě přejímání hotových poznatků. Významnou roli v procesu učení sehrává také spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné. Takto osvojené dovednosti v mateřské škole by měly být východiskem pro záměrné působení učitelů na prvním stupni základních škol.

4.4. Osvojování sociálních dovedností v primárním vzdělávání

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, 93% žáků přichází do ZŠ z mateřských škol. Přechod buď z rodinného prostředí, nebo relativně volného režimu v mateřské škole do systému povinných a pravidelných činností bývá pro dítě náročnější než nástup do mateřské školy z rodiny. Většinou je však dítětem přijímán kladně, protože se mu se vstupem do školy dostává vyššího sociálního statusu než předškolákovi. Zahájení školní docházky je sociálním mezníkem také v tom smyslu, že nástupem do školy je potvrzena určitá normalita vývoje dítěte. Mladší školní věk je období významné, nicméně podle Matějčka (1996, s. 61) se „ve výchově dítěte mnohé už jen doplňuje a dotváří“, neboť základy různých dovedností byly vybudovány již v období předškolním.

4.4.1. Charakteristika žáka v mladším školním věku

Stejně jako v mateřské škole, i pro učitele v první třídě základní školy platí, že by měl při svém působení respektovat zákonitosti a charakteristické znaky tohoto vývojového období.

Mladší školní věk je období od 6-7 let (od vstupu do základní školy) do 12 let. Jedná se tedy o období primárního vzdělávání na základní škole. Dítě se dostává do kolektivu školní třídy a ještě většího společenství celé školy, které bude mít vliv na jeho další kognitivní, emocionální a kulturně-společenský vývoj. Vstupuje do nové role školáka, ve které se učí plnit úkoly a povinnosti související se školou. Vnímá, že je součástí skupiny, která má vlastní pravidla chování, jež mají být respektována.

Dítě mladšího školního věku má ujasněné vztahy k rodičům, jiným dospělým a vrstevníkům, dokáže se odpoutat od matky a rodinného prostředí a chápe rozdíl mezi vykáním a tykáním.

Navazuje nové vztahy s učiteli a vrstevníky, obvykle se rádo druží. Ve školní třídě, i mimo ni tak vznikají různé skupiny, ve kterých většinou vynikají silní a sebevědomí jedinci. U dětí se ve skupině projevuje soutěživost, ale zároveň také potřeba spolupráce. Zvyšuje se celková fyzická výkonnost a potřeba dítěte být pohybově aktivní a je-li dítě v této své přirozené potřebě omezováno, bývá nervózní, rozmrzelé, nesoustředěné, až agresivní.

I nadále má dítě potřebu identifikovat se se silnějším jedincem, ať už v podobě rodiče, učitele, spolužáka nebo jiného člověka. Patří k přirozenosti dítěte tohoto věku, že se touží dostat do centra pozornosti a přeje si být chváleno. Při výchovně-vzdělávacím působení je důležité využít toho, že v tomto vývojovém období ještě u žáka převládá vnitřní motivace. Znamená to, že se chce sám z vlastního zájmu učit novým věcem a má silnou potřebu realizovat se a uspět ve svých činnostech. V této souvislosti se formují vlastnosti osobnosti, jako je píle, soustředěnost a vyvíjí se sebevědomí, zejména v závislosti na způsobech hodnocení žáka učitelem. Zároveň je žák v mladším školním věku emočně vyzrálejší než v mateřské škole, zvyšuje se u něho emoční stabilita, která se projevuje ovládnutím emocí a schopností reagovat na ostatní lidi a nepříjemné situace společensky vhodným způsobem, tedy tak, aby svými negativními reakcemi druhého neurazili. (Vacek, 1996; Helus, 2004; Vágnerová, 2005)

4.4.2. Výchovně-vzdělávací proces v primárním vzdělávání

Na počátku primárního vzdělávání má základní škola podobnou funkci sekundární socializace jako škola mateřská, nicméně žák první třídy by měl být poměrně sociálně vyzrálý, měl by mít již osvojené základní prvky sociálních dovedností z rodiny a předškolního vzdělávání. Předpokládá se, že sociálně vyzrálý žák ví, komu vykat, nestydí se mluvit před ostatními, dokáže srozumitelně vyjádřit své myšlenky a při hovoru s druhým člověkem udržuje oční kontakt a neskáče mu do řeči. Ví také, že existují pravidla a snaží se je dodržovat. Kromě toho umí v případě potřeby poskytnout druhému pomoc a umí vyjádřit svůj případný nesouhlas společensky vhodným způsobem. Každý žák má míru osvojení zmíněných dovedností různou v závislosti na mnoha faktorech, jako je například vliv prostředí, struktura rodiny, výchovný styl v rodině a podobně. Cílem výchovně-vzdělávacího působení primárního vzdělávání je podpora dalšího rozvoje sociálních dovedností žáka v návaznosti na výchovné působení v rodině a mateřské škole.

Kontinuita předškolní a elementární výchovy v oblasti sociálních dovedností by měla být zajištěna zejména individuálním přístupem k dítěti. Učitelé v prvních třídách by měli konzultovat individuální vzdělávací potřeby žáka s rodiči, v ideálním případě i s učitelkami mateřských škol a využít je ve prospěch žáka při výchovně-vzdělávacím působení na rozvoj jeho sociálních dovedností.

Vzhledem k tomu, že sociální dovednosti jsou součástí klíčových kompetencí, jejichž osvojení je hlavním výstupem výchovně-vzdělávacího procesu, na prvním stupni ZŠ a dalších stupních vzdělávání je nutné tyto dovednosti dále rozvíjet. Sociální dovednosti, které byly předmětem našeho zkoumání, jsou součástí čtyř kompetencí uváděných v RVP pro ZŠ (s. 14-18) :

- **kompetence k řešení problémů:** žák vnímá problémové situace, přemýšlí o jejich příčinách, pokouší se je řešit a nese odpovědnost za svá rozhodnutí
- **kompetence komunikativní:** žák umí vyjádřit své myšlenky a názory, umí naslouchat ostatním a využívá komunikaci k formování vztahů
- **kompetence sociální a personální:** žák umí respektovat názory ostatních, umí spolupracovat a poskytnout či požádat o pomoc
- **kompetence občanské:** žák ve vztazích využívá empatie, respektuje ostatní, chápe a dodržuje společenské normy.

Ve školské praxi by mělo k rozvoji sociálních dovedností docházet záměrně a nejlépe při všech aktivitách spojených jak s přímou výukou, tak i při činnostech mimo vyučování. Jednou z možností, jak rozvíjet sociální dovednosti, je začlenit jejich rozvoj do samostatného předmětu, který je pro tento cíl konkrétně určen. Co se týká prvního stupně ZŠ, jedná se zejména o předmět Prvouka. Školy si mohou zvolit i další, například volitelné předměty, jako je Dramatická nebo Etická výchova. Tento způsob je méně náročný na přípravu učitele, nicméně podle aktuálních výchovně-vzdělávacích cílů je zapotřebí, aby metody rozvoje sociálních dovedností prolínaly všemi předměty.

Vhodnější eventualitou je tak začlenění specifických činností podporujících utváření těchto dovedností do jakéhokoliv předmětu. Jak uvádí kolektiv autorů publikace *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, „výuka ve školách by měla hledat vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládáním dovedností i utvářením postojů. Zároveň platí, že v zásadě každý vyučovací předmět v sobě skrývá možnosti, jak rozvíjet i ty klíčové kompetence, které jsou na první pohled danému předmětu vzdálenější“. (2007, s. 8) Jde pouze o to, aby učitel dokázal na základě obsahu dané vyučovací jednotky vybrat vhodnou činnost pro rozvoj sociálních dovedností. Proto by měl být rozvoj sociálních dovedností jako cíl zahrnutý do všech předmětů.

V dnešní počítačové době, kdy jsou děti schopné trávit každý den v týdnu celé odpoledne u monitoru počítače, dochází ke snižování přímých sociálních interakcí a poklesu úrovně sociálních dovedností. Dítě ale pro správný sociální vývoj potřebuje bezprostřední kontakty s ostatními lidmi. Vzhledem k tomu, že ne všichni rodiče jsou schopni dětem tyto podmínky zajistit, je důležité rozvíjet sociální dovednosti žáků ve škole, a to v mezipředmětové úrovni. Jinými slovy, k rozvoji sociálních dovedností má směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve

škole probíhají. Účinné uplatňování sociálních dovedností pak u dětí vede k pozitivnímu sociálnímu přijetí a pocitu dobré sociální pohody.

4.4.3. Role učitele jako zprostředkovatele rozvoje sociálních dovedností

Při každodenním kontaktu ve všech předmětech a mimoškolních činnostech představuje učitel na I. stupni ZŠ pro své žáky vzor, který se žáci snaží přirozeně napodobovat. Z tohoto důvodu by se měl učitel na žáky snažit působit více vlastním příkladem než mentorováním a udělováním příkazů nebo zákazů. Při výchovném působení není důležité jen to, co učitel říká, ale zejména to, jak se chová. Fontana (1997) v tomto smyslu uvádí závěry výzkumu, ve kterém bylo prokázáno, že je-li rozdíl mezi tím, co dospělí říkají a co dělají, mladší děti budou napodobovat spíše jejich činy než jejich slova. Z toho vyplývá, že pro úspěšné dosažení rozvoje sociálních dovedností je podstatné, aby učitelé o sociálních dovednostech pouze nehovořili, ale aby i oni sami disponovali těmi dovednostmi, které mají rozvíjet u svých žáků a byli tak pro své žáky kvalitním vzorem.

Dalším úkolem učitele je vytvářet vhodné podmínky pro sociální učení a rozvoj sociálních dovedností a poskytnout každému dítěti co možná nejkomplexnější výchovu a vzdělání podle jeho individuálních potřeb. Učitel by měl diagnostikovat již osvojenou míru dovedností, aby mohl uplatňovat individuální přístup a pomoci tak každému jednotlivému žákovi v jeho osobním rozvoji. Stejně tak by měl vzít v úvahu případné rozdíly mezi výchovným působením na žáka v rodině a ve škole. Pokud je výchovný styl rodičů a učitelů ve třídě podobný, znamená to pro dítě významnou pomoc pro vnímání sociálních situací a s ním spojené osvojování sociálních dovedností. Pokud výchovné styly v rodině a ve škole vzájemně nekorespondují, žák může být zmatený a může to mít negativní vliv na proces osvojování jeho sociálních dovedností. Učitel má ale i tak stále mnoho příležitostí, jak dítě při osvojování sociálních dovedností podpořit.

Jako nejlepší ze stylů výchovy se pro tento účel jeví styl demokratický (sociálně-integrační), protože je při něm podporován vzájemný respekt, iniciativa a kooperace a možnost říci vlastní názor a diskutovat o něm. Učitel aplikující demokratický styl výchovy oslovuje žáky křestním jménem, nikoliv příjmením a vyhýbá se zastrašování nebo srovnávání žáků mezi sebou. Ve třídě tento výchovný styl významně přispívá k vytváření příjemné atmosféry, důvěry mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem a podporuje utváření a udržování dobrých vztahů a soudržnosti třídy, čímž výrazně napomáhá k utváření pozitivního klimatu třídy.

Pro rozvoj sociálních dovedností, budování dobrých vztahů a soudržnosti třídy jsou rovněž zásadní společné prožitky žáků ve třídě. Učitel je žákům pomáhá zprostředkovat volbou vhodných organizačních forem, jako je kooperativní učení, práce ve dvojicích a ve skupinách nebo diskuse v komunitním kruhu, a metod práce, jako jsou metody diskusní, aktivizační, různé herní činnosti či

dramatizace neboli hraní rolí. Tímto způsobem učitel zajišťuje příležitosti pro vzájemnou interakci a kooperaci žáků a přímo tak podporuje rozvoj jejich sociálních dovedností.

V souladu s aktuálními požadavky současné školské reformy by měl učitel při svém působení na žáky také zohlednit různé úrovně dovedností žáků a přizpůsobit výběr činností tomu, aby vyhovoval každému žákovi individuálně. Mezi priority školské reformy patří zejména podpora individuálního rozvoje každého žáka, při které by měl učitel vycházet ze schopností a již osvojených dovedností žáka a vytvářet takové podmínky ve vzdělávání, které jsou pro konkrétního žáka optimální. Tím přispívá k postupnému rozvoji schopností a dovedností a utváření celé osobnosti žáka.

Z výše uvedeného lze usoudit, že míra osvojených sociálních dovedností žáků může být ukazatelem kvality výchovného působení učitele. Pokud učitel při své práci usiluje nejen o kognitivní, ale také o emocionální a sociální vývoj žáků, musí tomu přizpůsobit svůj výchovný styl a výběr metod výuky, což se následně odrazí v míře osvojených dovedností žáků.

4.4.4. Možnosti rozvoje sociálních dovedností žáků v primárním vzdělávání

Transformace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání nemá za následek pouze změnu od memorování encyklopedických poznatků k osvojování kompetencí a komplexnímu rozvoji osobnosti žáka. Ale právě v souvislosti s touto reformou jde zejména o odlišný přístup k učení jak ze strany učitelů, tak i ze strany žáků, a také o celkovou reorganizaci v organizačních formách výuky a používaných didaktických metodách. Podle nového pojetí vzdělávání spočívá práce učitele v tom, že účinně vede žáka k životním dovednostem. Musí tak proniknout do podstaty jednotlivých klíčových kompetencí a očekávaných výstupů, aby mohl začít experimentovat s různými možnostmi jejich rozvoje.

Osvojování dovedností není jen spontánní proces, je důležité, aby činnosti pro rozvoj dovedností zařazovali učitelé do výuky záměrně. Čtyři kroky k úspěšnému rozvoji sociálních dovedností žáků popsala Kasíková (2005):

- Žák musí porozumět tomu, proč je konkrétní dovednost důležitá a k čemu ji může použít ve svém běžném životě. (Zpočátku na základě vysvětlení od učitele.)
- Žák musí vědět, jaké projevy chování obsahuje daná dovednost, jaký je cíl činnosti a co se od něho očekává. (Učitel musí žáky s jednotlivými komponenty dovednosti seznámit.)
- Pro úspěšné osvojení je nutné, aby byla dovednost opakována při více činnostech.
- Na konci každé činnosti rozvíjející sociální dovednost musí dojít k reflexi, sebehodnocení a zhodnocení celé činnosti. Žák má přemýšlet o svých zážitcích a pojmenovat své pocity a konkrétní činnosti. Také by se měl zamyslet nad tím, jestli splnil to, co se od něho očekávalo a říci, proč si to myslí. V reflexi ze strany učitele by mělo být obsaženo zhodnocení a analýza

činností, přičemž úkolem učitele není pojmenovat špatné jednání, ale pomocí vhodných otázek vést žáka k vlastním úvahám a sebehodnocení.

4.4.4.1. Organizační formy výuky

Odklon od frontálních, případně kompetitivních forem výuky ve školách by měl vést k častějšímu využívání jiných organizačních forem výuky. Bohužel výzkumy opakovaně a dlouhodobě potvrzují, že dominantní roli při komunikaci ve výuce sehrává učitel, což se projevuje v asymetričnosti komunikace, kde více příležitostí k verbálním a jiným projevům připadá učiteli než žákům, a že organizační formy výuky založené na středobodu učitele převažují nad formami orientovanými na aktivitu žáka. (Janík, 2008) Pro rozvoj sociálních dovedností jsou však nejvhodnější formy výuky, které vycházejí ze spolupráce ve dvojicích či skupinách, protože „zvládnutí práce ve skupinách vyžaduje osvojit si celý soubor sociálních dovedností“ (Kasíková, 2005, s. 48). Vzhledem k tomu, že spolupráce je pro dítě přirozená již od prvních let života, přesněji kolem dvou let života přestává být dítě závislé pouze na rodičích a začíná si spontánně hrát s vrstevníky, výuka ve škole by měla tuto dětskou přirozenost podporovat výběrem činností vhodných pro spolupráci ve dvojicích nebo ve skupinách.

Kooperativní učení patří mezi organizační formy vyučování, které zdůrazňují sociální aspekt práce ve skupině a tak se podílí na rozvoji sociálních dovedností žáků. Je založeno na spolupráci žáků a je zaměřeno na rozvoj dovednosti řešit problémy a na rozvoj sociálně-interaktivních dovedností, jako je navazování kontaktů, dovednost naslouchat a respektovat názor ostatních, diskutovat, spolupracovat, řešit problémy a konflikty, požádat o pomoc nebo pomoc poskytnout. Při kooperativním učení je zvýšená pozornost věnována vzájemné komunikaci mezi žáky a pozitivním vztahům mezi spolužáky. (Kasíková, 2005)

Činnosti, při nichž jsou rozvíjeny sociální dovednosti žáků, obecně zvyšují hladinu hluku a pohyb žáků ve třídě. Aby měl tento ruch povahu pracovní, a nikoliv chaotickou, je nutné dodržovat určité zásady. Kasíková (2005) dává obecná doporučení pro činnosti se žáky v mladším školním věku z pohledu kooperativního vyučování:

- učitel by měl žákům předem říci, jaké projevy chování od nich během vyučování očekává
- před jakoukoliv činností musí mít žáci od učitele jasné instrukce a srozumitelný popis práce
- učitel by měl dát také žákům možnost podílet se na utváření pravidel soužití ve třídě
- zpočátku by měl učitel vybírat kratší činnosti zaměřené na jednoduché úkoly a postupně by mělo docházet k vyšší časové i obsahové náročnosti úkolů
- učitel by měl být koordinátorem činností, pozorovatelem a poradcem, během činnosti by se měl žáků dotazovat na porozumění a dílčí výsledky práce
- učitel by měl žáky podporovat v sebehodnocení.

Podle našeho názoru lze tato doporučení zobecnit na jakékoliv činnosti podporující rozvoj sociálních dovedností žáků.

Pro rozvoj sociálních dovedností je možné využít také formu komunitního kruhu. Práce v kruhu má svá pravidla založená na právu mluvit i nemluvit, vzájemném respektu, důvěře a trpělivosti. Základním posláním komunitního kruhu je vytvářet pocit bezpečí, sounáležitosti a důvěry. (Kopřiva, 2007) Na I. stupni ZŠ je tato forma využívána zejména na začátku týdne ke zklidnění žáků po víkendu, kdy obsahem promluv žáků bývá shrnutí zážitků z víkendu. Ve vyšších ročnících je pak tato forma vhodná například pro diskusi o názorech, postojích nebo motivech určitého chování.

4.4.4.2. Didaktické metody

Z analýzy pedagogických výzkumů vyplývá, že i když učitelé chtějí, aby si žáci ve třídě osvojili sociální dovednosti, nepodřizují tomuto cíli způsob využívání vhodných didaktických metod a velmi zdrženlivě přistupují k inovacím již používaných metod (Janík, 2008). Na výběr přitom mají několik možností.

Mezi metody rozvoje sociálních dovedností vhodné pro mladší školní věk v první řadě patří metody optimalizující vnitřní podmínky učení. Valenta (1994) uvádí, že jde o jakousi připravenost organismu k učení, tedy především o možnost změny tělesné pozice a o možnost pít a jíst během vyučování. Dále k těmto optimalizujícím metodám řadí relaxaci, koncentrační cvičení, aktivizující cvičení na protažení těla, vhodné uspořádání prostoru třídy a vnitřní motivaci žáků. K metodám rozvoje sociálních dovedností také náleží různé tematicky zaměřené kresby nebo sebehodnocení. Zejména pro žáky prvních ročníků je pak vhodná metoda imitace, tedy napodobování činnosti učitele nebo jiného žáka.

K úspěšnému rozvoji sociálních dovedností je třeba volit takové didaktické metody, při kterých je žák aktivní. Zde souhlasíme s Valentou, (2005, s. 49) který se zabývá rozvojem komunikačních dovedností a uvádí, že „komunikace se naučí prostřednictvím činnosti, nikoliv tím, že se o ní hovoří.“ Tento výrok lze zevšeobecnit a říci, že veškeré dovednosti si žák lépe osvojí, pokud si je vyzkouší a zažije, než když o nich jen uslyší. Nehledě k tomu, že vývojová fáze dítěte mladšího školního věku k aktivitě přímo vybízí. Uvedenou přirozenou potřebu lze uspokojit prostřednictvím her a činností, které žáky podněcují k aktivitě. Aktivita žáka je také podmínkou pro zkušenostně orientované vyučování. „Zkušenostně orientované vyučování předpokládá, že učení bude vycházet z tělesných, smyslových, sociálních zkušeností žáků, bude se orientovat na jejich prožitky, jejich vlastní činnost, bude čerpat z jejich tvořivé fantazie, z citové sféry. Úkolem učitele se stává organizovat prostor pro vlastní zkušenosti žáků, jejich prožitky, umožňovat ve vyučování konkrétní sociální interakci.“ (Skalková, 1999. s. 128) Je tedy zřejmé, že žák si lépe zapamatuje a osvojí

dovednosti při využití metod, ve kterých je obsažen element aktivity, zkušenosti a emocionálního prožitku.

V posledních letech se do centra odborného zájmu dostává termín aktivizující (aktivizační) metody, do nichž patří zejména metody diskusí (dialogické), jako je rozhovor, diskuse a nebo hraní rolí, neboli dramatická výchova, která využívá k rozvoji dovedností prvky dramatizace. Pro hraní rolí je velmi příhodné využívat buď modelové nebo reálné situace ze života žáků či učitele – například „přehrání“ nějaké konfliktní situace. Je možné aplikovat i sociální experimenty, pro děti mladšího školního věku by se mohlo jednat například o oslovení dospělého na ulici v blízkosti školy s připravenou anketou.

Mezi aktivizační metody lze zařadit i didaktické hry. Jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2009) didaktická hra je podobná spontánní činnosti dětí, ale sleduje didaktické cíle, tedy záměry, ke kterým má herní činnost směřovat. Naplňování těchto cílů vede k postupnému rozvíjení a osvojování konkrétních dovedností obsažených v dané didaktické hře. Didaktická hra není spontánní hrou, má svá pravidla, vyžaduje řízení ze strany pedagoga a závěrečnou reflexi.

Podle Portmannové (1996) jsou pro rozvoj sociálních dovedností vhodné zejména interakční hry, které obsahují sociální prvky a umožňují žákům získat zkušenosti na základě sociální interakce. Při interakčních hrách jsou žáci aktivní, nemusí se bát prohry, a proto mohou jednat zcela otevřeně a vložit do své činnosti vlastní opravdové emoce. Jsou to hry bez prohry a vítězství a zdůrazňují zejména interakční aspekt mezi členy skupiny. To znamená, že zprostředkovávají různé vztahy mezi členy skupiny, ve kterých si žáci mohou vyzkoušet vzájemnou komunikaci a spolupráci a prohlubovat tak dosavadní osvojené dovednosti. Interakční hra se může využít i pro nástin modelových situací z reálného života.

Vedle metod založených na reálné mezilidské interakci a komunikaci, mezi něž patří například interview nebo sociální experiment, mají své místo v rozvoji sociálních dovedností i prvky monologické metody, tedy postupy v rámci individuálního učení. Tak například sebe prezentace (dokázat představit sám sebe) nebo prezentace někoho jiného před všemi spolužáky vyžaduje zvládnutí několika dovedností. Situace, v nichž se žák učí vystupovat před druhými a vstupuje tak do centra pozornosti ostatních jsou důležité pro rozvoj bohatého projevu a dovednosti chovat se mezi lidmi kultivovaně a přirozeně. Pokud má žák za úkol představit sebe nebo jinou osobu svým spolužákům, učí se jasně formulovat a srozumitelně vyjádřit své myšlenky a názory, popřípadě reagovat na otázky či projevy zájmu nebo nezájmu ostatních.

4.4.4.3. Sociální klima třídy

Mezi základní prostředky rozvoje sociálních dovedností patří i sociální klima třídy, tedy dlouhodobé vztahy mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem. V tomto smyslu lze souhlasit

s Valentou, který říká, že „život v sociálních vztazích ve škole je nepřetržitě probíhajícím procesem sociálního učení, který nabízí komplexní zkušenost a prožitek vztahů“. (1994, s. 43-44) Na začátku školní docházky jsou sociální vztahy mezi spolužáky povrchní a krátkodobé, ale každodenním kontaktem se spolužáky dítě sociálně vyspívá a postupně si aktivně vyhledává partnery pro přátelství. Tím vznikají trvalejší vztahy mezi spolužáky a sociální vztahy ve školní třídě se postupně ustalují a vytváří se přirozená hierarchie vztahů ve třídě. (Vacek, 1996)

Sociální klima je tvořeno jednotlivými žáky ve třídě, záleží na počtu žáků ve třídě, na poměru pohlaví, důležitá je vztahová rovina mezi žáky a svou roli hraje i učitel, který také spoluvytváří klima ve třídě. Lašek (2004, s. 194) vymezuje klima třídy jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci ve společné interakci“.

Klima třídy vhodné pro úspěšné osvojování sociálních dovedností vychází ze sociálně integračního (demokratického) partnerského pojetí vztahu mezi učitelem a žákem. Znamená to vytváření příjemné a bezpečné atmosféry ve třídě, kde se konfliktní situace řeší na základě vzájemné důvěry a respektu, u žáků je posilována otevřená komunikace, soudržnost, vzájemná pomoc a pochopení pro potřeby ostatních. Toto pojetí výchovy je založené na upřímném a rovnocenném vztahu mezi učitelem a žáky, ale také mezi žáky navzájem. Dá se předpokládat, že všechny tyto složky klimatu mají kladný vliv na utváření sociálních dovedností žáků.

Závěrem lze říci, že sociální klima třídy, osobnost učitele, jeho styl výchovy a zvolené organizační formy výuky a didaktické metody hrají velmi významnou roli pro rozvoj sociálních dovedností žáků. Pokud učitel začne využívat metody a organizační formy vhodné k osvojování sociálních dovedností již od první třídy ve všech předmětech, budou to žáci považovat za přirozenou součást vyučování a přirozeně si sociální dovednosti osvojí.

Na základě uvedených způsobů rozvoje sociálních dovedností (didaktických metod a organizačních forem výuky) jsme sestavili Intervenční programy pro rozvoj sociálních dovedností, které jsme aplikovali v experimentální části našeho výzkumu.

4.4.5. Možnosti evaluace sociálních dovedností žáků v primárním vzdělávání

Evaluace (hodnocení) je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a výrazně ovlivňuje proces učení. Pro potřeby školy je hodnocení vnímáno jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování“ (Skalková, 1999, s. 161). Může mít několik podob, do kterých patří například neverbální souhlasné a nesouhlasné projevy,

kladné nebo záporné verbální projevy, písemné slovní hodnocení konstruktivní kritikou, nebo známka (číselné hodnocení).

Většinová společnost je stále spíše zaměřena na číselné hodnocení známkou, ačkoliv v novém školském zákoně je (písemné) slovní hodnocení rovnocennou variantou ke známkám. Je v něm uvedeno, že hodnocení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (známkou), slovně nebo kombinací obou způsobů, přičemž o způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady (§ 51 školského zákona). I přesto, že využití slovního hodnocení bylo experimentálně možné již v roce 1995 a od roku 2004 je běžné díky zakotvení v zákoně č. 561/2010 Sb., není dosud tato možnost v současnosti příliš využívána. Svou roli v tomto případě může sehrávat časová i věcná náročnost na sepsání slovního hodnocení nebo také odmítavý přístup některých rodičů. Klasifikace známkou je v rodičích dnešních dětí ještě hluboce zakořeněna, protože v době, kdy oni chodili do školy, nebyly jiné formy hodnocení ještě využívány. Ze známky však nelze vyčíst, co žák skutečně umí, co si ještě neosvojil, jak je při hodinách aktivní, nebo naopak jestli vyrušuje a nemá zájem. Znamka má tedy velmi malou výpovědní hodnotu a nelze z ní posoudit individuální vývoj žáka. Naproti tomu, ze slovního hodnocení se žák a rodiče dozví, jaké dovednosti má žák již osvojeny, jak se žák ve škole projevuje, co je potřeba zlepšit. Při slovním hodnocení nemají žáci možnost srovnání s ostatními, což může některým připadat jako záporná stránka této formy evaluace. Podle nové koncepce školství je ale srovnávání dětí nevhodné, protože pro žáka je důležitý jeho individuální rozvoj posuzovaný v rámci možných dosažitelných výsledků a případné srovnávání s ostatními by mohlo negativně působit na jeho sebepojetí.

Podle Kasíkové (2005) je hodnocení obecně přirozenou součástí učení a má formativní funkci. To znamená, že je cenným zdrojem pro další sociální učení. Na tomto místě je nutné podotknout, že známka tuto formativní funkci posunuje do roviny vnější motivace, která není pro sociální učení ideální. U žáků pak převažuje vnější motivace nad vnitřní, tedy že se učí pro známku a ne z vlastního zájmu. Souhlasíme s Kopřivou, který říká, že „tradiční známkování (myšleno číselné hodnocení známkou) je velkou překážkou pro rozvoj vnitřní motivace žáků“ (2007, s. 253). Mladší školní věk přitom představuje období, ve kterém ještě přirozeně převládá motivace vnitřní, kdy žáci stále ještě objevují svět a chtějí se vzdělávat a realizovat z vlastního zájmu.

Pokud se chceme zaměřit na evaluaci sociálních dovedností žáků, musíme je vnímat z pohledu kurikulárních změn českého školství, tedy tak, že jsou součástí klíčových kompetencí. Pro některé učitele je nový pojem „klíčová kompetence“ ještě neuchopitelný. Je pro ně těžké představit si, co do těchto kompetencí náleží a co si má žák osvojit. Jinými slovy, nedokáží se zatím přeorientovat na změnu od vědomostí k dovednostem, kdy se vědomosti stávají prostředkem výchovy a vzdělávání, nikoliv jejich cílem.

Sociální dovednosti, které jsou předmětem našeho zkoumání, zasahují do následujících klíčových kompetencí: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence občanská. I přes kurikulární změny, někteří učitelé nepovažují záměrný rozvoj těchto dovedností za důležitý. Postupně však dochází k obratu v pedagogickém smýšlení a učitelé začínají mít o tuto oblast zájem, nevědí však, kdy a jakým způsobem sociální dovednosti rozvíjet, natož jak je evaluovat. O narůstajícím zájmu vzdělávat se v oblasti rozvoje a hodnocení klíčových kompetencí svědčí sdělení VÚP z ledna roku 2010, ve kterém se uvádí, že zájem o e-learningový kurz na toto téma pětkrát převýšil kapacitu nabídky výzkumného ústavu pedagogického v Praze.

Tento obrat je pochopitelný, neboť učitelé se v posledních letech podíleli na tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů, do kterých museli tyto dovednosti začlenit a jejich rozvoj zohlednit ve všech vyučovaných předmětech. Jsou samozřejmě učitelé, kteří sociální dovednosti u svých žáků již rozvíjejí, jen je nutné, aby se je naučili hodnotit, protože před kurikulární reformou nebylo nutné dovednosti hodnotit. Nicméně ani po započaté reformě školství nejsou daná jasná pravidla ani konkrétní doporučení, jakým způsobem dovednosti hodnotit. Každý učitel může hodnocení pojmut po svém. Ve výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2008/09 se objevuje kritika Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání právě z pohledu nedostatku v oblasti hodnocení: „RVP ZV neobsahují dostatečné návody a evaluační mechanismy pro zjišťování individuální a skupinové úrovně výsledků vzdělávání.“ (s. 25) Z tohoto výroku je patrné, že učitelé nemají žádné vodítko k hodnocení individuálního rozvoje jednotlivých žáků, ani úrovně dosažených výsledků ve skupině. V RVP ZV je sice uvedeno, že je nutné „prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení výkonů žáků a širšímu využívání slovního hodnocení“ (s. 8), ale již není zřejmé, jakým způsobem. Kromě toho, většina škol možnosti používání slovního hodnocení nevyužívá, jen některé školy zařadily formu slovního hodnocení na první stupeň. Velmi často se k této formě hodnocení přiklání alternativní školy.

K evaluaci sociálních dovedností je zapotřebí nejprve určit, jakou konkrétní sociální dovednost zamýšlí učitel hodnotit. Poté je nutné rozložit danou dovednost na dílčí složky, na zcela konkrétní činnosti žáka, které lze hodnotit. Jinými slovy stanovit kritéria pro hodnocení a určit, jak by se měl projevovat žák, který danou dovedností disponuje.

Výzkumný ústav pedagogický ve své publikaci *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* charakterizuje dvě hladiny osvojených kompetencí, a to na konci 5. ročníku a na konci základního vzdělávání, tedy 9. ročníku. Klíčové kompetence jsou zde rozloženy na dílčí složky, které lze hodnotit. Toto členění kompetencí považujeme za velmi inspirativní, a proto ho v následující části představíme. Vzhledem k tématu práce se zaměříme na předpokládanou úroveň osvojených

kompetencí na konci 5. ročníku, a uvedeme ty složky klíčových kompetencí, které popisují vybrané sociální dovednosti zkoumané v naší práci.

Kompetence k řešení problémů:

Konkretizace dané kompetence na konci 5. ročníku ZŠ:

- ***analýza problému*** - žák sám, nebo ve spolupráci s učitelem pojmenuje problém; určí koho a čeho se problém týká; odhadne, co je příčinou problému; rozpozná, zda se již setkal s podobným problémem; posoudí, jak by problém viděl někdo jiný
- ***plánování řešení*** - při řešení jednoduchého problému žák předvídá, jaké situace by mohly nastat a formuluje jednoduchou hypotézu; posoudí, popřípadě zjistí, zda může jednoduchý nebo známý problém vyřešit s tím, co ví; pozná, že chybí informace nutné k vyřešení jednoduchého problému, a alespoň jednu identifikuje; navrhne možnosti, kterých by při řešení mohl použít, formuluje s pomocí učitele, za jakých podmínek je možné zvolit dané řešení a vybírá vhodnější řešení z navržených možností a obhájí je
- ***řešení problému*** - samostatně nebo s pomocí učitele postupuje systematicky při řešení jednoduchého problému, pokračuje v hledání řešení, i když byl napoprvé neúspěšný; nečeká na hotová řešení a začíná řešit problém sám či s menší pomocí; rozpozná a uvědomí si s menší pomocí spolužáka nebo učitele chybu v řešení a opraví ji; pokusí se v případě jednoduchého problému vyvinout novou hypotézu, když se předchozí ukázala jako mylná
- ***experimentální práce s možnostmi řešení*** - žák se pokouší uplatňovat vybrané možnosti řešení v praxi
- ***posouzení a aplikace řešení*** – s pomocí učitele žák posoudí, zda jeho výsledné šetření dává smysl; využije výsledná řešení v konkrétních situacích; srozumitelně vysvětluje své řešení, neukvapuje se ve svých závěrech, změní své závěry na základě nových informací, vysvětlí přínosy a nežádoucí dopady výsledných řešení.

(Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s. 26-31)

Kompetence komunikativní:

Konkretizace dané kompetence na konci 5. ročníku ZŠ:

- ***práce s informacemi*** (výběr, třídění) – v textu, promluvě či jiném záznamu žák najde klíčové myšlenky a stručně je shrne; v různých zdrojích, které má k dispozici, najde informace, které souvisejí s tématem; pod vedením učitele pozná, které informace v textu

si protirečí, porovná různá tvrzení k danému tématu, pozná, když se od sebe liší; pomocí učitele pozná, když ho autor o něčem přesvědčuje manipulativním způsobem (když nezdůvodňuje, ale jen konstatuje nebo zdůvodňuje nelogicky nebo tvrzení nedává smysl)

- ***způsob vyjadřování a ústní projev*** – žák používá správné termíny a výstižné výrazy, které souvisejí s daným tématem; vysvětlí ostatním termín, který použil, v případě, že mu neporozuměli; dokončuje věty, při popisu situací nebo vyprávění příběhu ze života postupuje chronologicky od začátku do konce; najde příčiny a následky dané situace a popíše je; pro jednotlivce i pro celou třídu srozumitelně vysloví svou myšlenku, shrne nejdůležitější informace, které se dočetl nebo které vybral z ústního projevu druhého, a stručně a srozumitelně je sdělí ostatním; souvisle a zřetelně vypráví krátký příběh nebo popisuje jednoduchou situaci; uvědomuje si přítomnost posluchačů a rozlišuje, zda mluví se svým vrstevníkem nebo s dospělým, se známým nebo neznámým člověkem a přizpůsobí tomu svou mluvu; když mluví před ostatními, sleduje jejich chování a reaguje na ně; mluví nahlas a zřetelně, přímo k adresátům
- ***naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci*** - žák vyslechne druhého, aniž by ho zbytečně přerušoval; udržuje s mluvčím oční kontakt; za pomoci starších osob nebo svých vrstevníků naváže v kolektivu nové kontakty a domluví se s osobami, které dosud neznal; když něčemu nerozumí, zeptá se; odpoví na položenou otázku, řekne svůj názor na věc, když s druhým nesouhlasí, řekne mu to společensky vhodným způsobem (tak, aby ho neurazil); zformuluje, proč nesouhlasí; přihlásí se o slovo; řídí se pravidly diskuse, která si se skupinou dohodl; v diskusi mluví tak, aby mu ostatní rozuměli, přemýšlí o názorech druhých (chce je slyšet, není k nim hluchý) a respektuje, že mohou mít názory odlišné od jeho; přijme, když druhý nesouhlasí s jeho názorem; různými způsoby vyjádří své názory, pocity a myšlenky; popisuje, co se mu nelíbí na názoru či výsledku práce druhé osoby, nikoliv na osobě samotné; je ochoten změnit názor na základě nových informací; pokud má pocit, že ho chce někdo o něčem proti jeho vůli přesvědčit, podle situace s ním odmítne komunikaci, popřípadě vyhledá pomoc u staršího spolužáka nebo u dospělého; spolupodílí se na utváření pravidel komunikace ve třídě.

(Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s. 36-40)

Kompetence sociální a personální:

Konkretizace dané kompetence na konci 5. ročníku ZŠ:

- ***práce ve skupině*** – žák při společné práci s ostatními půjčuje pomůcky; spolupodílí se na vytvoření pravidel spolupráce; domluvená pravidla dodržuje; v případě potřeby nabízí svou pomoc; vyslovuje své ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku; neodmítá ani nekritizuje nápady, dokud nejsou prozkoumány
- ***upevňování vztahů s druhými*** - děkuje druhým za uznání, neposmívá se, reaguje na informaci a nikoli na osobu; při potížích nebo nezdaru neshazuje vinu na druhé, vyslechne, co mu druzí nebo učitel o jeho práci říkají
- ***volba osobních cílů*** – žák si plánuje své činnosti s ohledem na své osobní cíle, pod vedením učitele nebo podle pracovního listu navrhuje, co by se příště mělo dělat stejně a co jinak; radí se s učitelem, jak zlepšit své další jednání na základě toho, co se dozvěděl ze zpětné vazby
- ***práce s emocemi*** – žák umí ovládat své emoce, pokud jedná impulsivně a nezvládne své jednání, omluví se za to

(Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s. 44-46)

Kompetence občanská:

Konkretizace dané kompetence na konci 5. ročníku ZŠ:

- ***respekt k druhým*** - žák vyslechne názor druhých až do konce (neskáče do řeči); zdržuje se odsuzujících komentářů; ověřuje si, jak ostatní něco chápou, jaký názor na věc mají a vyptává se, proč si to myslí; emocím druhých se neposmívá, nedělá opovržlivé poznámky; při posuzování konkrétních a nepříliš komplikovaných jevů, procesů, událostí a problémů ve svém okolí se ptá: „Jak bych se na to díval, kdybych byl někým jiným (tím druhým, jiným žákem, učitelem, rodičem)?“; žák uvažuje nad návrhy ostatních o společných záležitostech, podává své osobní návrhy k diskusi a zvážení; neodmítá realizovat přijatá řešení, i když nejsou jeho; netrucuje (neuráží se), pokud nezná důvody pro to, co je mu jako dítěti zakázáno nebo mu není dopřáno, požádá o vysvětlení a to trpělivě vyslechne a respektuje.
- ***pravidla*** - s pomocí dospělého žák vytváří a formuluje pravidla soužití, která pak dodržuje nebo a přijímá důsledky vyplývající z jejich nedodržení; chová se tak, aby důsledky jeho chování neomezovaly druhé lidi
- ***pomoc ostatním*** - žák pomáhá spolužákům, i když nejsou jeho kamarádi; všímá si křivdy, ale neoplácí; neponižuje druhé; navrhuje, co konkrétního by třída mohla podniknout, aby byl odstraněn některý nežádoucí jev ve třídě

(Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s. 54-58)

Z výčtu jednotlivých složek je zřejmé, že některé dovednosti prolínají různými klíčovými kompetencemi. Z uvedené konkretizace jednotlivých kompetencí si již učitel dokáže představit, co má v sociálních projevech svých žáků hodnotit. Poté se může soustředit na výběr vhodné metody nebo techniky zpětné vazby.

Jak již bylo řečeno, sociální dovednosti žáků, jako je spolupráce, navazování vztahů, empatie nebo dovednost řešit problémy se velmi těžce hodnotí známkou, protože „dovednostní a postojoyé složky vzdělání se obtížněji hodnotí než složky paměťové“. (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s. 17)

Jednou z vhodných forem je slovní hodnocení. Pokud se na něm podílí učitel, žák a ostatní žáci, a jsou dodržena základní pravidla, tak tato zpětná vazba napomáhá dalšímu rozvoji žáků. Mezi základní pravidla slovního hodnocení patří zejména to, že hodnotící popisuje úroveň, které žák dosáhl v souvislosti s daným cílem a požadovaným výstupem. Důležité je vyvarovat se osobních postojů a používat deskriptivní jazyk, který popisuje reálnou situaci, chování nebo pocit a přitom nesrovnává a nezobecňuje, protože, jak konstatují Průcha, Walterová a Mareš „učitel může svým způsobem výkladu příčin žákova úspěchu nebo neúspěchu do značné míry ovlivnit jeho sebepojetí“ (2009, s. 589). Slovní hodnocení by mělo popisovat to, co dítě zvládlo a to, co je ještě potřeba zlepšit. Jedná se o sdělení dítěti, nikoliv o dítěti, nemělo by tudíž popisovat osobnost dítěte. Není potřeba zdůrazňovat, co dítě neumí, ale raději dávat návod, jak danou dovednost zlepšit. Je také důležité zohlednit úsilí, aktivitu a individuální možnosti žáka. Není proto nutné srovnávat žáka s jinými žáky. (Kasíková, 2005)

Další způsob využitelný pro hodnocení sociálních dovedností je sebehodnocení. Sebehodnocení má velký vliv na rozvoj nezávislé a zodpovědné osobnosti. Většinou je uplatňováno před hodnocením ze strany učitele. Před vlastním hodnocením žákovy práce by se nejprve učitel měl ptát žáka, co si o svém výkonu a pokroku myslí, zda pro úspěch udělal všechno, co v dané chvíli mohl, nebo jestli bylo v jeho silách udělat víc. Kolář a Šikulová (2009) uvádějí, že je dobré aktivně zapojit žáka do procesu hodnocení, naučit ho pracovat s kritérii pro hodnocení a učit jej rozlišovat podstatné od nepodstatného jak v jeho práci, tak i v práci spolužáků. To předpokládá, že žáci jsou předem seznámeni s kritérii pro hodnocení jejich práce a hodnotí tedy to samé, co učitel. Sebehodnocení může mít ústní podobu rozhovoru, dále lze využít dotazníky nebo sebehodnotící listy, které vytvoří buď učitel, nebo sám žák. K formulaci otázek do těchto forem sebehodnocení lze opět využít jednotlivé složky kompetencí, jak byly uvedeny výše. Pokud se zaměříme například na práci ve skupině, podpůrné otázky pro sebehodnocení žáků mohou znít následovně: Poslouchali jste se navzájem?, Diskutovali jste o zadaném úkolu?, Spolupracovali jste všichni nebo se někdo neúčastnil?, Co bys udělal(a) příště jinak/lépe?, Hádali jste se? Jak jste to vyřešili?, Připadal ti někdo odstrčený?, atd. Žáci také mají možnost vést si vlastní deník. Žáci v první třídě, kteří ještě neumí číst

a psát mohou využívat pro sebehodnocení hodnotící kartičky s obličejem (s úsměvem, bez úsměvu nebo s mračícím se obličejem).

Portfolio je jedna z dalších možností, jak hodnotit žákův vývoj i v oblasti sociálních dovedností. Jsou v něm chronologicky uloženy autentické práce žáka, jeho součástí mohou být i sebehodnotící listy, ale také například záznamy od učitele popisující žákův pokrok. Portfolio je dalším nástrojem k posilování zodpovědnosti za vlastní učení a slouží také jako zdroj k závěrečnému sebehodnocení na konci určitého časového úseku. (Kopřiva, 2007)

Pro hodnocení sociálních dovedností lze použít i metodu pozorování jednotlivců nebo celé skupiny do pozorovacího archu. Pozorovatelem může být buď učitel, skupina žáků, žák ze skupiny nebo jiný žák s tímto speciálním úkolem. Pozorovací arch nemusí být nijak složitý, stačí si jen zvolit konkrétní komponenty vybrané dovednosti a k nim uvádět jména žáků, kteří danou složku dovednosti použili při práci, popřípadě je možné určovat četnost pozorovaného chování čárkovací metodou. (Kasíková, 2005)

Jak již bylo uvedeno, způsob a forma hodnocení se může odrazit na míře osvojených sociálních dovedností. Existuje několik způsobů hodnocení dovedností žáků a záleží jen na učiteli a jeho žácích, jaké z nich si vyberou a budou používat. Z toho, co bylo řečeno, je zřejmé, že tradiční forma hodnocení známkou se pro účel hodnocení sociálních dovedností jeví jako nejméně vhodná. Lze však využít jiné alternativy, jako je slovní hodnocení, sebehodnocení, pozorování nebo zhodnocení žákova portfolia.

4.5. Následná návaznost v osvojování sociálních dovedností

Každá vzdělávací etapa přispívá svým dílem k rozvoji a zdokonalování životních dovedností. Základy klíčových kompetencí a předpokladů pro celoživotní vzdělávání mají být dány nejprve v rodině a poté, v rámci institucionálního vzdělávání, v mateřské škole a na prvním stupni základní školy.

Na druhém stupni základní školy se výchova a vzdělávání dále podílí na kultivaci žákovy osobnosti a rozvoji dovedností žáků, které jsou důležité pro aplikaci získaných poznatků v mezilidských vztazích a reálných životních situacích. V sociální sféře je důraz kladen na pochopení a akceptování jednání druhých lidí, na dovednost uplatňovat společensky vhodným způsobem svá práva a zároveň respektovat povinnosti. Dále by žáci měli být vedeni k toleranci a osvojování vhodných způsobů soužití s ostatními lidmi. Učitelé by měli žáky podněcovat k hledání různých možností řešení nastolených problémů a vhodnými didaktickými postupy a metodami vést k přirozenému individuálnímu rozvoji každého žáka. Úroveň sociálních dovedností není na konci

základní školy zcela konečná, tvoří však podstatný základ pro další možnosti rozvoje na dalších stupních vzdělávání.

Na středních školách promyšlený rozvoj sociálních dovedností pokračuje s cílem, aby se žák dokázal v jakékoliv životní situaci přiměřeně orientovat a vhodně na ni reagovat. Vzdělávání na středních školách má žáky připravit na budoucí profesní specializaci a pro další vzdělávání, ale také pro občanský život rozvojem dovedností potřebných pro život v lidské společnosti. Profesní i soukromý život přináší různé sociální situace, ve kterých člověk musí umět reagovat. Čím více na ně bude připraven z institucionálního (školního) vzdělávání, tím lépe si s nimi poradí ve svůj prospěch.

Je samozřejmé, že úroveň osvojených dovedností je individuální záležitostí. Úkolem výchovy a vzdělávání není vychovat všechny jedince se stejnou mírou osvojených dovedností, ale primárním cílem je individuální rozvoj každého jednotlivce. V dospělosti všechny získané dovednosti každý člověk využívá ve svém osobním a profesním životě, dále je rozvíjí a prohlubuje v závislosti na situacích, se kterými se v životě setká.

5. Možnosti identifikace sociálních dovedností žáků v pedagogickém výzkumu

K identifikaci sociálních dovedností a sociálních projevů chování v pedagogickém výzkumu lze využít různé výzkumné metody a postupy. Je možné použít například výzkumné pozorování nebo rozličné formy dotazníků a sledovat a zkoumat například sociální inteligenci, klima třídy nebo vztahy ve třídě.

5.1. Posuzovací systém sociálních dovedností

Existující metody zjišťování sociální inteligence, do níž patří i sociální dovednosti velmi podrobně shrnuli Baumgartner, Orosová a Výrost (2008). Do metod založených na sebehodnocení zahrnuli i posuzovací systém sociálních způsobilostí *SSRS (Social Skills Rating System)*. Jedná se o standardizovanou sérii dotazníků, která byla vytvořena v roce 1986 a publikována o čtyři roky

později v USA. Autory tohoto posuzovacího systému jsou američtí sociální psychologové Frank M. Gresham a Stephen N. Elliot. Při plánování našeho výzkumu jsme zamýšleli tento posuzovací systém použít, bohužel se nám nepodařilo tento dotazník v českém prostředí získat a jeho zakoupení by pro nás bylo velmi nákladné*.

Posuzovací systém SSRS je metoda využívána v Severní Americe, do českých podmínek nebyla převedena a v české literatuře nebyla prozatím podrobněji popsána. Podle našich zjištění nebyla dosud využita v českém pedagogickém ani psychologickém výzkumu. Z tohoto důvodu tuto metodu představíme a popíšeme na základě studia a překladu původní anglické verze. Při popisu používáme vlastní pracovní terminologii.

Metoda se skládá ze tří částí – dotazník pro žáka, dotazník pro učitele a dotazník pro rodiče, a proto podává ucelený obraz o sociálních projevech žáků. Poskytuje tak širší možnosti hodnocení souvislostí, než kdyby byl dotazník určen k vyplnění pouze pro žáky.

Jednotlivé sady dotazníků jsou rozděleny podle věku a jsou určeny pro děti od 3 do 18 let. Respondenti odpovídají formou Lickertovy škály: nikdy – někdy – velmi často. Získaná data jsou hodnocena na základě frekvence a důležitosti podle věku, pohlaví a místa bydliště, z pohledu jednotlivců, skupin, třídy i školy. Autoři poukazují na to, že dotazník je velmi jednoduchý jak pro administraci, tak skórování. Dosažené výsledky (méně než průměr – průměr – více než průměr) jsou porovnávány s normativní skupinou. Tato metoda tedy poskytuje obraz o sociálních dovednostech a projevech chování dětí při srovnání s „normálně“ se vyvíjícím jedincem.

Zjištěné informace z dotazníků pro žáka slouží ke zkoumání jeho sociálních dovedností, v učitelské a rodičovské části lze navíc zkoumat problémové chování žáků. Je možné zhodnotit projevy chování, které ovlivňují vztah mezi učitelem a žákem, stejně tak mezi žáky navzájem. Tento posuzovací systém měří příznivé sociální dovednosti (positive social skills), jako je spolupráce, pomoc ostatním, dělení se o materiály a řízení se instrukcemi, empatie, sebeovládání, zodpovědnost, ale také míru sebevědomí. Zároveň zkoumá také chování, které může zasahovat negativním způsobem do rozvoje sociálních dovedností (negative social skills). To je například agresivní chování a špatné ovládání emocí, dále úzkost nebo hyperaktivita a impulsivita v jednání. Další složkou SSRS je zjišťování výsledků ve čtení a počítání, rozlišování poznávacích schopností, motivace a rodičovské podpory.

Doplňková složka tohoto dotazníku ASSIST™ poskytuje rychlou analýzu vhodného a nevhodného sociálního chování a nakonec vybere typy chování, které je potřeba ošetřit pomocí

* Sada dotazníků pro mladší školní věk obsahuje 10 kopií dotazníku pro učitele, pro rodiče a pro děti. 10 hodnotících listů a manuál. Cena za tuto sadu je \$151.40. Jednotlivé dotazníky je možné objednat i samostatně například dotazník jen pro žáky stojí \$58.95, ale je nutné ještě dokoupit hodnotící listy a manuál.

vhodné intervence. Evaluační listy jsou koncipovány tak, aby z nich bylo možné zhodnotit, v jakých aspektech sociálních dovedností se objevují u žáka problémy. Výsledná zjištění pomáhají určit konkrétní děti, které mají těžkosti s interpersonálními dovednostmi, lze detekovat problémy spojené s plachostí, potíže v komunikaci a v navazování vztahů. ASSIST™ následně dává návrhy na efektivní prevenci nebo intervenci.

5.2. Dotazník Naše třída

Míru sociálních dovedností lze určit na základě sledování klimatu třídy, protože sociální dovednosti jsou dílčími aspekty klimatu třídy. Jednou z metod, kterou lze klima třídy na základní škole zjistit je *My Class Inventory (MCI - short form)*. Metodu MCI vyvinuli Australané B. J. Fraser a D.L. Fisher a publikovali ji v roce 1986. Do českých podmínek ji převeďli J. Mareš a J. Lašek pod názvem *Naše třída*. Ještě více zjednodušili dotazník MCI a zkonstruovali dotazník, který obsahuje 25 položek s možností odpovědi Ano – Ne. Administrace i vyhodnocování dotazníku je jednoduchá a nenáročná na čas. Dětem trvá vyplnění dotazníku zhruba 20 minut a stejnou dobu trvá i vyhodnocení jednoho dotazníku výzkumníkem/učitelem.

Dotazník *Naše třída* je vhodný pro žáky 3. až 6. tříd ZŠ, tedy pro děti ve věku od 8 do 12 let. Dotazník má dvě formy – formu *Aktuální*, která zjišťuje současné klima třídy a *Preferovanou*, která zjišťuje přání žáků, které se vztahují ke klimatu třídy. Autory původní metody MCI je doporučováno zadávat nejprve formu *Preferované* klima a přibližně po 2 týdnech formu *Aktuální*.

Obě formy dotazníku zjišťují 5 proměnných. Zkoumají spokojenost ve třídě, (tedy celkový vztah žáků k jejich třídě, míru spokojenosti a pohody z pobytu ve třídě), dále míru vnímaných třenic ve třídě, (tedy komplikace ve vztazích, hádky, rvačky a nevhodné sociální chování). Také zjišťují soutěživost ve třídě (konkurenční vztahy, prožívání neúspěchu nebo snahy vyniknout). Čtvrtou zkoumanou oblastí je obtížnost učení, ve které žáci odpovídají na otázky týkající se nároků školy a namáhavosti a obtížnosti učení. Poslední proměnnou dotazníku *Naše třída* je soudržnost, která stanovuje míru přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky a míru pospolitosti.

Dotazník je možné předložit i třídním učitelům, kteří by se měli pokusit vyplnit dotazník za každého žáka ve třídě tak, jak se domnívají, že jej vyplní sám žák*. Lze tak zjistit, zda se učitel umí vcítit do svých žáků a nahlédnout na klima třídy z jejich pohledu. Získané údaje od učitele se pak porovnávají s těmi od žáků.

Dotazník umožňuje rychle a snadno proniknout do různých oblastí života ve třídě. Výsledky pak nabízejí možnosti k úvahám, v jakých oblastech by bylo vhodné intervenovat pro zlepšení stavu klimatu třídy. (Lašek, 2001)

* Tímto způsobem dotazník *Naše třída* použil například Lašek ve svém výzkumu (2001).

K našemu výzkumnému šetření jsme použili část dotazníku Naše třída, kterým jsme zjišťovali soudržnost třídy a vnímanou míru třenic. Posuzovací systém sociálních způsobilostí (Social Skills Rating System) bychom byli rádi využili, nicméně nebyl v daném čase dostupný. V naší výzkumné sondě jsme také zkoumali sociální vztahy ve třídě. Pro tento účel jsme převzali část dotazníku z mezinárodního výzkumu *Citový postoj žáků k jejich školnímu prostředí**, ve kterém byla zkoumána, mimo jiných proměnných, i míra vnímané akceptace spolužáky, dovednost navazování kontaktů a řešení konfliktů.

6. Výzkumné šetření

Naše výzkumné šetření bylo uskutečněno na pardubických základních školách v letech 2007 - 2010. Použili jsme smíšený design výzkumu, využili jsme kvantitativní a kvalitativní metody zkoumání. Výzkum byl rozdělen do tří etap. V následující části práce podrobně tento výzkum a jeho závěry představíme.

6.1. Cíle výzkumného šetření

* LAČEK, J. Porovnání působení klimatu školy působí výuce cizích jazyků na žáky v České republice, Švýcarsku, Spolkové republice Německo a Holandsku. In DOLEŽALOVÁ, J.; LAČEK, J. (eds). **Vybraná témata z pedagogiky a psychologie**. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 114-125. ISBN 80-7041-077-9.

Hlavním cílem disertační práce je přispět k rozvoji sociálních dovedností žáků na I. stupni ZŠ. Od hlavního cíle disertační práce se odvíjí cíle dílčí. Cílem prvních pěti kapitol práce bylo teoretické vymezení problematiky sociálních dovedností. Další dílčí cíle se vztahují k výzkumnému šetření. Prvním cílem pro výzkumné šetření bylo získání informací o výzkumném souboru a popis současného stavu osvojených sociálních dovedností žáků. Pro splnění tohoto cíle jsme zvolili metodu dotazníku. Před vlastním dotazníkovým šetřením jsme provedli krátkou pilotáž na malém vzorku 5 respondentů.

V rámci výzkumu byly uskutečněny dva experimenty. Pro experimentální část výzkumu jsme navrhli možnosti rozvoje sociálních dovedností pomocí dvou intervenčních programů, které byly složeny z interakčních her a diskusních aktivit. Činnosti obsažené v intervenčních programech byly navrženy výzkumníkem nebo převzaty z dostupné odborné literatury.

Po ukončení intervenčních programů jsme provedli dotazníkové šetření, na jehož základě jsme zanalyzovali a porovnali výsledky u experimentální a kontrolní skupiny v rámci obou experimentů. V průběhu druhého experimentu jsme také zaznamenávali data pro kvalitativní analýzu, která sloužila pro hlubší rozbor získaných výsledků. Druhým cílem výzkumného šetření byla tedy aplikace intervenčních programů v experimentálních skupinách žáků a ověření jejich efektivity v praxi. Jinými slovy jsme chtěli zjistit, zda budou mít intervenční programy po ukončení experimentů pozitivní vliv na míru osvojených sociálních dovedností žáků v experimentálních skupinách na rozdíl od žáků ze skupin kontrolních.

6. 2. Výzkumné problémy a formulace hypotéz

Na základě studia odborné literatury zabývající se metodologií pedagogického výzkumu (Chráska, 2007; Gavora, 1996) jsme stanovili výzkumné problémy a formulovali hypotézy pro naše výzkumné šetření.

Východiskem pro první etapu výzkumu jsou následující výzkumné problémy:

1. Jsou rozdíly v míře sociálních dovedností u dívek a chlapců?
2. Jsou rozdíly v míře sociálních dovedností u žáků žijících ve městě a na venkově?
3. Jsou rozdíly v míře sociálních dovedností u žáků s různými sourozeneckými konstelacemi? (jedináček, žák s mladším sourozencem, žák se starším sourozencem, žák s mladším i starším sourozencem)
4. Existuje vztah mezi jednotlivými sociálními dovednostmi, které byly zkoumány u výzkumného vzorku?

Východiskem pro druhou etapu výzkumu je následující výzkumný problém:

5. Je možné ovlivnit míru osvojených sociálních dovedností žáků pomocí devítiměsíčního intervenčního programu?

Východiskem pro třetí etapu výzkumu je následující výzkumný problém:

6. Je možné ovlivnit míru osvojených sociálních dovedností žáků pomocí dvouletého intervenčního programu?

S ohledem na cíle naší práce jsme na základě výzkumných problémů formulovali hypotézy pro jednotlivé etapy výzkumného šetření:

První etapa výzkumu

- H1 Míra sociálních dovedností u chlapců a dívek je stejná.
- H2 Míra sociálních dovedností u dětí žijících na vesnici a dětí žijících ve městě je stejná.
- H3 Míra sociálních dovedností u dětí s různou sourozeneckou konstelací (jedináček, dítě s mladším sourozencem, dítě se starším sourozencem, dítě s mladším i starším sourozencem) je stejná.
- H4 Jednotlivé sociální dovednosti spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují.

Druhá etapa výzkumu

- H5 Devítiměsíční intervenční program má pozitivní vliv na míru sociálních dovedností žáků v experimentální skupině na rozdíl od žáků ve skupině kontrolní.

Třetí etapa výzkumu

- H6 Dvouletý intervenční program má pozitivní vliv na míru sociálních dovedností žáků v experimentální skupině na rozdíl od žáků ve skupině kontrolní.

6. 3. Etapy výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno ve třech etapách v letech 2007 - 2010. Etapy výzkumu jsme číselně uspořádali dle pořadí realizace dotazníkových šetření, ačkoliv fakticky byl výzkum zahájen dvouletým experimentem (Experiment 2). Abychom dosáhli porovnání výsledků 3 různých skupin ve stejném (třetím) ročníku ZŠ, museli jsme logicky začít dvouletý experiment (zde označený jako Experiment 2) již v září 2007.

Ve všech etapách výzkumu jsme využili kvantitativních metod zpracování získaných dat, ve třetí etapě jsme ještě provedli kvalitativní analýzu dat. Dotazníkovým šetřením jsme nejprve získali

informace o výzkumném vzorku a popsali současný stav osvojených sociálních dovedností žáků třetích ročníků ZŠ v Pardubicích. V experimentální části jsme zaměřili pozornost na možnosti rozvoje sociálních dovedností žáků, navrhli dva intervenční programy a ty aplikovali u experimentálních skupin žáků v rámci dvou experimentů. Data z obou experimentů jsme analyzovali kvantitativně a porovnali výsledky u experimentálních a kontrolních skupin respondentů. Homogenita skupin, která zajišťuje vyloučení vlivu jiných faktorů na výsledky experimentu, byla zjišťována porovnáním počtu dívek a chlapců, žáků žijících na vesnici a ve městě, sourozeneckých konstelací žáků a úrovně rozumového vývoje v obou experimentálních a kontrolních skupinách. U druhé etapy výzkumu (Experiment 1) bylo srovnání provedeno na začátku experimentu, v září 2008. U třetí etapy (Experiment 2) jsme srovnání provedli až na konci experimentu, v září 2009.

V rámci Experimentu 2 jsme provedli také kvalitativní analýzu dat získaných nestrukturovaným rozhovorem, nestandardizovaným pozorováním a analýzou získaných autentických materiálů od respondentů z experimentální skupiny. Pomocí kvalitativní analýzy jsme získali hlubší vhled do zkoumané pedagogické reality na základě úzkého kontaktu s participujícími osobami. Cílem experimentální části výzkumu bylo zjistit, zda mají intervenční programy pozitivní vliv na utváření sociálních dovedností žáků.

6. 3. 1. První etapa výzkumu – 1. dotazníkové šetření

V první etapě výzkumu (září 2008) jsme zjišťovali současný stav sociálních dovedností u žáků třetích ročníků I. stupně základních škol v Pardubicích. Sběr dat byl realizován formou dotazníkového šetření. Po selekci a zpracování dotazníků jsme získali základní demografické údaje o pohlaví respondentů, místě bydliště (město x venkov) a sourozeneckých konstelacích (pořadí narození dětí v rodině). Tyto údaje jsme ještě podrobili analýze a zjišťovali jsme, zda pohlaví, místo bydliště a sourozenecké konstelace žáků mají vliv na míru osvojených sociálních dovedností a na porozumění sociálním situacím.

Na základě získaných dat jsme dále provedli analýzu klimatu tříd v subjektivním prožívání a vnímání žáků, a zjistili tak míru sociálních dovedností, které se promítají do sociálního klimatu třídy. Zjišťovali jsme schopnost navazovat kontakty a řešit konflikty se spolužáky. Dále nás zajímala míra akceptace ze strany spolužáků, soudržnost třídy a míra vnímaných třenic mezi dětmi ve třídě. Všechny tyto komponenty sociálního klimatu třídy mohou být obrazem míry osvojených sociálních dovedností žáků.

Kromě komponent sociálního klimatu třídy jsme zkoumali míru aktivity žáků a úroveň hledání cílů a řešení možných problémů. Domníváme se, že oba tyto aspekty mají vliv na míru sociálních

dovedností a také na míru porozumění sociálním situacím. Míra porozumění sociálním situacím byla dotazníkem také zjišťována.

Dále jsme získali údaje o úrovni rozumového vývoje každého žáka. Tuto položku jsme při analýze dat využili ke dvěma účelům. Nejprve jsme zkoumali, zda existuje vztah mezi úrovní rozumového vývoje žáků a ostatními proměnnými. Dosažená průměrná hodnota úrovně rozumového vývoje respondentů sloužila také k porovnání homogenity experimentálních a kontrolních skupin ve druhé a třetí etapě výzkumu.

6. 3. 2. Druhá etapa výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 1

V rámci druhé etapy výzkumného šetření jsme využili metodu experimentu. Prvního experimentu (Experiment 1) se účastnili žáci šesti třetích ročníků ze tří pardubických základních škol během školního roku 2008/2009. Celý experiment trval 9 měsíců, od začátku října 2008 do konce června 2009. Na konci tohoto experimentu, v červnu 2009, jsme provedli zhodnocení efektivity intervenčního programu na základě porovnání experimentální a kontrolní skupiny žáků. Pro tento účel jsme použili shodný dotazník jako v první etapě výzkumu. Respondenti z experimentální i kontrolní skupiny znovu vyplnili první tři části dotazníku, jelikož realizované činnosti v rámci experimentu rozvíjely sociální dovednosti, jejichž úroveň je položkami v těchto částech dotazníku zjišťována. Nepředpokládali jsme, že by si žáci znění otázek a své odpovědi ze září 2008 pamatovali, a proto jsme jejich odpovědi pokládali za zcela relevantní a neovlivněné vyplňováním předešlého dotazníku.

6. 3. 3. Třetí etapa výzkumu – 3. dotazníkové šetření, Experiment 2

Další experiment (Experiment 2) byl uskutečněn na dvou pardubických základních školách během prvních dvou let školní docházky žáků (v prvním a druhém ročníku), a to ve školním roce 2007/2008 a 2008/2009. Výzkumného experimentu se účastnilo 49 žáků. Na konci experimentu na začátku třetího ročníku (září 2009) byl respondentům z této experimentální skupiny předložen celý dotazník shodný s dotazníkem v první etapě výzkumu.

Podobně jako v první etapě výzkumu jsme provedli analýzu dat a popsali současný stav míry sociálních dovedností. Zkoumali jsme komponenty sociálního klimatu, míru aktivity žáků a úroveň hledání cílů a řešení možných problémů, míru porozumění sociálním situacím a úroveň rozumového vývoje žáků. Výsledky šetření jsme konfrontovali s výsledky kontrolní skupiny 479 respondentů. Kontrolní skupina pro druhý experiment byla totožná s výzkumnou skupinou z prvního dotazníkového šetření ze září 2008.

Kromě dotazníkového šetření jsme ve třetí etapě výzkumu během experimentu shromažďovali data pro kvalitativní analýzu. Kvalitativní rovina výzkumu byla zaměřena na zachycení rozvoje komunikačních dovedností žáků, empatie, dovednosti žáků v oblasti spolupráce, navazování kontaktů, řešení konfliktů a problémů a byla také orientována na podporu sebevědomí (kladného sebepojetí) žáků. Podrobně jsme popsali průběh intervenčního programu rozvoje sociálních dovedností v rámci dvouletého experimentu a zaznamenali subjektivní pocity výzkumníka, žáků a třídních učitelů. Po 1 roce od ukončení experimentálního zásahu, v červnu 2010, jsme ještě provedli celkovou reflexi celého intervenčního programu.

Poznatky byly získávány sběrem autentických materiálů od žáků, metodou přímého nestandardizovaného pozorování a pomocí nestrukturovaných individuálních interview s třídními učiteli obou tříd a nestrukturovaných skupinových interview s žáky z experimentální skupiny. Následně byla provedena kvalitativní analýza autentických materiálů získaných od žáků z experimentální skupiny a dat zjištěných v průběhu přímého nestandardizovaného pozorování a poznatků z nestrukturovaných individuálních a skupinových interview.

Etapy výzkumného šetření jsme znázornili graficky:

Graf č. 1 Průběh výzkumného šetření na časové ose v letech 2007 – 2010



6. 4. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro všechna dotazníková šetření a experiment ve druhé etapě výzkumu (Experiment 1) tvořili žáci 3. ročníků ZŠ v Pardubicích. Při experimentu ve třetí etapě výzkumu (Experiment 2) jsme pracovali s experimentální skupinou žáků od jejich nástupu do 1. ročníku až do konce 2. ročníku.

Respondenti do výzkumného souboru v první etapě výzkumu a respondenti do experimentálních i kontrolních skupin ve druhé i třetí etapě výzkumu byli vybráni na základě záměrného výběru, založeném na dostupnosti v lokalitě města Pardubice, zejména z důvodu praktické realizace výzkumného šetření. Uvědomujeme si možnosti zkreslení informací na základě takto vybraného výběrového souboru. Výsledky našeho výzkumného šetření jsou z tohoto důvodu platné pouze pro žáky, kteří se účastnili experimentu a nelze z nich vyvodit relevantní závěry platné pro celý základní soubor*.

6. 4. 1. Relevantní znaky základního souboru

Pro výzkumné šetření byli vybráni žáci třetích ročníků základních škol (8-9 let), a to z několika důvodů. Zejména jsou již zkušenými školáky, jsou adaptováni na školní prostředí a na požadavky školy a učitelů. Žáci třetích ročníků umí poměrně dobře a rychle číst, psát a vyhodnocovat předkládané informace. Vydrží se soustředit na školní práci delší dobu než v prvních dvou ročnících, obvykle si sami umí stanovit cíl, který vyžaduje trpělivost a vytrvalost a podřídit jeho splnění své jednání.

Děti v tomto vývojovém období si všímají vztahů mezi lidmi nejen v rodině a ve škole, ale i jinde a dokáží se ve vztazích orientovat. Jejich sociální vazby jsou ustálené, mají vytvořené vztahy v rámci třídy a úroveň těchto vztahů je vyšší než v prvních dvou letech školní docházky. Stoupá vliv dětské skupiny, dítě se srovnává s ostatními ve skupině. Zároveň se projevuje schopnost sociálního porozumění, kdy dítě dokáže brát ohled na přání a potřeby ostatních.

V neposlední řadě dochází u 8–9letých dětí ke stabilizaci emocí a norem sociálního chování. Dítě dokáže své emoce ovládat lépe než v předchozím vývojovém období a jedná podle zvnitřněných základních společenských norem zcela samozřejmě, což výrazně přispívá k navazování a udržování vztahů s ostatními lidmi.

6. 4. 2. Výzkumný vzorek pro první etapu výzkumu – 1. dotazníkové šetření

Ze základního souboru byl vybrán reprezentativní (výzkumný) vzorek 572 žáků z 11 základních škol v Pardubicích. V první etapě výzkumu bylo tedy administrováno celkem 572 dotazníků žákům třetích ročníků na 11 základních školách v Pardubicích. Vzhledem k tomu, že distribuce i následný

* Za základní soubor jsou považováni žáci všech 3. ročníků základních škol v ČR, kromě žáků 3. ročníků alternativních škol. Do výzkumného šetření tedy nebyly zařazeny alternativní třídy (Montessori, Waldorfská).

sběr po vyplnění dotazníků respondenty byl výzkumníkem proveden osobně, návratnost dotazníků byla 100%.

Po vyřídění a vyřazení dotazníků obsahujících vynechané nebo chybně vyplněné položky bylo pro následné zpracování dat využito 84% dotazníků, tedy 479 správně vyplněných dotazníků. Takto získaný výzkumný soubor 479 žáků sloužil zároveň jako kontrolní soubor ve třetí etapě výzkumu (Experiment 2).

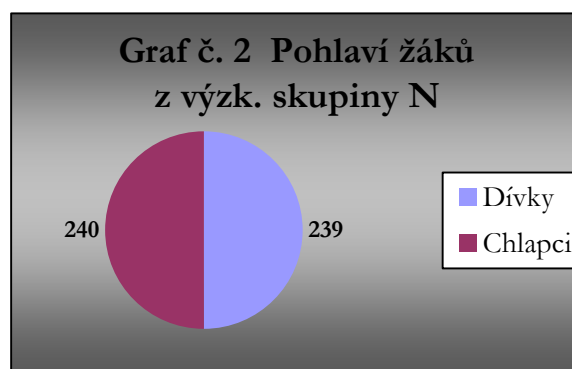
Základní informace o výzkumném souboru jsme získali pomocí položek v záhlaví dotazníku a údajů v poslední části dotazníku. Třemi položkami v záhlaví dotazníku jsme zjišťovali od respondentů fakta a získali demografické údaje o pohlaví žáků, o místě jejich bydliště a o struktuře jejich rodin z pohledu sourozeneckých konstelací (pořadí narozených dětí v rodině). Z celého výzkumného souboru 479 žáků bylo 240 chlapců (50%) a 239 dívek (50%); 100 žáků s bydlištěm na vesnici (21%) a 379 žáků s bydlištěm ve městě (79%). Žáků s mladším sourozencem bylo 170 (36%), se starším sourozencem 164 (34%), s mladším i starším sourozencem 58 (12%) a jedináčků 87 (18%). Z poslední části dotazníku jsme získali informace o úrovni rozumového vývoje respondentů. Dosažená průměrná úroveň rozumového vývoje u celého výzkumného vzorku byla 90,8.

Základní informace o výzkumném souboru v první etapě výzkumného šetření jsme shrnuli do tabulek a znázornili pomocí grafů:

Tabulka č. 1 Pohlaví žáků z výzk. skupiny N

Pohlaví	Počet žáků	Počet žáků v %
Dívky	239	50
Chlapci	240	50
Celkem	479	100

N = 479

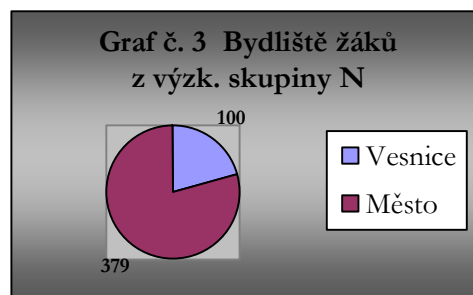


N = 479

Tabulka č. 2 Bydliště žáků z výzk. skupiny N

Bydliště	Počet žáků	Počet žáků v %
Vesnice	100	21
Město	379	79
Celkem	479	100

N = 479

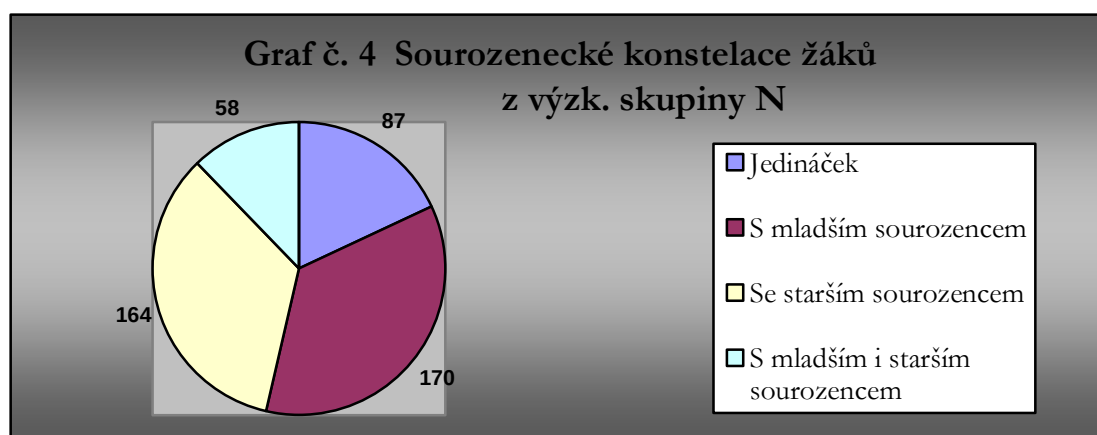


N = 479

Tabulka č. 3 Sourozenecké konstelace žáků z výzkumné skupiny N

Sourozenecká konstelace	Počet žáků	Počet žáků v %
Jedináček	87	18
S mladším sourozencem	170	36
Se starším sourozencem	164	34
S mladším i starším sourozencem	58	12
Celkem	479	100

N = 479



N = 479

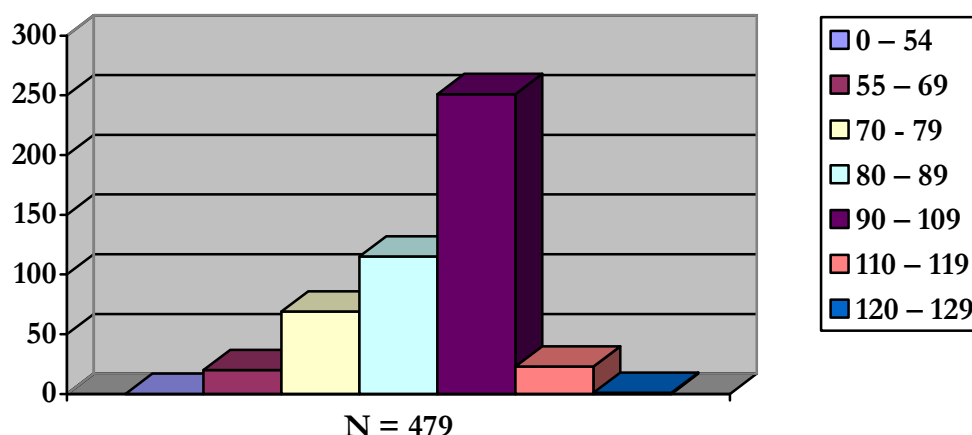
Tabulka č. 4 Úroveň rozumového vývoje u výzkumné skupiny N

Skór	Popisný název	Frekvence	%
0 – 54	Zaostávající	0	0
55 – 69	lehce zaostávající	20	4
70 – 79	Hraniční	69	14
80 – 89	horší průměr	115	24
90 – 109	Průměr	251	52
110 – 119	lepší průměr	23	5
120 – 129	Vynikající	1	1

(Rozložení bodů ve skóru a popisný název byl převzat z: FONTANA, 1997. s. 107)

N = 479

**Graf č. 5 Úroveň rozumového vývoje
u výzkumné skupiny N**



6.4.3. Výzkumný vzorek pro druhou etapu výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 1

Ve druhé etapě výzkumu jsme pracovali s reprezentativním vzorkem (experimentální skupinou), pro který jsme použili záměrný výběr založený na dostupnosti respondentů. Dostupnost byla vázána zejména na ochotu ředitelů a třídních učitelů účastnit se experimentálního výzkumného šetření, ve kterém byly formou intervenčního programu rozvíjeny sociální dovednosti žáků. Respondenti do experimentální skupiny byli vybráni z výzkumného souboru 572 žáků v první etapě výzkumu. Devítiměsíčního experimentu se účastnilo celkem 141 žáků třetích ročníků ze tří pardubických základních škol (ZŠ Závodu míru, ZŠ Benešovo náměstí, ZŠ Polabiny III.), což je téměř 30% respondentů z výzkumného souboru první etapy výzkumu.

Po ukončení experimentu jsme provedli dotazníkové šetření u experimentální i kontrolní skupiny. Zjistili jsme, že základní demografické údaje zůstaly u všech respondentů stejné jako na začátku experimentu. Znamená to, že žádný ze žáků se nepřestěhoval z města na vesnici nebo naopak, žádnému žákovi se nezměnily sourozenecké konstelace. Informace o pohlaví žáků se přirozeně nezměnily a úroveň rozumového vývoje žáků v experimentální skupině jsme dotazníkovým šetřením na konci experimentu nezjišťovali, protože jsme je měli k dispozici na základě dotazníkového šetření v první etapě výzkumu a nepředpokládali jsme jejich výraznou změnu.

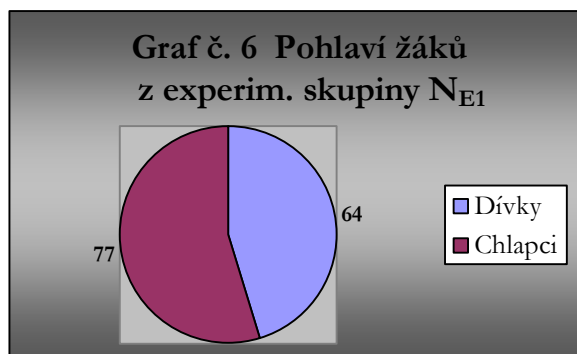
V reprezentativním vzorku 141 žáka pro Experiment 1 bylo 77 (55%) chlapců a 64 (45%) dívek; 40 (28%) žáků s bydlištěm na vesnici a 101 (72%) žáků s bydlištěm ve městě; 17 (12%) jedináčků, 43 (30%) žáků s mladším sourozencem, 59 (42%) žáků se starším sourozencem a 22 (16%) žáků s mladším i starším sourozencem. Zjištěná průměrná úroveň rozumového vývoje žáků v experimentální skupině byla 91,3.

Základní informace o reprezentativním vzorku ve druhé etapě výzkumu jsme shrnuli do tabulek a graficky znázornili:

Tabulka č. 5 Pohlaví žáků z exp. skupiny N_{E1}
(Experiment 1)

Pohlaví	Počet žáků	Počet žáků v %
Dívky	64	45
Chlapci	77	55
Celkem	141	100

$N_{E1} = 141$

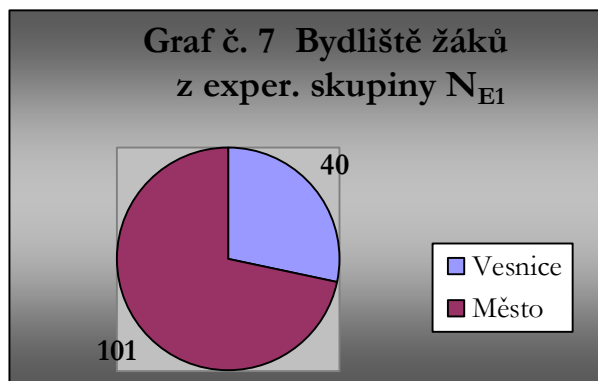


$N_E = 141$

Tabulka č. 6 Bydliště žáků z exp. skupiny N_{E1}
(Experiment 1)

Bydliště	Počet žáků	Počet žáků v %
Vesnice	40	28
Město	101	72
Celkem	141	100

$N_{E1} = 141$

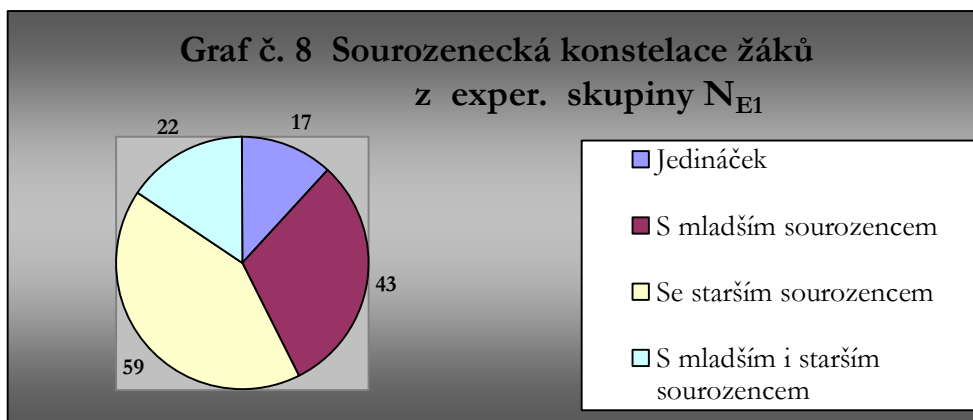


$N_E = 141$

Tabulka č. 7 Sourozenecké konstelace žáků z experim. Skupiny N_{E1}
(Experiment 1)

Sourozenecká konstelace	Počet žáků	Počet žáků v %
Jedináček	17	12
S mladším sourozencem	43	30
Se starším sourozencem	59	42
S mladším i starším sourozencem	22	16
Celkem	141	100

$N_{E1} = 141$



$N_{E1} = 141$

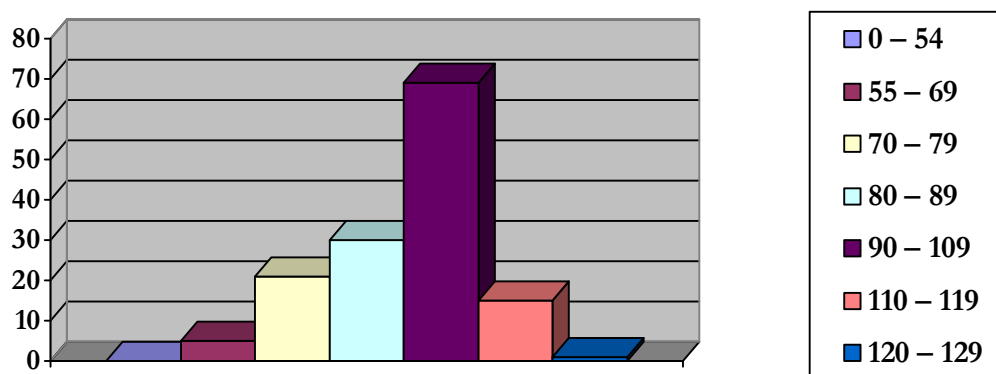
Tabulka č. 8 Úroveň rozumového vývoje u experimentální skupiny N_{E1}

Skór	Popisný název	Frekvence	%
0 – 54	Zaostávající	0	0
55 – 69	lehce zaostávající	5	3
70 – 79	Hraniční	21	15
80 – 89	horší průměr	30	21
90 – 109	Průměr	69	49
110 – 119	lepší průměr	15	11
120 – 129	Vynikající	1	1

(Rozložení bodů ve skóru a popisný název byl převzat z: FONTANA, 1997. s. 107)

$N_{E1} = 141$

Graf č. 9 Úroveň rozumového vývoje u experimentální skupiny N_{E1}



$N_{E1} = 141$

V kontrolní skupině ve druhé etapě výzkumu bylo celkem 338 žáků všech 3. ročníků ze zbývajících 8 základních škol v Pardubicích (z původních 11, ze kterých byly vybrány 3 školy pro experimentální soubor). Z celkového počtu respondentů bylo 175 (52%) dívek a 163 (48%) chlapců;

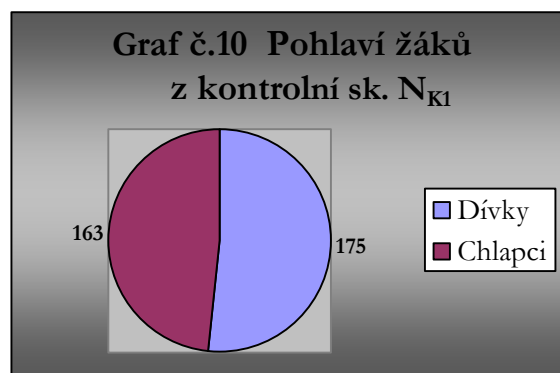
60 (18%) žáků z vesnice a 278 (82%) žáků z města; 70 (20%) jedináčků, 127 (38%) žáků s mladším sourozencem, 105 (31%) žáků se starším sourozencem a 36 (11%) žáků s mladším i starším sourozencem. Dosažená průměrná úroveň rozumového vývoje u kontrolní skupiny žáků byla 90,6. Znamená to, že experimentální skupina se v úrovni rozumového vývoje respondentů od skupiny kontrolní lišila pouze o 0,7 bodu. Můžeme konstatovat, že obě skupiny byly z pohledu úrovně rozumového vývoje respondentů téměř identické.

Základní informace o kontrolním souboru ve druhé etapě výzkumu jsme shrnuli do tabulek a znázornili pomocí grafů:

Tabulka č. 9 Pohlaví žáků z kontrolní sk.. N_{K1}
(Experiment 1)

Pohlaví	Počet žáků	Počet žáků v %
Dívky	175	52
Chlapci	163	48
Celkem	338	100

$N_{K1} = 338$

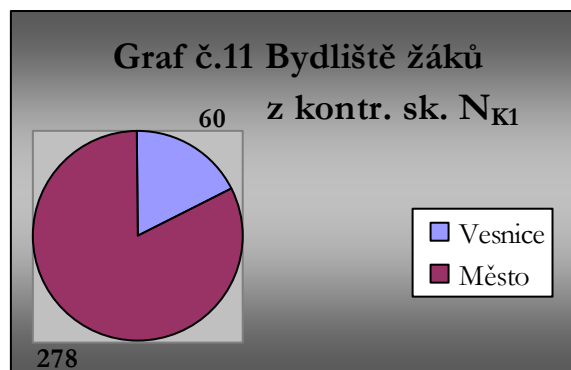


$N_{K1} = 338$

Tabulka č.10 Bydliště žáků z kontrolní skupiny N_{K1} (Experiment 1)

Bydliště	Počet žáků	Počet žáků v %
Vesnice	60	18
Město	278	82
Celkem	338	100

$N_{K1} = 338$

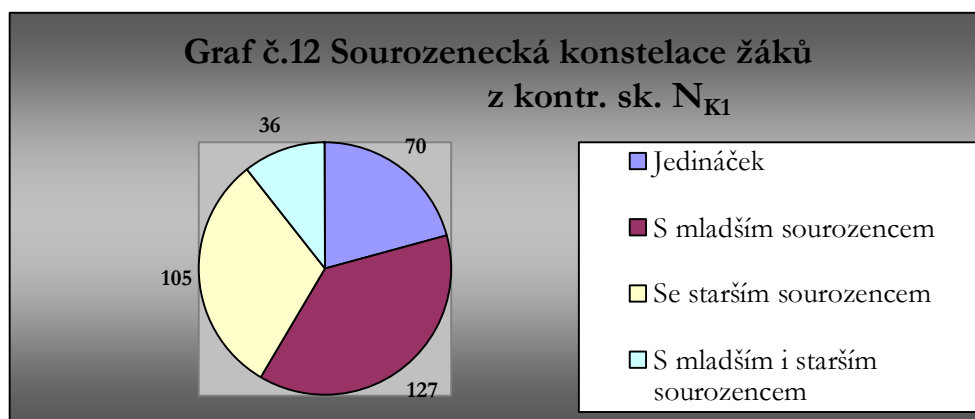


$N_{K1} = 338$

Tabulka č.11 Sourozenecké konstelace žáků z kontr. skupiny N_{K1}
(Experiment 1)

Sourozenecká konstelace	Počet žáků	Počet žáků v %
Jedináček	70	20
S mladším sourozencem	127	38
Se starším sourozencem	105	31
S mladším i starším sourozencem	36	11
Celkem	338	100

$N_{K1} = 338$



$N_{K1} = 338$

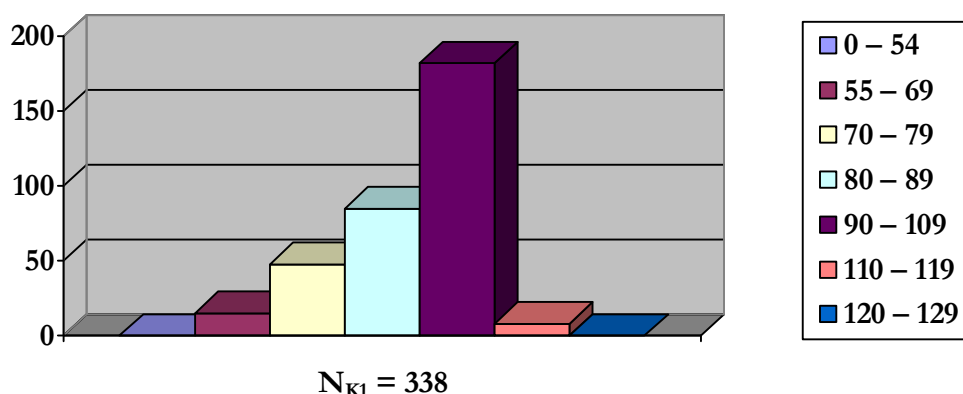
Tabulka č.12 Úroveň rozumového vývoje u kontrolní skupiny N_{K1}

Skór	Popisný název	Frekvence: $N = 338$	%
0 – 54	zaostávající	0	0
55 – 69	lehce zaostávající	15	5
70 – 79	hraniční	48	14
80 – 89	horší průměr	85	25
90 – 109	průměr	182	54
110 – 119	lepší průměr	8	2
120 – 129	vynikající	0	0

(Rozložení bodů ve skóru a popisný název byl převzat z: FONTANA, 1997. s. 107)

$N_{K1} = 338$

Graf č. 13 Úroveň rozumového vývoje u kontrolní skupiny N_{K1}



Z tabulek a grafů č. 6-13 je zřejmé, že obě skupiny (experimentální i kontrolní) mají téměř shodné znaky ve všech sledovaných aspektech (poměr dívek a chlapců, poměr žáků žijících na vesnici a ve městě, sourozenecká konstelace, průměrná úroveň rozumového vývoje). Z toho vyplývá, že skupiny jsou téměř homogenní a je tak zajištěno vyloučení vlivu těchto faktorů na výsledky experimentu. To znamená, že pokud budou výsledky dotazníkového šetření na konci experimentu dosažené v experimentální i kontrolní skupině rozdílné, můžeme říci, že rozdíl je dán aplikací intervenčního programu a ne rozdílností obou skupin.

6.4.4. Výzkumný vzorek pro třetí etapu výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 2

Ve třetí etapě výzkumu jsme pracovali s reprezentativním vzorkem (experimentální skupinou), pro který jsme opět použili záměrný výběr založený na dostupnosti respondentů. Dostupnost byla vázána na ochotu ředitelů a třídních učitelů účastnit se experimentálního výzkumného šetření, ve kterém byly formou intervenčního programu rozvíjeny sociální dovednosti žáků. Experiment trval 2 roky a uskutečňoval se během docházky žáků do prvního a druhého ročníku.

Druhého dvouletého experimentu se účastnilo 49 žáků ze dvou pardubických základních škol (ZŠ Staňkova a ZŠ Benešovo náměstí). Experimentální soubor tvořilo 29 (59%) dívek a 20 (41%)

chlapců; 16 (32%) žáků s bydlištěm na vesnici a 33 (68%) žáků s bydlištěm ve městě; 1 (1%) jedináček, 13 (27%) respondentů s mladším i starším sourozencem, 22 (45%) žáků se starším sourozencem a 13 (27%) žáků s mladším sourozencem. Průměrná úroveň rozumového vývoje respondentů v experimentální skupině byla 90,5.

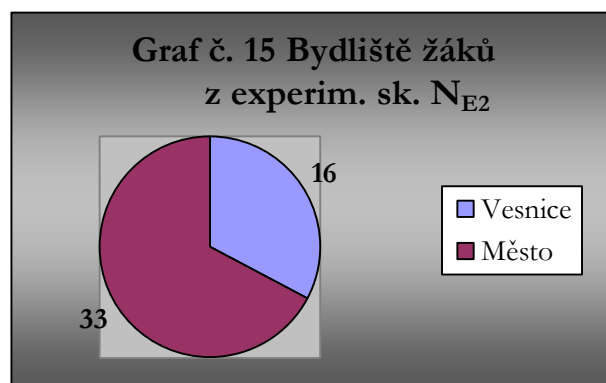
Základní informace o experimentálním souboru ve třetí etapě výzkumu jsme shrnuli do tabulek a znázornili pomocí grafů:

Tabulka č.13 Pohlaví žáků z experim. sk. N_{E2}

(Experiment 2)

Pohlaví	Počet žáků	Počet žáků v %
Dívky	29	59
Chlapci	20	41
Celkem	49	100

$N_{E2} = 49$



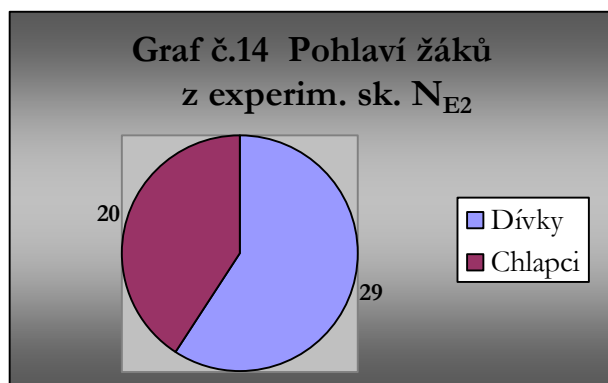
$N_{E2} = 49$

Tabulka č.14 Bydliště žáků z experim.

skupiny N_{E2} (Experiment 2)

Bydliště	Počet žáků	Počet žáků v %
Vesnice	16	32
Město	33	68
Celkem	49	100

$N_{E2} = 49$

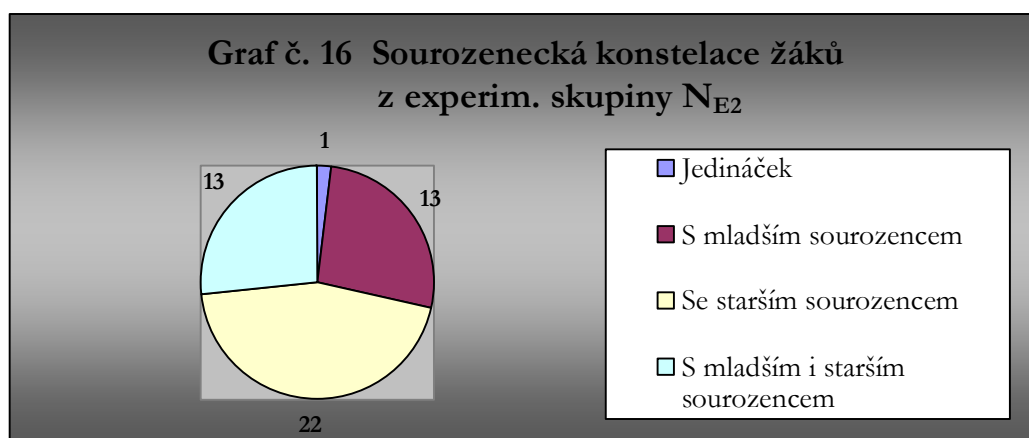


$N_{E2} = 49$

Tabulka č.15 Sourozenecké konstelace žáků z experim. skupiny N_{E2}
(Experiment 2)

Sourozenecká konstelace	Počet žáků	Počet žáků v %
Jedináček	1	1
S mladším sourozencem	13	27
Se starším sourozencem	22	45
S mladším i starším sourozencem	13	27
Celkem	49	100

$N_{E2} = 49$



$N_{E2} = 49$

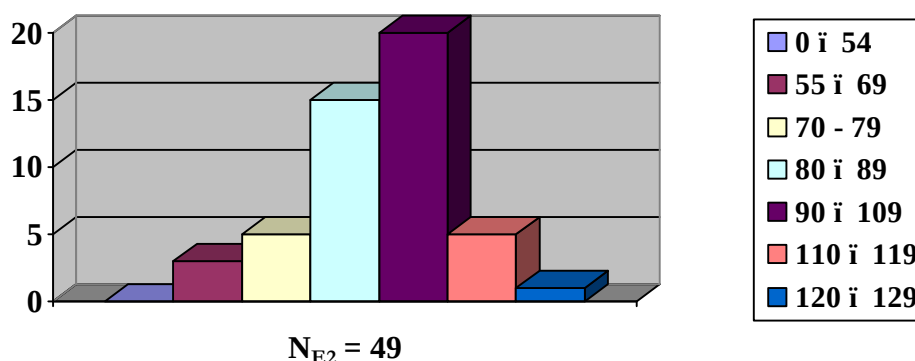
Tabulka č.16 Úroveň rozumového vývoje u experimentální skupiny N_{E2}

Skór	Popisný název	Frekvence	%
0 – 54	Zaostávající	0	0
55 – 69	lehce zaostávající	3	6
70 – 79	Hraniční	5	10
80 – 89	Horší průměr	15	31
90 – 109	Průměr	20	41
110 – 119	Lepší průměr	5	10
120 – 129	Vynikající	1	2

(Rozložení bodů ve skóru a popisný název byl převzat z: FONTANA, 1997. s. 107)

$N_{E2} = 49$

**Graf č. 17 Úroveň rozumového vývoje
u experim. skupiny N_{E2}**



Kontrolní skupinu pro druhý experiment tvořili všichni respondenti z výzkumného souboru první etapy výzkumu, jejichž vyplněný dotazník byl použit pro statistické zpracování. Jednalo se celkem o 479 žáků 3. ročníků z 11 pardubických základních škol, z nichž bylo 240 chlapců (50,1%) a 239 dívek (49,9%); 100 žáků s bydlištěm na vesnici (20,9%) a 379 žáků s bydlištěm ve městě (79,1%); 87 (18,2%) jedináčků, 170 (35,5%) žáků s mladším sourozencem, 164 (34,2%) se starším sourozencem a 58 (12,1%) s mladším i starším sourozencem. Průměrná úroveň rozumového vývoje u kontrolní skupiny byla 90,8. Znamená to, že experimentální skupina se v úrovni rozumového vývoje respondentů od skupiny kontrolní lišila pouze o 0,3 bodu. Lze tedy říci, že obě skupiny byly z pohledu úrovně rozumového vývoje respondentů téměř identické.

Vzhledem k tomu, že kontrolní skupina respondentů pro druhý experiment je totožná s výzkumným souborem v první etapě výzkumu, základní informace o kontrolním souboru ve třetí etapě byly shrnuty do tabulek a znázorněny pomocí grafů v části 6.4.2. *Výzkumný vzorek pro první etapu výzkumu.*

Pokud porovnáme základní informace o žácích z experimentální skupiny v tabulkách a grafech č. 14 – 17 s informacemi o žácích z kontrolní skupiny v tabulkách a grafech č. 1 – 4, můžeme zkonstatovat, že obě skupiny jsou téměř homogenní v poměru chlapců a dívek, v poměru žáků žijících na vesnici a ve městě a v úrovni rozumového vývoje. Co se týká sourozeneckých konstelací, skupiny se výrazně odlišují pouze v počtu jedináčků a žáků s mladšími a staršími sourozenci. I tak se domníváme, že je zajištěno vyloučení vlivu těchto dvou faktorů na výsledky experimentu. To znamená, že pokud budou výsledky dotazníkového šetření na konci experimentu dosažené v experimentální i kontrolní skupině rozdílné, můžeme i v případě Experimentu 2 říci, že rozdíl je dán aplikací intervenčního programu a ne rozdílností obou skupin.

6. 5. Zdroje dat a metody jejich sběru

V souladu s cíli výzkumu a k ověření hypotéz jsme vybrali vhodné výzkumné metody a techniky. Pro popis aktuální situace a kvantitativní analýzu v první etapě výzkumu jsme použili dotazníkové šetření. V rámci experimentálního šetření ve druhé a třetí etapě výzkumu jsme provedli sběr dat pro kvalitativní analýzu pomocí nestandardizovaného pozorování a nestrukturovaného individuálního a skupinového interview. Po ukončení experimentů jsme znovu realizovali dotazníkové šetření a provedli kvantitativní analýzu. Zároveň jsme kvalitativně analyzovali autentické materiály od žáků a získané údaje z interview a pozorování. Použitím více výzkumných metod a zdrojů informací jsme zamýšleli získat pohled na zkoumanou problematiku z různých zorných úhlů.

6. 5. 1. Dotazník

Pro kvantitativní šetření jsme zvolili metodu dotazníku, která je vhodná pro velké výzkumné soubory, je efektivní z hlediska rychlosti sběru dat a nabízí možnosti statistického zpracování.

Jednotlivé části dotazníku zjišťovaly postoje a názory respondentů týkající se jejich percepce klimatu třídy, posouzení vlastní aktivity a schopnosti hledat možnosti řešení problémů. Zjišťována byla také míra porozumění sociálním situacím a úroveň rozumového vývoje žáků.

V prvních třech částech dotazníku měly položky podobu tvrzení. Respondenti tato tvrzení posuzovali pomocí Lickertovy škály, přičemž na výběr měli čtyři možné odpovědi. Mohli zaškrtnout pouze jednu z možností podle toho, jak se její kvalitativní vyjádření shoduje s jejich názorem či postojem. Čtvrtá část vyžadovala odpovědi na otevřené otázky a v poslední části žáci kreslili postavu člověka podle zadané instrukce.

6.5.1.1. Konstrukce dotazníku

Při konstrukci našeho dotazníku jsme se opírali o již existující dotazníky (Snyder, 1997; Lašek, 2001; Lašek, 2002; Hrabal, 1980; Goodenough, 1926) a sestavili z nich jeden dotazník složený z pěti částí.

U první části našeho dotazníku, která byla převzata z *Dotazníku o tobě a tvých cílech* (Snyder, 1997), jsme zjednodušili původní Lickertovu škálu ze 6 možností (Nikdy, Jen málokdy, Občas, Často, Velmi často a Vždycky) na 4 možnosti: Nikdy, Občas, Často, Vždy. U druhé části dotazníku převzatého z mezinárodního výzkumu *Citový postoj žáků k jejich školnímu prostředí* (Lašek, 2002) jsme zjednodušili a více upřesnili Lickertovu škálu z původních 6 možností (1 nesouhlasí – 6 zcela souhlasí) na Nesouhlasí, Občas souhlasí, Často souhlasí a Vždy souhlasí. U třetí části našeho dotazníku jsme v rámci zachování 4 položek Lickertovy škály upravili možné odpovědi z převzatého

dotazníku *MCI - Naše třída* (Lašek, 2001). Z původních dvou možných odpovědí Ano – Ne jsme vytvořili 4 možné odpovědi stejné jako u druhé části dotazníku: Nesouhlasí, Občas souhlasí, Často souhlasí a Vždy souhlasí. Čtvrtou (Hrabal, 1980) a pátou část (Goodenough, 1926) dotazníku jsme ponechali v stejném znění jako v původních zdrojích.

Před administrací dotazníku byla provedena krátká pilotáž. Cílem pilotáže bylo zjistit, zda je námi odhadovaný čas pro vyplnění formuláře reálný a jestli bude formulace úkolů a položek v dotazníku jasná a srozumitelná respondentům ve věku 8-9 let. Pilotáž byla realizována výzkumníkem při osobním setkání s 5 respondenty. Týkala se osmiletých dětí s bydlištěm mimo město Pardubice, které nebyly následně zahrnuty do výzkumu. Na tomto malém vzorku jsme ověřovali dva faktory, a to čas potřebný pro vyplnění dotazníku a srozumitelnost úkolů a položek v dotazníku.

Na základě pilotáže jsme reflektovali celkově vyšší časovou náročnost pro vyplnění dotazníku. Původní časový odhad byl 45 minut, který se po pilotáži navýšil o 10 minut. Vzhledem k tomu, že použitý dotazník z mezinárodního výzkumu (podklad pro druhou část dotazníku) byl určen pro čtrnáctileté žáky, předpokládali jsme, že bude nutné změnit znění některých položek, což se potvrdilo i v pilotáži. Ukázalo se, že respondenti neporozuměli slovnímu spojení „zachovat si chladnou hlavu“, „navazovat kontakty“, „značně ostýchavý“ a slovu „spor“. Ve třetí části dotazníku respondenti nerozuměli spojení „důvěrní přátelé“.

Z důvodu lepší srozumitelnosti jsme upravili znění výroků, které byly respondentům v pilotáži nejasné. Celkově jsme pozměnili znění u 7 výroků, tyto změny ale nepokládáme za zásadní v tom smyslu, že by změnilly významový obsah výroků.

U části dotazníku převzatého z mezinárodního výzkumu jsme provedli následující změny:

Původní výrok:	Při hádce se spolužákem/spolužačkou si zachovám chladnou hlavu.
Upravený výrok:	Při hádce se spolužákem/spolužačkou se nerozčiluji.
Původní výrok:	Mám-li se spolužákem/spolužačkou spor, často nevím, co mám dělat.
Upravený výrok:	Když mám problémy se spolužákem/spolužačkou, často nevím, co mám dělat.
Původní výrok:	Mám-li se spolužákem/spolužačkou spor, pak se velmi snažím, abych hádku ukončil/a.
Upravený výrok:	Hádám-li se se spolužákem/spolužačkou, pak se velmi snažím, abych hádku ukončil/a.
Původní výrok:	Když se dostanu se spolužákem/čkou do sporu, vím, jak jej mám vyřešit.
Upravený výrok:	Když se dostanu se spolužákem/čkou do hádky, vím, jak ji mám vyřešit.
Původní výrok:	Navazovat kontakty se svými spolužáky/čkami mi připadá snadné.
Upravený výrok:	Připadá mi snadné s někým se skamarádit.
Původní výrok:	Při kontaktu s většinou spolužáků/žaček jsem značně ostýchavý/á a

nejistý/á.

Upravený výrok: Při kontaktu s většinou spolužáků/žaček jsem hodně nejistý/á.

U položek převzatých z dotazníku MCI jsme provedli jednu změnu:

Původní výrok: Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.

Upravený výrok: Všechny děti z naší třídy jsou mí velmi dobří přátelé.

Všechny výroky v prvních dvou částech dotazníku jsou formulovány v první osobě jednotného čísla, aby bylo žákům usnadněno posouzení situace z jejich osobního pohledu. Ve třetí části jsou naopak položky formulovány v množném čísle, protože se jedná o posouzení klimatu třídy (tedy o zhodnocení projevů chování více žáků). Čtvrtá část obsahuje otevřené otázky a v páté části mají respondenti nakreslit lidskou postavu.

V následující části představíme dotazník po jednotlivých částech spolu s instrukcemi pro třídní učitele (psané kurzívou), kteří dotazník žákům zadávali.

Zadání pro žáky od učitele:

Vyplň úvodní část dotazníku. Až budeš hotov, vyplň části I., II. a III. Věty, které si přečteš, popisují, co si myslí děti o sobě a jak obvykle dělají věci v životě. Pečlivě si je přečti a uvažuj o tom, jak to děláš obvykle ty. Přečti každou větu a pak zaškrtni ve čtverečku tu možnost, která pro tebe nejvíce platí. Nejde o test, nejsou zde správné a špatné odpovědi, vše je jen o tobě samém a o tom, jak se sám vidíš. Pokud nebudeš něčemu rozumět, zeptej se svého učitele. Neraď se se spolužáky. Až budeš hotov, můžeš začít pracovat na části IV. V části IV. odpověz na otázky. Pokud tě žádá odpověď nenapadne, otázku vynechej. V poslední V. části nakresli tužkou obrázek člověka, kresli pomalu, nespěchej, namaluj ho bezky.

! Na oddíly I. – III. by mělo žákům stačit 15 minut (pomalejším maximálně 20).

! U části IV. je důležité, aby žáci pracovali zcela samostatně a aby učitel případné dotazy nevysvětloval. Pokud žák otázku nepochopí, tak ji vynechá.

Dotazníky byly anonymní, každý respondent zaškrtnl v záhlaví dotazníku pouze základní demografické údaje, které se ho týkaly.

Instrukce: Zaškrtni do čtverečku tu odpověď, která pro tebe platí. ☒

Jsem: ☐ chlapec

☐ dívka

Bydlím: ☐ na vesnici

☐ ve městě

Mám: ☐ mladší sourozence ☐ starší sourozence ☐ starší i mladší sourozence
☐ jsem jedináček

Část I.

V první části jsme použili dotazník *Dotazník o tobě a tvých cílech*, který publikoval Snyder se svými spolupracovníky v roce 1997. Položky v této části dotazníku zjišťují míru aktivity žáků a úroveň hledání cílů a možností řešení problémů.

Instrukce: Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blížíš a zaškrtni ji. ☒

	Nikdy	Občas	Často	Vždy
1. Myslím, že mi jdou věci dobře				
2. Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější				
3. Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku				
4. Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit				
5. Myslím si, že věci, které jsem už zvládl, mi pomohou v budoucnosti				
6. Když jiní už končí a nehledají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů				

Při vyhodnocování odpovědí žáků se každá otázka, na kterou žák odpoví „Nikdy“ skóruje 1 bodem, „Občas“ 2 body, „Často“ 3 body a „Vždy“ 4 body.

Snyder doporučuje sečíst hodnoty výroků 1, 3, 5, charakterizujících aktivitu žáka, a výroků 2, 4 a 6, které charakterizují úroveň hledání cílů a možností řešení problémů.

Část II.

Další část dotazníku je převzata z mezinárodního výzkumu *Citový postoj žáků k jejich školnímu prostředí*, jehož výsledky byly publikovány Laškem v roce 2002. Využili jsme část, která sleduje sociální klima ve třídě* z několika hledisek. Zjišťovali jsme míru akceptování spolužáky, schopnost řešit konflikty se spolužáky a schopnosti navazovat kontakty se spolužáky.

Instrukce: Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blížíš a zaškrtni ji. ☒

	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasí
1. Při hádce se spolužákem/spolužačkou se nerozčiluji				
2. Když mám problémy se spolužákem/spolužačkou, často nevím, co mám dělat R				
3. Hádám-li se spolužákem/spolužačkou, pak se velmi snažím, abych hádku ukončil/a				
4. Když se dostanu se spolužákem/spolužačkou do hádky, vím, jak ji mám vyřešit				
5. Připadá mi snadné s někým se skamarádit				
6. Ve třídě jsem oblíbený/á				
7. Problémy se spolužáky/spolužačkami, pokud nějaké mám, umím vyřešit				
8. Spolužákům/spolužačkám, kteří jsou chytřejší než já, se vyhýbám R				
9. V naší třídě si připadám ostrčený/á R				
10. Při kontaktu s většinou spolužáků/spolužaček jsem hodně nejistý/á R				
11. Se svými spolužáky/spolužačkami si hodně povídám				

Při vyhodnocování odpovědí žáků ve druhé části dotazníku se každá otázka, na kterou žák odpoví „Nesouhlasí“ skóruje 1 bodem, „Občas souhlasí“ 2 body, „Často souhlasí“ 3 body a „Vždy souhlasí“ 4 body. Tam, kde je v řádku u nabídnutých odpovědí písmeno R (výroky č. 2, 8, 9, 10) se skóruje opačně.

Podle Laškova doporučení jsme sečetli hodnoty výroků 1, 3, 4, 7, které charakterizují schopnost řešit konflikty se spolužáky, dále byly sečteny hodnoty výroků 2, 5, 8, 10 a 11, charakterizující schopnost navazovat kontakty se spolužáky a hodnoty výroků 6 a 9, které udávají míru akceptace spolužáky.

* v práci jsme pro přehlednost nazvali jako Sociální klima třídy (A)

Část III.

Třetí část dotazníku tvoří vybrané položky ze zkrácené verze standardizovaného dotazníku MCI (*My Class Inventory*) autorů B.J. Frasiera a D.L. Fischera (1986) převedeného do našich podmínek J. Marešem a J. Laškem pod názvem *Naše třída* (Lašek, 2001). Tento dotazník je vhodný pro respondenty ve věku od 8 do 12 let. Zvolené otázky z dotazníku *Naše třída – Aktuální forma* sledují sociální klima ve třídě* a zjišťují dvě proměnné – soudržnost třídy a třenic mezi žáky ve třídě.

Instrukce: Vždy zaškrtni tu odpověď, která je podle tebe pravdivá. ☒

	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasí
1. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou				
2. V naší třídě je každý mým kamarádem				
3. Některé děti v naší třídě jsou lakomé				
4. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády R				
5. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály				
6. Všechny děti z naší třídy jsou mí velmi dobří přátelé				
7. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily				
8. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí				
9. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají				
10. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé				

Při vyhodnocování odpovědí žáků ve třetí části dotazníku se každá otázka, na kterou žák odpoví „Nesouhlasí“ skóruje 1 bodem, „Občas souhlasí“ 2 body, „Často souhlasí“ 3 body a „Vždy souhlasí“ 4 body. U výroku číslo 4, kde je v řádku u nabízených odpovědí písmeno R, se skóruje opačně.

Lašek doporučuje sečíst hodnoty výroků 1, 3, 5, 7 a 9 charakterizující vnímanou míru třenic ve třídě a hodnoty výroků 2, 4, 6, 8 a 10, které udávají soudržnost třídy.

Z druhé a třetí části dotazníku lze vyvodit celkové vnímání sociálního klimatu třídy, které je v našem šetření charakterizováno 5 faktory, a to vnímanou mírou třenic, soudržností třídy, akceptací spolužáky, schopností navazovat kontakty se spolužáky a schopností řešit konflikty.

* v práci jsme pro přehlednost nazvali jako Sociální klima třídy (B)

Část IV.

Ke zkoumání míry porozumění sociálním situacím jednotlivých žáků byly aplikovány otázky z Pražského dětského „wechsleru“ z roku 1980 (Hrabal).

Instrukce: Odpověz na otázky. Pokud tě žádná odpověď nenapadne, otázku vynechej.

0. V jakém měsíci a v jakém roce jsi se narodil/a? (Tato otázka byla podkladem pro určování mentálního věku dítěte pro poslední část dotazníku, nebyla započítávána do skóre části IV.)
1. Co máš udělat, když se řízneš do prstu?
2. Co máš udělat, když svému kamarádovi/kamarádce ztratíš míč?
3. Co máš udělat, když se s tebou začne prát nějaký chlapec/holčička mnohem menší než ty?
4. Kdyby tě doma poslali pro chleba a v krámě by ti řekli, že už nemají, tak co bys udělal?
5. Co bys měl udělat, kdybys viděl, že nějaký vlak přijíždí k rozbitým kolejím?
6. Proč je lepší stavět dům z cihel než ze dřeva?
7. Proč zavíráme zločince?
8. Když někomu vyhoří byt, tak v jakém případě mu pojišťovna uhradí škodu?
9. Proč se papír dobře hodí na psaní a k tisku?
10. Proč je vhodné platit účty složenkou?
11. Proč se mají nejdříve zachraňovat děti a ženy, když se na moři potápí loď?
12. Proč se do hudebních škol dělají přijímací zkoušky?
13. Proč se má slib dodržet?
14. Proč máme poslance?

Otevřené otázky v této části zjišťují současný stav míry porozumění různým sociálním situacím. Odpovědi se skórovali body od 0 do 2 podle kvality odpovědi dle pokynů uvedených Hrabalem. Maximální skór je 28 bodů. Kvalita odpovědi žáka závisí na mnoha hlediscích, kromě věku také například na sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá nebo na prozatímní sociální zkušenosti.

Část V.

Instrukce: Nakresli tužkou obrázek člověka, kresli pomalu, nespěchej, namaluj ho hezky.

Poslední část dotazníku zjišťovala úroveň současného rozumového vývoje porovnáním mentálního a fyzického věku dítěte na základě kresby postavy. Byl použit Goodenoughové test kreslení (1926) vhodný pro děti mezi 3 a 10 lety, který se jevil jako nejjednodušší forma pro účely našeho výzkumu. Předpokládali jsme, že určitá mentální úroveň by se měla promítnout i do úrovně sociálních dovedností. Získaná data z této části dotazníku jsme využili i pro posouzení stejnorodosti kontrolní a experimentální skupiny u obou experimentů.

Hodnocení bylo prováděno v souladu s pokyny Goodenoughové. Uvedené pokyny obsahují seznam 28 prvků, které by měly být vyjádřeny v kresbě žáka, například hlava, nohy, paže, trup, ramena, krk, oči, nos, ústa, vlasy, atd. Za každý prvek obsažený v kresbě obdržel žák 1 bod. Za každé 4 získané body byl k základnímu věku, který je 3 roky, připočten 1 rok. Celkový součet

představuje mentální věk žáka. Mentální věk (MV) žáka byl následně porovnán s fyzickým věkem (FV), který jsme zjistili otázkou s číslem 0. ve čtvrté části dotazníku: V jakém měsíci a v jakém roce jsi se narodil/a?. Podílem mentálního a fyzického věku v měsících a vynásobením výsledku 100 jsme dostali současnou úroveň rozumového vývoje respondenta.

Ke stanovení reliability dotazníku byl použit Cronbachův koeficient α , který dosáhl hodnoty $\alpha = 0,63$.

6.5.1.2. Administrace a zadávání dotazníků

V první etapě výzkumného šetření, v průběhu září 2008, byl dotazník předložen 572 respondentům. Dotazníky byly administrovány výzkumníkem a po vyplnění opět odevzdány výzkumníkovi z důvodu zajištění 100% návratnosti.

Ještě před administrací dotazníků jsme z výzkumného souboru 572 žáků vybrali experimentální skupinu složenou ze 141 žáka šesti 3. ročníků pro druhou etapu výzkumu (Experiment 1). Při zadávání a vyplňování dotazníků těmito žáky v první etapě výzkumu byl přítomen výzkumník, aby zajistil úplné a bezchybné vyplnění a tím i 100% využitelnost dotazníků pro druhou etapu výzkumu.

V jednotlivých třídách zadávali dotazník třídní učitelé podle našich instrukcí. Všichni třídní učitelé se předem s dotazníkem seznámili, byl jim vysvětlen cíl šetření a dostali pokyny pro učitele na zvláštní příloze. Před vyplňováním přečetli dětem zadání tak, jak bylo popsáno v pokynech pro učitele. Poznámky s vykřičníkem byly určeny pro učitele, aby věděli, jak zodpovědět případné dotazy žáků.

Po vyřídění dotazníků z pohledu korektnosti, tedy po vyloučení neúplně nebo chybně vyplněných dotazníků jsme dále mohli pracovat se 479 dotazníky. Návratnost dotazníků byla 100%, ale jejich využitelnost byla 84%.

Na konci druhé etapy výzkumu (v červnu 2009) jsme provedli dotazníkové šetření u experimentální i kontrolní skupiny pro posouzení efektivity intervenčního programu. Vzhledem k tomu, že činnosti obsažené v intervenčním programu rozvíjely sociální dovednosti, jejichž míra byla zjišťována pouze prvními třemi částmi dotazníku, byl respondentům předložen dotazník ve zkrácené podobě. První část zjišťovala míru aktivity žáků a úroveň hledání cílů a možností řešení problémů. Druhá a třetí část byla zaměřena na zjištění sociálního klimatu třídy (sociální klima A, sociální klima B).

Celkem bylo administrováno 479 dotazníků, z toho 141 v experimentální skupině žáků a 338 ve skupině kontrolní. Z tohoto dotazníkového šetření byli vyloučeni respondenti, kteří v první etapě výzkumu dotazník vyplnili neúplně nebo chybně. Abychom dokázali tyto žáky identifikovat, byl všem respondentům v prvním dotazníkovém šetření v září 2008 přidělen číselný kód.

Distribuce dotazníků byla výzkumníkem provedena osobně a výzkumník s pomocí třídních učitelů zajistil úplné a bezchybné vyplnění dotazníků všemi žáky. Z tohoto důvodu byla návratnost a využitelnost dotazníků 100%.

Ve třetí etapě výzkumu, na konci dvouletého experimentu v září 2009, když byli respondenti z experimentální skupiny na začátku třetího ročníku, jsme provedli dotazníkové šetření pro posouzení efektivity dvouletého intervenčního programu. Dotazník byl předložen pouze respondentům v experimentální skupině, protože kontrolní skupina vyplňovala dotazník v první etapě výzkumu, v září 2008.

Bylo administrováno celkem 49 dotazníků. Dotazník byl administrován i zadáván výzkumníkem, který tak zajistil úplné a bezchybné vyplnění a 100% návratnost. Získaná data jsme porovnávali s výsledky kontrolní skupiny žáků z dotazníkového šetření ze září 2008.

Vyplnění celého dotazníku trvalo žákům v průměru 50 minut. Žáci neměli s vyplněním problémy, rozuměli všem úkolům i položkám v dotazníku. Ukázku vyplněných dotazníků uvádíme v Příloze č.1A, 1B.

6.5.2. Pedagogický experiment

Při uvažování o stavu sociálních dovedností žáků jsme se současně zamýšleli nad možnými intervencemi do sociálního vzdělávání, které by vedly k hlubšímu osvojení sociálních dovedností. Z tohoto důvodu jsme navrhli intervenční programy pro rozvoj sociálních dovedností. Formou experimentu a následného dotazníkového šetření a kvalitativní analýzy získaných materiálů z dvouletého experimentu (Experiment 2) chceme ověřit jejich účinnost a zaznamenat rozdíly mezi experimentálními a kontrolními skupinami.

V rámci výzkumného šetření byly provedeny dva pedagogické experimenty, devítiměsíční (Experiment 1) a dvouletý (Experiment 2). V obou případech byl prováděn jednofaktorový experiment in vivo (přirozený). V průběhu obou experimentů byla manipulována jedna nezávisle proměnná. Experimenty byly prováděny v běžném pedagogickém prostředí v přirozených podmínkách žáků (ve škole).

Pro pedagogický experiment jsme použili techniku paralelních skupin. Pracovali jsme vždy současně se dvěma skupinami – experimentální a kontrolní. Rozdíl byl v tom, že v experimentální skupině byla manipulována nezávisle proměnná v podobě intervenčního programu pro rozvoj sociálních dovedností žáků, naproti tomu v kontrolní skupině jsme manipulaci nezávisle proměnnou neprováděli. Cílem experimentu bylo posouzení účinnosti dvou intervenčních programů v rámci výuky. Měřítkem účinnosti obou intervenčních programů byly dosažené výsledky na konci pokusu

měřené dotazníkovým šetřením a u dvouletého experimentu (Experiment 2) ještě navíc závěry z kvalitativní analýzy materiálů získaných v průběhu experimentálního zásahu.

Předpokládali jsme, že oba experimenty budou mít pozitivní vliv na vnímání sociálního klimatu třídy. Domnívali jsme se také, že žáci po intervenčním programu budou aktivnější a více si budou vědět rady s řešením problémů. Očekávali jsme, že dvouletý experiment se promítne i do míry porozumění sociálním situacím u žáků v experimentální skupině. Jinými slovy, že intervence v podobě interakčních her bude mít pozitivní dopad na míru sociálních dovedností žáků v experimentální skupině na rozdíl od skupiny kontrolní.

V experimentální skupině v rámci Experimentu 1 jsme pracovali se 141 žáky 3. ročníků ZŠ ve městě Pardubice. Experiment probíhal celkem na 3 základních školách. V 6 vybraných třídách (na základě záměrného výběru z pohledu dostupnosti a ochoty ředitelů a třídních učitelů účastnit se experimentu) byl proveden devítiměsíční experimentální zásah v podobě aplikace intervenčního programu na rozvoj sociálních dovedností. Třídním učitelům jednotlivých tříd byl v září 2008 rozdan soupis deseti činností, které se svými žáky prováděli jedenkrát za měsíc v rámci vyučování (Příloha č.2). Záleželo pouze na učitelích, do kterých předmětů činnosti zařadí.

Po ukončení experimentálního zásahu jsme znovu provedli dotazníkové šetření, na jehož základě jsme výsledky žáků z experimentální skupiny porovnali s výsledky 338 žáků z kontrolní skupiny.

Našeho dvouletého intervenčního programu (Experiment 2) se účastnilo 49 žáků ze dvou základních škol v Pardubicích. Experiment byl uskutečňován ve školním roce 2007/08 a 2008/09, kdy žáci navštěvovali 1. a 2. ročník. Ochota ředitelů škol a třídních učitelek účastnit se pedagogického experimentu byla zásadní pro výběr vhodné experimentální skupiny. Vzhledem k tomu, že výzkumník jedenkrát za tři týdny docházel do třídy a na základě osobního kontaktu rozvíjel se žáky jejich sociální dovednosti, o výzkumném záměru bylo nutné informovat také rodiče žáků. Rodiče jsme o našem výzkumném záměru informovali jak na úvodní třídní schůzce, tak předem zasláním dopisem (Příloha č. 4).

Během dvou let byly výzkumníkem u žáků jedenkrát za tři týdny záměrně rozvíjeny sociální dovednosti (komunikace, spolupráce, navazování kontaktů, empatie, řešení konfliktů a problémů) a rozvíjeno sebevědomí (kladné sebepojetí) žáků formou diskusních aktivit a kooperativního učení (interakčních her, skupinové práce nebo diskuse v komunitním kruhu) s následnou reflexí.

Po skončení experimentálního zásahu jsme provedli kvalitativní analýzu dat získaných v průběhu experimentálního zásahu a také jsme uskutečnili dotazníkové šetření a výsledky žáků z experimentální skupiny jsme porovnali s výsledky 479 žáků z kontrolní skupiny.

6.5.2.1. Intervenující proměnné

Jsme si vědomi toho, že do procesu utváření sociálních dovedností vstupuje mnoho dalších proměnných. Je samozřejmé, že existuje mnoho dalších aspektů, které mohou ovlivnit úroveň získávaných sociálních dovedností žáků. Vedle osobnosti každého žáka a jeho aktuálního psychického (například nálada nebo únava) a zdravotního stavu (například nemoc) je zde také rodinné, ekonomické, sociální a emocionální rodinné prostředí. Kromě rodinného prostředí má na každého žáka velký vliv i klima školy a školní třídy. Ve škole na žáka působí také jiní žáci, učitelé, jejich výchovný styl a hodnocení. Do procesu osvojování sociálních dovedností se také může promítat rozdílný výchovný styl rodičů a učitele, postoj žáka ke škole, k učiteli nebo k výzkumníkovi, jakož i hranice možností žákovy individuálního rozvoje.

Všechny tyto aspekty mohou intervenovat jako nezáměrné proměnné při experimentálním zásahu. Jsme si vědomi faktu, že při provádění experimentu lze jen těžko zajistit kontrolu nad všemi intervenujícími proměnnými, tedy nad faktory, které mohou změnit vztah mezi nezávisle a závisle proměnnou. Snažili jsme se alespoň částečně eliminovat vliv rozdílného výchovného působení rodičů a učitele, když jsme rodičům na schůzce před zahájením experimentu vysvětlili náš záměr a poprosili je o spolupráci při domácích úkolech. Ve škole jsme se snažili eliminovat faktor únavy žáků tím, že jsme před každým setkáním v rámci experimentu vyvětrali místnost a s žáky se protáhli krátkým cvičením. Většina našich setkání se uskutečňovala první nebo druhou vyučovací hodinu, čímž jsme se také snažili předejít únavě žáků. Ve spolupráci s třídními učitelkami jsme také usilovali o zajištění dobré nálady žáků před každým setkáním. Třídní učitelky buď den předem, nebo během vyučovací hodiny před naším setkáním s žáky diskutovali o jejich očekáváních týkajících se společné činnosti v rámci experimentu.

I když se nám nepodařilo eliminovat veškeré intervenující proměnné, jsme přesvědčeni, že nechtěné intervence nepůsobily do takové míry, aby ovlivnily validitu našeho výzkumného šetření a tím zkreslily výsledky.

6.5.2.2. Intervenční programy

Důležitou podmínkou pro úspěšný rozvoj sociálních dovedností je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací, který napomáhá ke zvládnutí nových životních situací a upevňuje získané sociální dovednosti.

Předpokládali jsme, že rozvojem komunikačních dovedností, empatie, podporou sebevědomí (kladného sebepojetí) žáků a dovedností v oblasti spolupráce, řešení konfliktů a navazování neagresivních vztahů se zvýší aktivita žáků, jejich schopnost hledat možnosti řešení problémů a dojde ke zlepšení v oblasti sociálního vnímání a chování žáků, které by mělo vést k celkovému zlepšení sociálního klimatu ve třídě. Tyto změny by se měly projevit při srovnání odpovědí žáků z experimentální a kontrolní skupiny v dotazníku na konci obou experimentů.

Pokud bychom měli charakterizovat dovednosti rozvíjené intervenčními programy ve shodě s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, můžeme konstatovat, že jsme se snažili působit na rozvoj několika klíčových kompetencí. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání udává, jakými klíčovými kompetencemi má žák disponovat na konci základního vzdělávání. Je zřejmé, že žák má určitý základ z rodiny, případně z mateřské školy, ale na I. stupni ZŠ (a samozřejmě i v dalších stupních vzdělávání) je nutné klíčové kompetence dále rozvíjet. Vzhledem k tomu, že v naší práci jsme se zaměřili na sociální dovednosti, naše snahy o rozvoj zasahovaly do následujících kompetencí uváděných v RVP pro ZŠ: *Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální a Kompetence občanské*. Při stanovování cílů jednotlivých aktivit v intervenčních programech pro oba experimenty jsme vycházeli z charakteristik jednotlivých klíčových kompetencí v RVP ZV (2007) a z rozložení jednotlivých kompetencí na dílčí složky, jak jsou uvedeny v dokumentu *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007).

V rámci rozvoje dovednosti hledat řešení problémů jsme se snažili o to, aby se žáci učili vnímat nejrůznější problémové situace ve škole, dokázali problém pojmenovat a říci, čeho se týká. Chtěli jsme, aby žáci posoudili, zda mohou problém vyřešit a společně s učitelem navrhli možnosti řešení.

Při rozvoji komunikačních dovedností jsme žáky učili formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém a chronologickém sledu. Chtěli jsme, aby se vyjadřovali souvisle, výstižně a srozumitelně pro ostatní a nestyděli se mluvit před ostatními. Dále jsme žáky učili rozlišovat situace, ve kterých je třeba mluvit nahlas nebo naopak tiše. Žáky jsme také podporovali v tom, aby neskákali druhým do řeči, udržovali oční kontakt s mluvčím nebo vyjádřili svůj případný nesouhlas společensky vhodným způsobem (aby svými negativními reakcemi druhého neurazili). Kromě toho jsme podněcovali jejich dovednost naslouchat ostatním, přihlásit se o slovo, zapojit se do diskuse a využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření přátelských vztahů s ostatními.

V případě rozvoje dovedností v oblasti spolupráce a řešení konfliktů jsme u žáků rozvíjeli schopnost účinně pracovat ve skupině, tedy efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, vzájemně si důvěřovat, respektovat různé názory ostatních a v případě potřeby poskytnout druhému pomoc nebo o ni požádat. Dále jsme žáky vedli k tomu, aby se společně s námi podíleli na vytváření pravidel práce v týmu a dohodnutá pravidla dodržovali.

U žáků jsme také rozvíjeli dovednost empatie. Žáci se učili respektovat ostatní spolužáky a jejich názory, snažili jsme se je vést k tomu, aby uvažovali nad názory ostatních, aby se ostatním neposmívali a dokázali se vcítit do pocitů ostatních lidí. Dále nám šlo o to, aby na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívali k upevňování dobrých mezilidských vztahů ve třídě a k příjemné týmové atmosféře. (Dá se očekávat, že příjemná a přátelská atmosféra, při které se mohou žáci v rámci dohodnutých pravidel svobodně projevovat bude působit pozitivně na sociální klima ve třídě a tím i na osvojování sociálních dovedností žáků.)

V neposlední řadě jsme působili na rozvoj sebevědomí žáků, a to zejména tak, že jsme je vedli k tomu, aby uměli pojmenovat své kladné charakteristiky, úspěchy nebo charakteristiky a úspěchy spolužáků. Ve dvouletém experimentu (Experiment 2) jsme uplatňovali sociálně-integrační výchovný styl, žáky jsme hodnotili slovně a podporovali pochvalou žádoucí chování a jejich důvěru ve vlastní schopnosti.

Rozvojem uvedených schopností, dovedností, pozitivním působením na sebevědomí (kladné sebepojetí) žáků a podporou vzájemné důvěry mezi žáky jsme chtěli dosáhnout i zlepšení sociálního klimatu ve třídě, které má také pozitivní vliv na získávání sociálních dovedností.

Při koncipování intervenčních programů a výběru činností jsme vycházeli z vlastních nápadů a zkušeností a dostupné odborné literatury. Využili jsme publikace *Uvedení do systému školní dramatiky. Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy* (Bláhová, 1996), *Jak zacházet s agresivitou. 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity*. (Portmannová, 1996), *Třída plná pohody* (Smith, 1994) a *Hry pro rozvoj emocí a komunikace* (Zelinová, 2007).

V následující části práce budou popsány veškeré aktivity prováděné v rámci aplikace obou intervenčních programů. Zaměříme se na cíl činnosti, potřebné pomůcky, postup dané činnosti a podpůrné otázky k závěrečné reflexi činnosti.

Návrh intervenčního programu rozvoje sociálních dovedností (Experiment 1)

Do intervenčního programu pro devítiměsíční experiment (Experiment 1) jsme zařadili 10 činností, které byly rozděleny tematicky do tří skupin:

- komunikační dovednosti, sebevědomí a empatie
- komunikační dovednosti, spolupráce a navazování kontaktů
- komunikační dovednosti, spolupráce a řešení konfliktů.

Činnosti bylo možné provádět jak postupně, tak i v různém pořadí (kromě poslední desáté, která měla být opravdu poslední) podle vlastního uvážení vyučujícího, například podle vhodnosti k obsahu probíraného učiva. Provádění většiny činností bylo vhodné ve třídě, popřípadě venku, jen činnost *Pinkání do balónků* byla vhodná do tělocvičny z důvodu potřeby velkého prostoru a bezvětrného prostředí. Na konci každé činnosti byla provedena reflexe formou krátké diskuse s dětmi.

I. Komunikační dovednosti, sebevědomí a empatie

Má lepší stránka

cíl: žáci o sobě budou umět říci/napsat kladné charakteristiky; žáci budou umět srozumitelně a výstižně vyjádřit svůj názor, nebudou se stydět mluvit před ostatními

pomůcky: malý papír a tužka, krabice (pytlík, klobouk)

postup: Každý žák má papír a tužku a po chvilce přemýšlení napíše nějakou kladnou charakteristiku o sobě. Je možné pomoci podpurnými otázkami: Co máš na sobě rád?, Za co tě ostatní chválí? Psát by se mělo tiskacím písmem, aby nebylo snadné rozeznat rukopis. Popsané lístky se vhodí do krabice (klobouku, pytlíku) a položí do středu kruhu. Každý žák si postupně vybere jeden lístek (v případě, že je jeho vlastní, vybere jiný), přečte ho nahlas a snaží se určit autora. Svůj tip zdůvodní. Pokud tipoval špatně, pomohou ostatní. Všichni žáci by se měli vystřídat.

reflexe: Jak jsi se cítil/a, když jsi o sobě směl/a psát jen kladné věci? Napadlo tě hodně takových věcí? Jaké kladné charakteristiky ostatních si pamatuješ?

Myslím na někoho

cíl: žáci budou umět popsat kladnými charakteristikami spolužáka; žáci se budou umět vyjadřovat souvisle, srozumitelně a výstižně pro ostatní, budou mluvit nahlas a nebudou se stydět mluvit před ostatními

pomůcky: žádné

postup: Jeden ze žáků má na mysli jiného žáka ze třídy a ostatním napovídá kladnými charakteristikami nebo dobrými vlastnostmi například takto: *Myslím na někoho, kdo rád jezdí na kole.* nebo *Myslím na někoho, kdo mi vždy pomůže s úkolem.* nebo *Myslím na někoho, kdo má dolíčky ve tváři, když se směje.* atd.

Ostatní žáci se snaží uhádnout, o koho se jedná. Kdo uhádne první, má možnost pokračovat jako ten, kdo si někoho myslí.

reflexe: Bylo těžké někoho popisovat? Napadlo tě hodně dobrých vlastností? Jak rychle zjistili „myšlení“ žáci, že jde o ně a jak se přitom cítili? Popsali by sami sebe také tak?

Kreslení jednou tužkou

cíl: žáci budou umět respektovat názor a výsledek práce druhého žáka; žáci se nebudou posmívat ostatním; žáci vyjádří svůj nesouhlas společensky přijatelným způsobem

pomůcky: papír A4 nebo A3, jedna tužka

postup: Žáci se rozdělí do dvojic. Každá dvojice dostane jeden papír a jednu tužku. Úkolem dvojice je nakreslit společný obrázek, ale mají zakázáno mluvit nebo se jakkoliv domlouvat, co budou kreslit. Rovněž během kreslení nesmějí spolu mluvit. Po dokončení úkolu se obrázky vystaví.

reflexe: Jak jsi se cítil/a při společném kreslení? Líbí se vám váš společný obrázek?

Dobře se cítit ve třídě

cíl: žáci budou umět formulovat své myšlenky a zapsat je; žáci budou umět srozumitelně pro ostatní vyjádřit svůj názor, nebudou se stydět mluvit před ostatními, budou naslouchat názorům ostatních,

žáci nebudou skákat ostatním do řeči, žáci se nebudou ostatním posmívat, žáci budou společně s učitelem hledat možnosti řešení daných problémů

pomůcky: papír, tužka, krabice (klobouk, pytlík)

postup: Všichni žáci napíší anonymně tiskacím písmem své obavy související se školní třídou – před čím mají ve třídě strach, čím se cítí ohroženi, co je rozčiluje. Lístky vhodí do krabice, učitel je pak upevní na nástěнку nebo rozloží na podlahu. Takto sesbírané obavy se pak společně prodiskutují a žáci se budou snažit společně s učitelem všechny obavy rozptýlit.

reflexe: Jak jsi se cítil/a, když jsi psal/a své strachy a obavy? Napadlo tě hodně takových věcí? Máš i po naší diskusi stejné obavy?

II. Komunikační dovednosti, spolupráce a navazování kontaktů

Patříme k sobě

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat své myšlenky; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních a budou umět uvažovat nad návrhy druhých; žáci budou umět podávat své osobní návrhy řešení a zároveň budou respektovat (neodmítnou realizovat) přijaté návrhy většiny

pomůcky: tabule, křída (ve třídě) nebo chodník a křída (venku)

postup: Žáci se snaží spojit svá křestní jména ve stylu křížovky. Musí se podařit začlenit jména všech žáků.

BOB	FILIP
0	R
RENATA	
I	NINA
SÁRA	T
	A

reflexe: Jsi spokojený/á se společnou křížovkou? Je křížovka podle tvých představ?

Kruh důvěry

cíl: žáci si budou důvěřovat (nebudou mít strach padat do kruhu), žáci budou pomáhat druhému spolužákovi, aby nespadl, i kdyby nebyl jejich kamarád

pomůcky: žádné

postup: Žáci vytvoří malé skupinky po 9 až 13 členech. Každý tým udělá kruh, aktéři stojí těsně vedle sebe s rukama před sebou. Jeden hráč stojí se zavřenými očima uprostřed kruhu a volně padá sem a tam na různé strany. Ostatní spoluhráči ho vždy bezpečně zachytí a posunou do původní polohy.

reflexe: Jak jsi se cítil/a uprostřed kruhu? Jak se cítili ti, kteří chytali?

Transport po zádech

cíl: žák bude důvěřovat spolužákovi za sebou; žáci si budou vzájemně pomáhat k úspěšnému zvládnutí úkolu tím, že se budou snažit psát písmena na záda “srozumitelným” způsobem, žáci se nebudou posmívat ostatním

pomůcky: žádné

postup: Žáci se rozdělí do několika skupin (seskupení například podle měsíce nebo ročního období, ve kterém se narodili). Žáci ve skupině se postaví nebo posadí za sebe tak, aby každé z nich dosáhlo rukama na záda předchozího. Poslední žák v řadě namaluje prstem na záda žáka stojícího nebo sedícího před ním písmeno (nebo slovo z více písmen za sebou) a celá hra takto pokračuje až k prvnímu v řadě, který ho řekne nahlas. Žáci by se měli postupně vystřídat. Je možné postupně slučovat skupiny, až vznikne jedna dlouhá řada všech žáků ze třídy.

reflexe: Jaké to bylo, mít někoho za zády?, Jak jsi se cítil/a? Dokázal/a jsi dobře rozpoznat psaná písmena?

III. Komunikační dovednosti, spolupráce a řešení konfliktů

Pinkání do balónků

cíl: žáci se budou podílet na stanovení pravidel, která budou dodržovat; žáci budou spolupracovat s druhými při řešení úkolu; žáci se nebudou posmívat ostatním a na základě ohleduplnosti k ostatním budou přispívat k dobré týmové atmosféře

pomůcky: nafukovací balónky

postup: Žáci vytvoří skupinky po 5 až 8. Každá skupina má jeden nafouknutý balónek. Ve skupinách žáci vytvoří kroužek a mají za úkol pinkat si s balónkem tak, aby se všichni vystřídali a balónek se ani jednou nedotkl země. (Žáci by si během činnosti měli uvědomit, že balónek musí pinkat jemně a směrem k tomu, kdo je další na řadě, aby se jim úkol podařil.) Je možné postupně zvyšovat počet členů ve skupinách.

reflexe: Co bylo důležité, abyste úkol jako skupina zvládli? Dařilo se ti dodržovat domluvená pravidla? Jak se ti s ostatními spolupracovalo? Šlo ti dobře pinkání? Posmíval se ti někdo?

Tři přání

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky, nebudou se stydět mluvit před ostatními; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních; žáci budou dávat najevo svůj nesouhlas společensky přijatelným způsobem; žáci budou umět uvažovat nad návrhy druhých, podávat své osobní návrhy a neodmítnou realizovat přijaté návrhy většiny

pomůcky: papír, tužka

postup: Žáci vytvoří trojice. Každý žák si nejdříve sám pro sebe napíše jedno přání k zadanému tématu (například Kterou hru bys nejraději hrál v příští hodině? nebo Kam bys nejraději odcestoval na prázdniny? ,...) Potom celá trojice přání všech členů skupiny prodiskutuje a shodne se na jednom z nich. Vítězná přání se pak proberou v celé skupině, až se všichni shodnou na jediném.

reflexe: Bylo obtížné se dohodnout? Kdo ze skupiny dokázal prosadit svá přání a jakým způsobem? Pokoušel/a jsi se prosazovat svá přání? Jak?

Erb třídy

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky, nebudou se stydět mluvit před ostatními; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních; žáci budou dávat najevo svůj nesouhlas společensky přijatelným způsobem; žáci budou umět uvažovat nad návrhy druhých, podávat své osobní návrhy a neodmítnou realizovat přijaté návrhy většiny

pomůcky: velký balící papír na malování, pastelky

postup: Tato činnost by měla být poslední ze všech, protože je nejsložitější na realizaci a vyžaduje osvojení dovednosti efektivně komunikovat a spolupracovat.

Na tomto závěrečném úkolu by měla třída pracovat společně (podle uvážení vyučujícího je možné rozdělit početnou třídu na poloviny). Žáci by měli vytvořit erb třídy. Měli by mít dostatek času na rozmyšlení a domluvu, na vytváření by se měli nějakým způsobem podílet všichni.

reflexe: Líbí se ti váš erb třídy? Je v erbu realizovaný nějaký tvůj nápad? Pokud ne, vadí ti to?

Návrh intervenčního programu rozvoje sociálních dovedností (Experiment 2)

Všech 10 činností z intervenčního programu pro Experiment 1 bylo obsaženo v intervenčním programu pro dvouletý experiment (Experiment 2). K nim jsme přiřadili dalších 10 činností. Činnosti jsme řadili od jednodušších k těm složitějším z pohledu náročnosti na provedení s přihlédnutím ke schopnostem a dovednostem žáků. Například aktivity vyžadující písemný projev jsme řadili až do druhého ročníku, kdy jsou si žáci svým psaným projevem jistější, a tudíž se nemusí tolik soustředit na to, jak píší, ale co píší. Mohou se tak více koncentrovat na formulaci svých myšlenek a jejich srozumitelné a výstižné vyjádření.

Na začátku programu byly zařazeny aktivity seznamovací a komunikační, abychom přispěli k vytvoření vzájemné důvěry mezi výzkumníkem a žáky a zároveň mezi žáky samotnými. Další činnosti jsme volili tak, aby byl program pro žáky dostatečně pestrý a zajímavý, a aby rozvíjel námi vybrané sociální dovednosti. Každopádně veškeré námi rozvíjené dovednosti se prolínaly ve více aktivitách. Je evidentní, že pokud se mají žáci učit například spolupracovat s ostatními, měli by zároveň umět efektivně komunikovat a navazovat kontakty, popřípadě řešit konflikty nebo

problémy, které nastanou. Důležitou úlohu pro osvojování sociálních dovedností hraje také sebevědomí (kladné sebepojetí) každého žáka a vzájemná důvěra mezi žáky ve třídě.

Pokud se zaměříme na primární cíle jednotlivých aktivit, ve více než polovině činností jsme se specializovali na rozvoj komunikačních dovedností a dovedností v oblasti spolupráce. Přibližně třetina aktivit byla zaměřena na navazování kontaktů a rozvoj empatie. Zbývající činnosti se týkaly podpory sebevědomí (kladného sebepojetí) a rozvoje vzájemné důvěry mezi žáky ve třídě, která je důležitá pro soudržnost třídy a vzájemnou akceptaci mezi spolužáky. Kromě rozvoje komunikačních dovedností, dovedností v oblasti spolupráce, navazování vztahů, řešení problémů a konfliktů, empatie a podpory sebevědomí a vzájemné důvěry žáků jsme do intervenčního programu zařadili také relaxaci a psaní hodnotícího dopisu.

Na úvod každého setkání jsme si v komunitním kruhu společně připomněli minulé setkání, popřípadě si sdělili zkušenosti s domácím úkolem. Při společné reflexi v komunitním kruhu na konci každého setkání jsme žáky vybízeli ke zhodnocení celé aktivity a také k sebehodnocení, například formou kreslení usměvavých, neutrálních nebo mračících se „smajlíků“ (jednoduchých obličejů).

Do projektu jsme zapojili i rodiče a rodinné příslušníky formou spolupráce na domácích úkolech a také třídní učitelky. Do experimentu jsme třídní učitele zařadili z toho důvodu, že třídní učitel je velmi důležitým činitelem sociálního klimatu třídy a zejména na prvním stupni je pro žáky velkým vzorem. Učitelé na prvním stupni ZŠ mají navíc velkou výhodu v tom, že jsou s žáky, až na výjimky, v kontaktu každou hodinu a zpravidla zůstávají ve třídě i o přestávkách. Vzniká jim tak prostor k pozorování žáků, k vytváření atmosféry pohody ve třídě a k diskusi se žáky o různých problémech. Velmi důležitá je v tomto případě otevřená komunikace jak z pohledu žáků, tak ze strany učitele. Jinými slovy, žáci by měli mít možnost říci učiteli své názory a moci s ním diskutovat a učitel by měl být schopný naslouchat, srozumitelně vysvětlovat, umět pomoci, pochválit, ale i přijatelným způsobem sdělit své kritické postřehy každému žákovi. Tytéž dovednosti by si měli během školní docházky postupně osvojovat i žáci.

V našem dvouletém experimentu rozvíjel výzkumník sociální dovednosti žáků společně s třídními učitelkami v rámci předmětu Prvouka. Naše společné setkání většinou trvalo jednu vyučovací hodinu. Třídní učitelky byly v roli pomocníka a pozorovatele, termín „učitel“ je proto v této části synonymem pro výraz „výzkumník“.

Činnosti jsou v následující části řazeny podle toho, jak byly ve skutečnosti v rámci dvouletého experimentu realizovány.

1. ročník (2007/2008)

1. setkání: Poradna o škole (seznamovací hodina)

cíl: výzkumník se seznámí s žáky a žáci s výzkumníkem; žáci budou umět srozumitelně formulovat své myšlenky a budou umět vyslechnout názor druhého; žáci se shodnou na společném řešení úkolu
pomůcky: žádné

(Výzkumník se nejprve představil svým pravým jménem a vysvětlil svou roli v celém experimentu. Poté se představil jako poradce pro činnost v této první hodině. Výzkumník byl předem domluvený na této činnosti s třídními učitelkami, které mu dali s předstihem potřebné instrukce a materiály – Školní řád. Výzkumník hrál roli poradce, za kterým si žáci chodili do „poradny“ ohledně pravidel ve škole.)

postup: Žáci pracují ve dvojicích. Mají za úkol společně se dohodnout na tom, co se ve škole/třídě smí a co ne (1 činnost, která se smí a 1 činnost, která se nesmí). Když se dohodnou, jdou se poradit do poradny o tom, jestli jsou jejich úvahy správné. Pokud jim poradce jejich návrhy schválí, nacvičí pantomimu, ve které obě činnosti předvedou. Až poradce schválí návrhy všech dvojic, všichni svou pantomimu předvedou. Ostatní hádají, o jaké činnosti se jedná.

reflexe: Co se ve škole/třídě smí? Co se naopak nesmí?

Po tomto společném setkání následovala hodina s třídní učitelkou, ve které žáci vytvářeli plakát s obrázky, které znázorňovaly činnosti ve škole povolené a zakázané. Plakát si pak připevnili na dveře třídy jako soubor pravidel pro chování ve škole.

2. setkání: Představení sebe a rodiny + Kresba rodiny

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky, nebudou se stydět mluvit před ostatními; žáci budou mluvit v logickém sledu a dostatečně nahlas; žáci budou dodržovat dohodnutá pravidla komunikace v kruhu, nebudou skákat ostatním do řeči; žáci budou udržovat oční kontakt s mluvčím a budou umět naslouchat ostatním

pomůcky: klubko vlny; papír A4, pastelky

postup: Žáci sedí v kruhu na koberci společně s vyučujícím. Nejprve jsou ujasněna pravidla. Komunikaci začíná učitel, má v ruce klubko a představí sebe a svou rodinu. Poté si nechá v ruce konec vlny a klubko pošle po zemi nějakému žákovi. Ten představí sebe a svou rodinu, podrží vlnu z klubka a klubko pošle dál. Tímto způsobem se vystřídají všichni žáci. Nakonec vznikne pavučina, na které se podíleli všichni žáci. Následující hodinu žáci kreslí svou rodinu.

reflexe: Dozvěděl ses něco zajímavého o svých spolužácích?

3. setkání: Transport po zádech

cíl: žák bude důvěřovat spolužákovi za sebou; žáci si budou vzájemně pomáhat k úspěšnému zvládnutí úkolu tím, že se budou snažit psát písmena na záda “srozumitelným” způsobem, žáci se nebudou posmívat ostatním

pomůcky: tabule, křída

postup: Žáci nejprve začnou ve dvojicích. Sedí, nebo stojí za sebou a ten, který sedí/stojí jako druhý, napíše spolužákovi před sebou na záda prstem tiskací písmeno. První žák má písmeno uhodnout. Dvojice se poté rozšiřují na trojice, čtveřice, až na konec mají žáci vytvořit dlouhého hada ze všech členů třídy.

reflexe: Jaké to bylo, mít někoho za zády?, Jak jsi se cítil/a?, Dokázal/a jsi dobře rozpoznat psaná písmena?

domácí úkol: zkusit stejnou aktivitu doma se sourozenci a rodiči

4. setkání: Co rád děláš, co tě baví

cíl: Žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky; žáci budou mluvit v logickém sledu a dostatečně nahlas, nebudou se stydět mluvit před ostatními; žáci budou dodržovat dohodnutá pravidla komunikace v kruhu, nebudou skákat ostatním do řeči; žáci budou udržovat oční kontakt s mluvčím a budou umět naslouchat ostatním

pomůcky: látkový míček

postup: Rozhovor v kruhu na koberci na téma Co rád dělám a co mne baví. Mluví ten, kdo má míček (pravidlo ujasněno předem).

reflexe: Rozuměli jste všem spolužákům? Co jste se dozvěděli?

reflexe úkolu na příště: Nejdříve spoléhali, že určím, kdo bude co dělat, ale nakonec se dohodli. Ve 3 skupinách bez problémů došlo k dohodě, v 1 skupině se jeden žák sám rozhodl, že bude mít papír a nedal ostatním šanci a 1 skupině jsem musela pomoci ke kompromisu.

5. setkání: Pinkání do balónků

cíl: Žáci se budou podílet na stanovení pravidel, která budou dodržovat; žáci budou spolupracovat s druhými při řešení úkolu; žáci se nebudou posmívat ostatním a na základě ohleduplnosti k ostatním budou přispívat k dobré týmové atmosféře

pomůcky: nafukovací balónky

postup: Žáci nejprve začnou činnost ve skupinkách, které si dohodli na minulém setkání. Každá skupina má jeden nafouknutý balónek. Ve skupinách mají žáci za úkol pinkat si s balónkem tak, aby se všichni vystřídali a balónek se ani jednou nedotkl země. (Žáci by si v průběhu činnosti měli uvědomit, že balónek musí pinkat jemně a směrem k tomu, kdo je další na řadě, aby se jim úkol podařil). Postupně se skupiny slučují, až vznikne jeden velký kruh.

reflexe: Co bylo důležité, abyste úkol jako skupina zvládli? Dařilo se ti dodržovat domluvená pravidla? Jak se ti s ostatními spolupracovalo? Šlo ti dobře pinkání? Posmíval se ti někdo?

6. setkání: Vejit se do kruhu

cíl: žáci budou umět efektivně spolupracovat při řešení úkolu, budou uvažovat nad názory ostatních; budou k sobě ohleduplní

pomůcky: lano

postup: Žáci vytvoří z lana kruh v průměru přibližně 1 metr. Poté se snaží všichni se do kruhu vejít, aby nepřekročili lano.

reflexe: Jak jste se cítili uvnitř kruhu?, Jakým způsobem se vám povedlo dostat se všichni do kruhu? Co jste museli udělat?

7. setkání: Vyprávění pohádky v kruhu

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky; žáci budou mluvit v logickém sledu a dostatečně nahlas, nebudou se stydět mluvit před ostatními; žáci budou dodržovat dohodnutá pravidla komunikace v kruhu, nebudou skákat ostatním do řeči, přihlásí se o slovo; žáci budou udržovat oční kontakt s mluvčím a budou umět naslouchat ostatním

pomůcky: žádné

postup: Žáci sedí v kruhu na koberci. Nejprve se diskutuje o pohádkách, komu doma rodiče pohádky čtou a jaké jsou jejich nejoblíbenější. Poté učitel vysvětlí princip činnosti: „Vymyslíme si svoji vlastní pohádku. Mluvit bude ten, kdo se přihlásí o slovo. Velmi důležité je poslouchat ostatní, abyste věděli, na co navazovat.“ Učitel pak pohádku zahájí podle svého uvážení (například podle ročního období, podle celkové atmosféry a nálady nebo nějaké aktuální události).

reflexe: Slyšeli jste všechny spolužáky při vyprávění dobře? Líbila se vám vámi vymyšlená pohádka? Dávala celá pohádka smysl?

domácí úkol: nakreslit obrázek související se společně vymyšlenou pohádkou (Příloha č. 6)

8. setkání: Doprovod nevidomého

cíl: žáci se budou umět vcítit do pocitů ostatních (nevidomých), budou umět pomoci (například zavázat spolužákovi šátek) a budou k sobě ohleduplní při navigaci; žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit svou myšlenku

pomůcky: šátek

postup: Žáci vytvoří dvojice, jeden z dvojice má zavázané oči a druhý ho vede k určenému cíli. Při cestě ho nesmí vést (držet za nějakou část těla), ani ho nesmí postrkovat. Může mu pouze říkat, kam má jít, co je na cestě za překážky a jak se jim vyhnout. Následně se vymění.

reflexe: Jaké jsi měl pocity jako slepý? Jaké jsi měl pocity jako ten, který vidí a může pomoci? Dával ti tvůj pomocník srozumitelné rady?

domácí úkol: zahrát si hru na nevidomého doma s rodiči a sourozenci

9. setkání: Hra na reportéry

cíl: žáci budou umět formulovat výstižně otázky; žáci se budou umět vyjadřovat souvisle, srozumitelně a výstižně pro ostatní, žáci budou mluvit nahlas, nebudou se stydět mluvit před ostatními; žáci budou umět efektivně spolupracovat při řešení úkolu, žáci budou umět naslouchat názorům spolužáka a budou umět uvažovat nad jeho návrhy; žáci budou umět podávat své osobní návrhy řešení

pomůcky: mikrofon, papír, tužka

postup: Žáci se převtělí do nějaké známé osobnosti podle vlastního výběru, osobnost napíše na papírek a nikomu neprozradí, koho si vybrali. Pak každý žák sám napíše alespoň pět otázek, na které by dovedl jako ta vybraná osobnost odpovědět. Poté žáci vytvoří dvojice. Nejprve jeden bude představovat svou vybranou osobnost a druhý bude jako reportér v televizi pokládat otázky připravené spolužákem, následně může položit maximálně tři své otázky. Potom se vystřídají. Mají za úkol předvést rozhovor. Ostatní musí hádat, o jakou osobnost se jedná.

reflexe: Bylo těžké z rozhovorů uhádnout, o jakou osobnost se jedná? Proč?

10. setkání: Co jsem dokázal v první třídě + duhová relaxace

cíl: žáci umí pojmenovat své úspěchy, žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky, nebudou se stydět mluvit před ostatními a nebudou skákat ostatním do řeči; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních

pomůcky: deka pro každé dítě

postup: rozhovor v komunitním kruhu o tom, co žáci podle vlastního sebehodnocení dokázali během prvního ročníku ve škole; relaxační cvičení

reflexe: Jak jsi se cítil/a, když jsi o sobě směl/a říkat jen kladné věci? Napadalo tě hodně takových věcí? Co jsi se dozvěděl o ostatních?

Poté následovala relaxace. Před relaxací byli žáci seznámeni s tím, jaký bude její průběh – lehnou si na záda, budou poslouchat a představovat si barvy. Aby to pro ně bylo jednodušší, mohou si představit nějaký předmět, který má tu určitou barvu.

Všichni žáci si lehli na svou deku na trávu a poslouchali: Pohodlně si lehni, nekřiž nohy ani ruce. Máš chvíli času, aby sis našel opravdové pohodlí. Zavři oči. Zhluboka se nadechni a při výdechu si představ červenou barvu. Uvolni celé své tělo, Vnímáš, jak se uvolňuje postupně hlava, ramena a ruce, břicho a záda, nohy a chodidla. Tvé tělo je dokonale uvolněné.

Zhluboka se nadechni a při výdechu si představ barvu oranžovou. Nemyslíš na nic jiného, máš úplně uvolněnou a čistou mysl.

Opět se zhluboka nadechni a při výdechu si představ barvu žlutou. Představ si jakoukoliv situaci, při které se cítíš šťastný a chvíli si tuto situaci užívej.

Zhluboka se nadechni a s výdechem si představ barvu zelenou. Tato barva ti přináší zdraví. Cítíš se zdravý a v pohodě. Celé tvé tělo je v dokonalé harmonii.

Znovu se zhluboka nadechni a při výdechu si představ barvu modrou. Představ si vše, co máš rád a všechny lidi, které máš rád. Představ si i ty, kteří mají rádi tebe.

Zhluboka se nadechni a s výdechem si představ barvu fialovou. Představ si něco, co tě baví dělat, něco, v čem si dobrý a něco, co bys rád vyzkoušel.

Prošel jsi celou duhu. Nyní se nacházíš na nejkrásnějším a nejbezpečnějším místě na celém světě. Máš chvíli čas, aby sis toto místo dokázal představit. Jaké je? Cítíš se zde dobře, máš tu vše, co máš rád. Obklopuje tě pocit štěstí, lásky a radosti.

Nyní se připrav na cestu zpátky. Půjdeš opět cestou duhy, ale v opačném pořadí. Zhluboka se nadechni a postupně si představuj barvu: fialovou - modrou - zelenou - žlutou - oranžovou a červenou.

Otevři oči. Cítíš se příjemně.

domácí úkol: nakreslit, co si představovali při relaxaci a vysvětlit obrázek rodičům (Příloha č.7)

2. ročník (2008/09)

11. setkání: Co jsem dělal o prázdninách + Patříme k sobě

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky, nebudou se stydět mluvit před ostatními a nebudou skákat ostatním do řeči; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních a budou umět uvažovat nad návrhy druhých; žáci budou umět podávat své osobní návrhy řešení a zároveň budou respektovat (neodmítnou realizovat) přijaté návrhy většiny

pomůcky: plyšák + tabule, křída (ve třídě) nebo chodník a křída (venku)

postup: Žáci sedí v kruhu na koberci a vyprávějí o zážitcích z prázdnin. + Žáci se snaží spojit svá křestní jména ve stylu křížovky. Musí se podařit začlenit jména všech dětí.

reflexe: Co dělali tvoji spolužáci o prázdninách? Co jsi se dozvěděl?; Jsi spokojený/á se společnou křížovkou? Je křížovka podle tvých představ?

12. setkání: Myslím na někoho...

cíl: žáci budou umět popsat kladnými charakteristikami spolužáka; žáci se budou umět vyjadřovat souvisle, srozumitelně a výstižně pro ostatní, nebudou se stydět mluvit před ostatními

pomůcky: žádné

postup: Jeden z žáků má na mysli jiného žáka ze třídy a ostatním napovídá kladnými charakteristikami například takto: „Myslím na někoho, kdo rád jezdí na kole.“ Ostatní žáci se snaží uhodnout, o koho se jedná. Kdo uhádne první, má možnost pokračovat jako ten, kdo si někoho myslí.

reflexe: Bylo těžké někoho popisovat? Napadlo tě hodně kladných vlastností? Jak rychle zjistili „myšlení“ žáci, že jde o ně a jak se přitom cítili? Popsali by sami sebe také tak?

13. setkání: Kreslení jednou tužkou

cíl: žáci budou umět respektovat názor a výsledek práce druhého žáka; žáci se nebudou posmívat ostatním; žáci vyjádří svůj nesouhlas společensky přijatelným způsobem

pomůcky: papír A4 nebo A3, jedna tužka/pastelka

postup: Žáci se rozdělí do dvojic. Každá dvojice dostane jeden papír a jednu tužku. Úkolem dvojice je nakreslit společný obrázek (Příloha č. 8), ale nemohou mluvit nebo se jakkoliv domlouvat, co budou kreslit. Rovněž během kreslení nesmějí spolu mluvit.

reflexe: Jak jsi se cítil/a při společném kreslení? Líbí se vám váš společný obrázek?

domácí úkol: zkusit namalovat obrázek s rodiči, nebo všemi členy rodiny

14. setkání: Dobře se cítit ve třídě

cíl: žáci budou umět formulovat své myšlenky a zapsat je; žáci budou umět srozumitelně pro ostatní vyjádřit svůj názor, naslouchat názorům ostatních; žáci se nebudou stydět mluvit před ostatními, nebudou skákat ostatním do řeči; žáci se nebudou ostatním posmívat, žáci budou společně s učitelem hledat možnosti řešení daných problémů

pomůcky: papír, tužka, krabice (klobouk, pytlík)

postup: Všichni žáci napíší anonymně tiskacím písmem své obavy související se školní třídou – před čím mají ve třídě strach, čím se cítí ohroženi, co je rozčiluje. Lístky vhodí do krabice, učitel je pak upevní na nástěnku nebo rozloží na podlahu. Takto sesbírané obavy se pak společně prodiskutují a žáci spolu s učitelem se budou snažit všechny obavy rozptýlit.

reflexe: Jak jsi se cítil/a, když jsi psal/a své strachy a obavy? Napadlo tě hodně takových věcí? Máš i po naší diskusi stejné obavy?

15. setkání: Kruh důvěry

cíl: žáci si budou důvěřovat (nebudou mít strach padat do kruhu), žáci budou pomáhat druhému spolužákovi, aby nespádl, i kdyby nebyl jejich kamarád

pomůcky: žádné

postup: Žáci vytvoří skupinky (po 9 až 13 členech). Každý tým udělá kruh, aktéři stojí těsně vedle sebe s rukama před sebou. Jeden hráč stojí se zavřenými očima uprostřed kruhu a volně padá sem a tam na různé strany. Ostatní spoluhráči ho vždy bezpečně zachytí a posunou do původní polohy.

reflexe: Jak jsi se cítil/a uprostřed kruhu? Jak se cítili ti, kteří chytali?

16. setkání: Má lepší stránka

cíl: žáci o sobě budou umět říci/napsat kladné charakteristiky; žáci budou umět srozumitelně a výstižně vyjádřit svůj názor

pomůcky: malý papír a tužka, krabice (pytlík, klobouk)

postup: Každý žák napíše na papír 3 své vlastní kladné charakteristiky. Pokud žáci nevědí, co psát, učitel jim může pomoci podpurnými otázkami, například: *Co se ti na tobě líbí?*, nebo *Za co tě doma nebo ve škole chválí?* Psát by se mělo tiskacím písmem, aby nebylo snadné rozeznat rukopis. Popsané lístky se vhodí do krabice (klobouku, pytlíku) a položí do středu kruhu. Každý žák si postupně vybere jeden lístek (v případě, že je jeho vlastní, vybere jiný), přečte ho nahlas a snaží se určit autora. Svůj tip zdůvodní. Pokud tipoval špatně, pomohou ostatní. Všichni žáci by se měli vystřídat.

reflexe: Jak jsi se cítil/a, když jsi o sobě směl/a psát jen kladné věci? Napadalo tě hodně takových věcí? Jaké kladné charakteristiky ostatních si pamatuješ? Dokázal bys o sobě říci něco negativního?

17. setkání: Tři přání

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních; žáci budou dávat najevo svůj nesouhlas společensky přijatelným způsobem; žáci budou umět uvažovat nad návrhy druhých, podávat své osobní návrhy a neodmítnou realizovat přijaté návrhy většiny

pomůcky: papír, tužka

postup: Žáci vytvoří trojice/čtveřice. Každý žák si nejdříve sám pro sebe napíše jedno přání k zadanému tématu, v našem případě: *Co bys chtěl/a dělat na našem příštím setkání?* Potom celá trojice nebo čtveřice tato přání prodiskutuje a shodne se na jednom z nich. Skupiny se následně spojují, až se všichni ve třídě shodnou na jediném.

reflexe: Bylo obtížné se dohodnout? Kdo ze skupiny dokázal prosadit svá přání a jakým způsobem? Pokoušel/a jsi se prosazovat svá přání? Jak?

18. setkání: vybíjená venku na hřišti; kreslení křídami na chodník a floorball v tělocvičně

cíl (týkající se aktivity kreslení křídami na chodník): žáci umí výstižně formulovat a napsat kladnou charakteristiku o spolužácích

reflexe: Jaké charakteristiky ostatních si pamatujete?

19. setkání: Erb třídy

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních; žáci budou dávat najevo svůj nesouhlas společensky přijatelným způsobem; žáci budou umět uvažovat nad návrhy druhých, podávat své osobní návrhy a neodmítnou realizovat přijaté návrhy většiny

pomůcky: velký balící papír na malování, pastelky

postup: Žáci pracují ve skupinkách. Za úkol mají vymyslet erb, který by charakterizoval jejich třídu a namalovat ho na velký papír.

reflexe: Líbí se ti váš erb třídy? Je v erbu realizovaný nějaký tvůj nápad? Pokud ne, vadí ti to?

20. setkání: Výroba obálek a psaní dopisu

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně napsat své myšlenky

pomůcky: papíry, lepidlo, pero

postup: Žáci mají za úkol vyrobit obálku na dopis a napsat dopis, který by ohodnotil intervenční program rozvoje sociálních dovedností. (Příloha č. 10A, 10B, 10C)

reflexe: Na jaké hry jste si vzpomněli? Které hry vás bavily a které nebavily?

6. 5. 3. Přímé nestandardizované pozorování

Podkladem pro kvalitativní analýzu dat z dvouletého experimentu (Experiment 2) byla data získaná metodou přímého nestandardizovaného pozorování, které bylo součástí experimentu. Výzkumník pozoroval v bezprostředním kontaktu se žáky projevy chování, které souvisely s jejich komunikačními dovednostmi a dovednostmi v oblasti spolupráce ve dvojicích či skupinách, navíc sledoval převažující celkovou atmosféru při každém setkání v průběhu celého experimentálního zásahu.

Data byla výzkumníkem zaznamenávána do záznamového archu. Záznamový arch obsahoval jmenný seznam všech žáků v experimentální skupině, 3 sledované kategorie – komunikační dovednosti, dovednosti v oblasti spolupráce a převažující celková atmosféra a sloupec pro případné další poznámky. První dvě sledované kategorie byly ještě členěny na dílčí složky, které byly formulovány v podobě projevů žádoucího chování:

- komunikační dovednosti – srozumitelné a výstižné vyjadřování, nestydí se mluvit před ostatními, neskáče ostatním do řeči, mluví nahlas
- dovednosti v oblasti spolupráce – dodržuje dohodnutá pravidla, spolupracuje s ostatními, vhodně vyjadřuje nesouhlas, respektuje názory ostatních ve skupině

Zjištěné údaje výzkumník ručně zapisoval do záznamového archu především ihned po zpozorování konkrétního žákova projevu, nebo na konci setkání, pokud to v průběhu činnosti nebylo možné. Záznamy byly prováděny pomocí znaménka + (pozitivní náboj), pokud byl zpozorován projev žádoucího chování a znaménka – (negativní náboj), pokud byl zpozorován projev nežádoucího chování. Pokud se projev chování u žáka neobjevil v podobě žádoucí ani nežádoucí, položka v záznamovém archu zůstala volná. Na konci každého setkání výzkumník ještě zaznamenal údaj o převažující celkové atmosféře při setkání.

Pro všechna setkání jsme použili jeden typ záznamového archu, i když všechny položky nemusely být v průběhu jednoho setkání vyplněny. Při všech setkáních byla vyplněna položka týkající se atmosféry setkání. V případě zaměření setkání na komunikační dovednosti byly vyplněny položky týkající se pouze komunikačních dovedností. Pokud bylo setkání zacíleno na rozvoj dovedností v oblasti spolupráce, byly vyplněny dílčí položky pro oblast spolupráce. U některých setkání mohla být zaznamenána data jak v části pro komunikační dovednosti, tak v části pro spolupráci, jako například při 11. setkání *Co jsem dělal o prázdninách* + *Patříme k sobě* (Příloha č. 11A, 11B).

Prvotní zapsaná data pro celou experimentální skupinu 49 žáků jsme v jednotlivých sloupcích záznamového archu sečetli (zvlášť pozitivní náboj, zvlášť negativní náboj, případně počet prázdných položek). Takto dosažené výsledky jsme kvalitativně vyhodnotili.

6. 5. 4. Nestrukturované individuální interview

Dalším podkladem pro kvalitativní analýzu byla data, která jsme získali pomocí nestrukturovaných individuálních interview v průběhu dvouletého experimentu (Experiment 2). Respondenty byly třídní učitelky experimentálních skupin žáků. Nestrukturované individuální interview jsme použili z důvodu hlubšího poznání žáků, protože třídní učitelky žáky znají lépe a dokáží posoudit jemné nuance v jejich sociálních projevech.

Od respondentů jsme získali informace o jejich subjektivním pocitu a názoru na realizované činnosti v rámci experimentu. Také jsme se tázali na jejich názor týkající se aktivity žáků, sociálních projevů v chování žáků, konkrétně jak se žáci projevovali v oblasti komunikačních dovedností a vzájemné spolupráce.

Individuální interview mezi výzkumníkem a respondentem (třídním učitelem) nebylo ze strany výzkumníka strukturovaně řízeno, více se blížilo přirozenému rozhovoru o žácích a realizovaných činnostech. I přesto měl výzkumník předem připravený okruh otázek. Téma rozhovoru se týkalo sociálních projevů a vzájemných vazeb žáků. Otázky jsme formulovali tak, aby měly souvislost s hypotézou pro třetí etapu výzkumu.

Soubor otázek pro nestrukturované individuální interview:

1. Jak se Vám činnost líbila? (sloužila jako vstupní otázka)
2. Jaký jste měla pocit z chování žáků?
3. Pozorovala jste nějakou změnu ve vzájemné komunikaci žáků od minulého setkání/od začátku našeho experimentu?
4. Jak se Vám jevíly komunikační dovednosti žáků?
5. Připadali Vám žáci aktivní?
6. Myslíte si, že žáci mají mezi sebou dobré/lepší vztahy?

7. Umí spolu žáci spolupracovat? Je vidět nějaká změna od začátku našeho experimentu?

Zjištěné údaje výzkumník ručně zapisoval po skončení rozhovoru na konci každého setkání. Prvotní zapsaná data jsme poté převedli do významových jednotek (kategorií) a přiřadili jim názvy a následně je zanesli do záznamového archu (Příloha č.12). Záznamový arch obsahoval 7 kategorií: celkový dojem ze setkání, pocity z chování žáků, změny ve vzájemné komunikaci žáků, komunikační dovednosti žáků, aktivita žáků, vztahy mezi žáky a spolupráce mezi žáky. Získaná data jsme využili při analýze jednotlivých setkání v rámci dvouletého experimentu.

6. 5. 5. Autentické materiály získané od žáků z experimentální skupiny

V rámci 14. setkání *Dobře se cítit ve třídě*, 16. setkání *Má lepší stránka* a 20. setkání *Psaní dopisu* v průběhu dvouletého experimentálního zásahu žáci psali své myšlenky a názory. Takto získané autentické materiály jsme roztrídili, materiály ze 14. a 16. setkání jsme použili při popisu průběhu těchto setkání v rámci experimentu. Data z dopisů z 20. setkání jsme uspořádali na základě jejich tematické shodnosti do skupin: zajímavé činnosti, nezajímavé činnosti, Kreslení erbů, Pinkání do balónku, Doprovod nevidomého, Kruh důvěry, Duhová relaxace, Kreslení jednou tužkou, Patříme k sobě, Dobře se cítit ve třídě, Tři přání, Hra ne reportéry, Transport po zádech, Má lepší stránka, Vyprávění pohádky v kruhu, Co jsem dokázal v první třídě, Myslím na někoho, Kreslení rodiny. Obsah jednotlivých skupin jsme sečetli a zjistili jejich procentuelní zastoupení v celé experimentální skupině.

6. 5. 6. Nestrukturované skupinové interview

Po 1 roce od ukončení dvouletého experimentu (v červnu 2010), když byli žáci z experimentální skupiny na konci třetího ročníku, jsme ještě doplnili získaná data o poznatky z nestrukturovaného skupinového interview. Cílem bylo zaznamenat celkovou reflexi dvouletého intervenčního programu.

Na začátku interview si žáci společně s výzkumníkem připomněli a pojmenovali všechny činnosti, které byly realizovány v rámci intervenčního programu. Poté jsme respondenty požádali, aby se zamysleli a odpověděli na následující otázky:

- Proč jsme zmiňované činnosti prováděli? Co jste se naučili? Jaké vaše dovednosti jsme asi rozvíjeli? Dokážete je pojmenovat?
- Myslíte si, že máte dobrý kolektiv ve třídě?
- Pracujete při vyučování ve skupinách?

- Umíte se spolu při společné práci dohodnout bez hádek?

Z nestrukturovaného skupinového interview jsme pořídili audiozáznam, kterým jsme zaznamenali výpovědi všech žáků. Data získaná audiozáznamem jsme po redukci prvního řádu (vynechání nepodstatných výrazů ve slovním projevu žáků) převedli do textové podoby (Příloha č.13A, 13B). Na základě tematické podobnosti jsme výpovědi respondentů uspořádali do skupin. Četnosti výpovědí jsme zaznamenali čárkovací metodou do záznamového archu (Příloha č. 14), který obsahoval 5 kategorií (cíl činností a rozvíjené dovednosti, kolektiv třídy, práce ve skupinách, spolupráce bez hádek, nezařazené výpovědi). První kategorii (cíl činností a rozvíjené dovednosti) jsme ještě rozčlenili na 7 částí (důvěra, umět pomoci, slušné jednání, spolupráce a dohoda, nehádat se, neskákat do řeči, být kamarádem). Obsah jednotlivých skupin jsme sečetli a zjistili jejich procentuelní zastoupení v celé experimentální skupině.

6. 6. Ověřování hypotéz a výsledky šetření

Navržené výzkumné problémy byly stanoveny ve třech fázích vzhledem k tomu, že výzkumná část byla rozdělena do tří etap. V první části výzkumu nás zajímalo, zda existují rozdíly ve zjišťovaných proměnných dotazníku (sociální dovednosti a úroveň rozumového vývoje) v závislosti na tom, jestli dotazník vyplňoval chlapec nebo dívka. Dále byly zkoumány rozdíly mezi městskými a venkovskými dětmi a také mezi dětmi-jedináčky, dětmi s mladšími nebo staršími sourozenci, nebo s oběma sourozenci. Následně jsme sledovali, zda spolu jednotlivé proměnné souvisí (korelují). Ve druhé etapě jsme zjišťovali, zda lze prokázat účinnost devítiměsíčního intervenčního programu na míru osvojených sociálních dovedností žáků v experimentální skupině. Podobně ve třetí etapě výzkumu jsme zjišťovali, ze je možné ovlivnit míru osvojených sociálních dovedností žáků v experimentální skupině pomocí dvouletého intervenčního programu. Pro hlubší proniknutí do problému jsme ještě ve třetí etapě provedli kvalitativní analýzu získaných dat.

6. 6. 1. Použité statistické metody pro kvantitativní část výzkumu

Po shromáždění vyplněných dotazníků od respondentů jsme získaný materiál nejprve zkontrolovali z hlediska jeho korektnosti. Chybně nebo neúplně vyplněné dotazníky jsme vyřadili z dalšího zpracování. Při zpracování získaných dat z dotazníků byla zajištěna anonymita

respondentů (žáci neuváděli svá jména, měli pouze přiřazený číselný kód) a tím byly rozptýleny obavy respondentů (či jejich rodičů) ze sdělování vlastních názorů a postojů.

Z dotazníků jsme získali metrická data, pro jejichž zpracování jsme použili standardních statistických metod. Při zpracování dat z dotazníků byly nejprve realizovány následující kroky: třídění a počítačové kódování, k němuž jsme využili počítačový program Microsoft Excel. Data jsme poté uspořádali, sestavili tabulky četností a graficky znázornili do výsečových grafů a histogramů četností. Dalším krokem byl výpočet charakteristik polohy (měr ústřední tendence) - aritmetického průměru a směrodatné odchylky. V jednotlivých etapách výzkumu jsme poté použili tyto statistické metody: frekvenční analýza, analýzu rozptylu, korelační koeficient, Fischerův-Snedecorův F-test a Studentův t-test.

V první etapě výzkumu jsme pomocí multivarianční analýzy rozptylu (NCSS, MANOVA)* stanovili rozdíly mezi chlapci a dívkami, mezi žáky s bydlištěm ve městě a na vesnici a mezi žáky-jedináčky a žáky s mladšími, staršími nebo oběma sourozenci. Provedli jsme také frekvenční analýzu dat získaných od respondentů. Dále jsme využili korelační koeficient pro posouzení těsnosti vztahů mezi jednotlivými proměnnými v dotazníku. V této části jsme se zabývali sociálními dovednostmi žáků, porozuměním sociálním situacím a úrovní rozumového vývoje žáků.

Ve druhé etapě výzkumného šetření jsme předpokládali, že devítiměsíční experiment bude mít pozitivní vliv na sociální dovednosti žáků, který zjistíme na základě zjištěného sociálního klimatu třídy a míry aktivity a hledání cílů a možných způsobů řešení problému. V této části jsme se nezabývali porovnáváním míry porozumění sociálním situacím a úrovně rozumového vývoje žáků. Nepředpokládali jsme, že krátký experiment v trvání 9 měsíců by mohl mít vliv na tyto dvě proměnné. Abychom zhodnotili efektivitu intervenčního programu, použili jsme Fischerův-Snedecorův F-test. Zkoumali jsme, zda existují rozdíly v proměnných mezi experimentální skupinou s intervencí a kontrolní skupinou bez intervence.

Ve třetí etapě výzkumu jsme na základě realizovaného experimentu zvažovali, zda je vhodné cíleně rozvíjet sociální dovednosti u žáků již od první třídy. Jinými slovy, zda bude mít dvouletá intervence v podobě interakčních her a diskusních aktivit pozitivní dopad na vnímání sociálního klimatu žáků ve třídě, na míru jejich aktivity a úrovně hledání cílů a různých způsobů řešení možného problému. Zde jsme již předpokládali, že dvouletý experiment se promítne do míry porozumění sociálním situacím u experimentální skupiny žáků. Abychom zhodnotili efektivitu intervenčního programu, provedli jsme komparativní výzkum mezi paralelními skupinami pomocí Studentova t-testu. Zkoumali jsme, zda existují rozdíly v proměnných mezi experimentální skupinou s intervencí a kontrolní skupinou bez intervence.

* NCSS – Počítačový statistický program
MANOVA – Multi Analysis of Variance

6. 6. 2. Vymezení jednotlivých indexů zjišťovaných dotazníkem

V dotazníku měřilo vždy jednu vlastnost současně více položek, proto jsme úroveň měřených vlastností seskupili do indexů podle doporučení autorů námi použitých dotazníků. To znamená, že jsme sečetli dohromady všechny údaje u položek měřících jednu vlastnost. Indexy tak vyjadřují celkovou míru zjišťované vlastnosti. Z důvodu snadnějšího vyhodnocování jsme jednotlivé položky z prvních třech částí dotazníku seskupili do 9 indexů:

- aktivita - celková hodnota výroků 1, 3, 5 (část I)
- hledání řešení – celková hodnota výroků 2, 4 a 6 (část I.)
- schopnost řešení konfliktů – celková hodnota výroků 1, 3, 4, 7 (část II.)
- schopnost navazovat kontakty – celková hodnota výroků 2, 5, 8, 10 a 11 (část II.)
- akceptace spolužáky – celková hodnota výroků 6 a 9 (část II.)
- třenice ve třídě – celková hodnota výroků 1, 3, 5, 7 a 9 (část III.)
- soudržnost třídy – celková hodnota výroků 2, 4, 6, 8 a 10 (část III.)
- míra porozumění sociálním situacím – sečtené body za odpovědi na všechny otázky v části IV.
- úroveň rozumového vývoje – celkový skóre části V.

Celková míra sociálních dovedností v první a třetí etapě výzkumu je vyjádřena těmito indexy: aktivita, hledání řešení, řešení konfliktů, navazování kontaktů, akceptace spolužáky, třenice ve třídě, soudržnost třídy a míra porozumění sociálním situacím. Mezi indexy jsme zařadili také úroveň rozumového vývoje žáka, protože jsme předpokládali, že existuje vztah mezi úrovní rozumového vývoje a úrovní osvojených sociálních dovedností.

Celková míra sociálních dovedností ve druhé etapě výzkumu je vyjádřena pouze těmito indexy: aktivita, hledání řešení problémů (dále také jen hledání řešení), řešení konfliktů, navazování kontaktů, akceptace spolužáky, třenice ve třídě, soudržnost třídy.

Jednotlivé zjišťované indexy z dotazníkového šetření jsme vymezili pro hlubší porozumění:

Aktivita: Žák je aktivní, pokud má dobrý pocit ze své činnosti a cítí se být stejně dobrý jako jeho vrstevníci. Také se domnívá, že věci, které už zvládl, mu pomohou v budoucím životě.

Hledání řešení: Vysoká úroveň hledání řešení se projevuje snahou hledat více alternativ pro řešení problémů. Žák se snaží hledat další možnosti řešení, i když ostatní již jiná řešení nehledají. a také přemýšlí o tom, jak dělat věci, které jsou pro něho nejdůležitější.

Řešení konfliktů: Žák, který se snaží řešit konflikty, se projevuje tak, že se při hádce se spolužákem nerozčiluje, snaží se hádku přijatelným způsobem ukončit a ve většině případů také ví jakým způsobem. Žák má také sám pocit, že problémy se spolužáky umí řešit.

Navazování kontaktů: Žákovi, který umí navazovat kontakty se spolužáky, připadá snadné se s někým spřátelit, žádnému spolužákovi se nevyhýbá, při kontaktu s ostatními si je sám sebou jistý a se svými spolužáky si povídá.

Akceptace spolužáky: Žák, který se cítí být akceptován spolužáky, si nepřipadá odstrčený a má sám pocit, že je ve třídě oblíbený.

Třenice ve třídě: Vysoká intenzita třenic ve třídě se projevuje tak, že většina žáků má pocit, že se děti ve třídě často hádají a perou. Některé děti ostatním připadají lakomé a o některých si většina ostatních myslí, že dělají spolužákům naschvály a chtějí, aby bylo po jejich, jinými slovy, aby se jim ostatní přizpůsobily.

Soudržnost třídy: Soudržnost třídy lze vyjádřit pocitem kamarádství a celkově pozitivní atmosféry ve vztazích, zároveň však také schopností rozpoznat konfliktní situace.

Porozumění sociálním situacím: Porozumění sociálním situacím vnímáme jako určitou míru citlivosti k sociálním situacím, která vychází z předpokladu, že dítě je schopno na svém stupni rozvoje akceptovat sociální normy a na jejich základě se přiměřeně věku chovat ve standardních sociálních situacích. Jedná se především o sociální sebeobsluhu a kontakt s ostatními lidmi nebo situacemi.

Úroveň rozumového vývoje: Úroveň rozumového vývoje je vyjádřena podílem mentálního a fyzického věku dítěte.

6. 6. 3. Přehled výsledků získaných kvantitativní analýzou dat

V této části předkládáme výsledky získané vyhodnocením jednotlivých použitých statistických metod ve všech etapách dotazníkového šetření. Při zpracování dat jsme použili standardních statistických metod a výsledky jsme pro přehlednost uvedli v tabulkách, popřípadě shrnuli v grafech. Seznam zkratk použitých v tabulkách a grafech uvádíme v Příloze č.3.

6.6.3.1. První etapa výzkumu – 1. dotazníkové šetření

Frekvenční analýza

Pro základní představu o složení výběrového souboru v rámci první fáze výzkumu (září 2008) jsme provedli frekvenční analýzu a sestavili tabulky četností.

Tabulka č. 17 Míra aktivity a hledání řešení problémů

N=479	Výroky						A	H
	1	2	3	4	5	6		

M	2,57	2,88	2,57	3,2	3,17	2,63	8,3	8,71
SD	0,63	0,92	0,8	0,89	0,85	0,93	1,56	1,87
Frekvence N = 479 / %								
Nikdy	6/ 1	22/ 5	30/ 6	11/ 2	16/ 3	44/ 9		
Občas	226/ 47	167/ 35	211/ 44	117/ 24	93/ 20	195/ 41		
Často	217/ 46	133/ 28	175/ 37	118/ 25	163/ 34	133/ 28		
Vždy	30/ 6	157/ 32	63/ 13	233/ 49	207/ 43	107/ 22		

A – aktivita

H – hledání řešení

Nejvyšší frekvence odpovědí byla zaznamenána u odpovědi „*Občas*“ na dotazníkovou položku číslo 2: *Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější.* Takto odpovědělo 226 respondentů, což je 47% z celého výzkumného souboru. Nejnižší frekvence odpovědí byla dosažena u stejné položky v dotazníku, u odpovědi „*Nikdy*“. Odpovědělo tak pouze 6 respondentů, což je 1% z celého výzkumného souboru.

Tabulka č. 18 Sociální klima třídy (A)

N=479	Výrok											AS	NK	K
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
M	2,26	2,22	3,28	2,49	2,86	2,13	2,56	1,43	1,65	1,9	3,37	3,77	11,8	10,6
SD	0,9	0,95	0,94	0,9	1,02	0,96	0,95	0,85	0,93	0,92	0,88	1,19	2,33	2,29
Frekvence: N = 479 / %														
Nesouhlasí	91/ 19	113/ 23,6	31/ 6,4	55/ 11,5	54/ 11,3	143/ 29,8	62/ 13	359/ 75	286/ 59,7	190/ 39,7	26/ 5,4			
Občas souhlasí	229/ 47,8	206/ 43	72/ 15	213/ 44,5	128/ 26,7	184/ 38,4	180/ 37,6	60/ 12,5	113/ 23,6	185/ 38,6	53/ 11,1			
Často souhlasí	103/ 21,5	100/ 20,9	107/ 22,3	130/ 27,1	130/ 27,1	101/ 21,2	142/ 29,6	32/ 6,7	43/ 9	65/ 13,6	116/ 24,2			
Vždy souhlasí	56/ 11,7	60/ 12,5	269/ 56,3	81/ 16,9	167/ 34,9	51/ 10,6	95/ 19,8	28/ 5,8	37/ 7,7	39/ 8,1	284/ 59,3			

AS – akceptace spolužáky NK – navazování kontaktů K- řešení konfliktů

Nejvyšší procento odpovědí bylo zaznamenáno u položky číslo 11 (*Se svými spolužáky/spolužačkami si hodně povídám*), a to u odpovědi „*Vždy souhlasí*“. Tímto způsobem odpovědělo celkem 284 žáků (téměř 60% z výzkumného souboru). U stejného výroku byla dosažena také nejnižší frekvence odpovědí, ale u odpovědi „*Nesouhlasí*“. Pouze 26 (5,4%) respondentů uvedlo, že si se svými spolužáky hodně nepovídá.

Tabulka č. 19 Klima třídy (B)

N=479	Výrok										T	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
M	2,2	2,49	1,86	2,2	2,09	2,62	2,32	2,65	2,04	2,73	10,5	12,7
SD	0,92	1,14	0,9	1,04	0,89	1,05	1,02	0,98	0,86	1	3,11	3,05
Frekvence: N = 479/ %												
Nesouhlasí	111/ 23,3	126/ 26,3	197/ 41,2	146/ 30,5	133/ 27,8	83/ 17,3	116/ 24,2	58/ 12,1	134/ 28	54/ 11,3		
Občas souhlasí	218/ 45,5	119/ 24,8	188/ 39,2	162/ 33,8	209/ 43,6	141/ 29,4	173/ 36,1	173/ 36,1	225/ 47	158/ 33		
Často souhlasí	95/ 19,8	109/ 22,7	58/ 12,2	98/ 20,5	98/ 20,5	132/ 27,6	110/ 23	129/ 26,9	86/ 17,9	131/ 27,3		
Vždy souhlasí	55/ 11,4	125/ 26,2	35/ 7,4	73/ 15,2	39/ 8,1	123/ 25,7	80/ 16,7	119/ 24,9	34/ 7,1	136/ 28,4		

T – třenice ve třídě

S – soudržnost třídy

Z tabulky č. 19 je patrné, že největší počet respondentů (47%) „*Občas souhlasí*“ s výrokem: *Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají*. Z toho vyplývá, že 225 žáků si občas myslí, že se spolužáci ve třídě hodně dohadují. Naproti tomu pouze 34 žáků se domnívá, že spolužáci ve třídě se vždy hodně hádají. 7% z celkového počtu 479 tedy označilo odpověď u 9. položky třetí části dotazníku „*Vždy souhlasí*“.

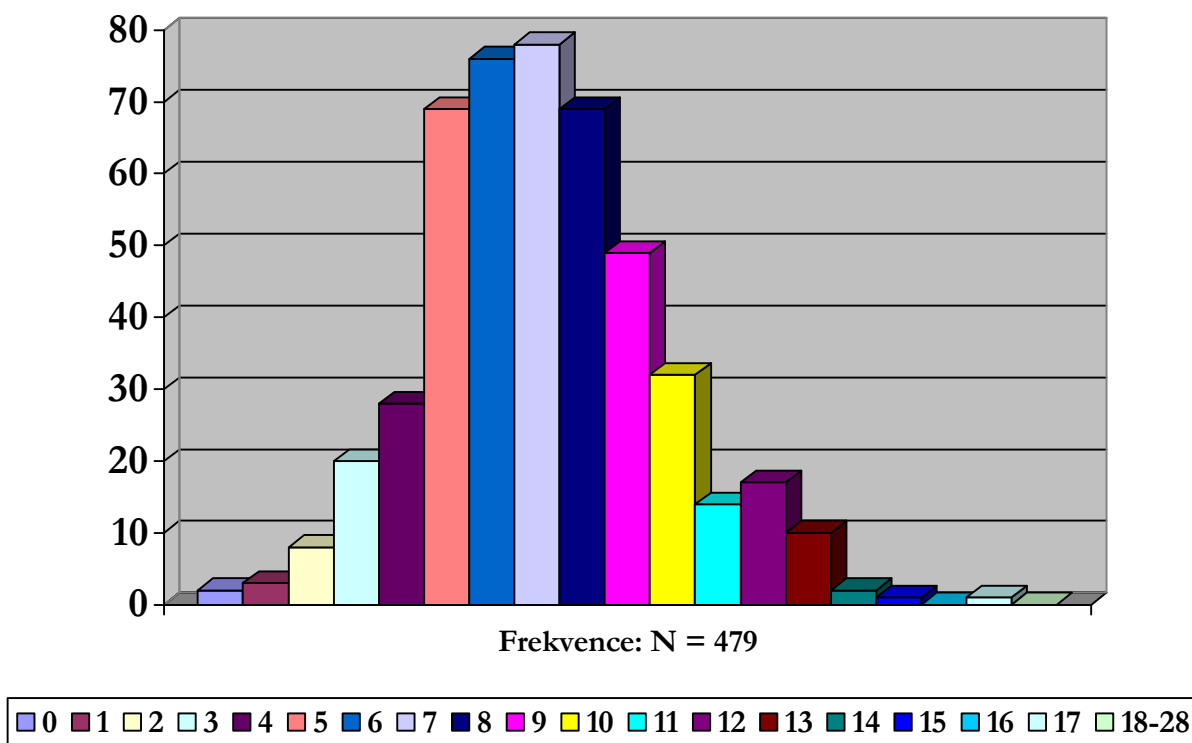
Následující tabulka a graf shrnují frekvenci odpovědí žáků u indexu *Porozumění sociálním situacím*.

Tabulka č. 20 Porozumění sociálním situacím

Skór	Frekvence: N = 479	%
0	2	0,4
1	3	0,6
2	8	2
3	20	4
4	28	6
5	69	14
6	76	16
7	78	16
8	69	14
9	49	10
10	32	7
11	14	3
12	17	4
13	10	2
14	2	0,4
15	1	0,2
16	0	0
17	1	0,2

18-28	0	0
-------	---	---

Graf č. 18 Porozumění sociálním situacím



Nejvyšší frekvence byla zaznamenána u celkového počtu 7 bodů z možného maximálního počtu 28 bodů. Znamená to, že celou 1/4 z maximálního počtu bodů získalo celkem 16% respondentů. 2 respondenti nezískali žádný bod a žádný z respondentů nedosáhl 18 a více bodů.

Nejvyšší počet respondentů (52%) spadal do průměrné míry rozumové úrovně. Průměrná úroveň rozumového vývoje celého výzkumného vzorku byla 90,8. U 115 respondentů byla na základně kresby určena horší průměrná rozumová úroveň a 14% respondentů mělo hraniční rozumovou úroveň. Ostatní zjištěné hodnoty byly zastoupeny v nižší než 10% míře.

Souhrnné informace a grafické znázornění úrovně rozumového vývoje respondentů ve všech experimentálních a kontrolních skupinách jsou uvedeny v části 6.4. *Výzkumný soubor*.

Analýza rozptylu

V první části výzkumného šetření jsme také zkoumali rozdíly u nezávisle proměnných: pohlaví, bydliště a sourozenecká konstelace. Pomocí multivariální analýzy rozptylu na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ jsme zjišťovali tyto proměnné a indexy: míra aktivity, úroveň hledání řešení, třenice ve třídě, soudržnost třídy, schopnost řešení konfliktů, schopnost navazování kontaktů a

akceptace spolužáky, porozumění sociálním situacím a úroveň rozumového vývoje. Celkový výzkumný vzorek byl $N = 479$. Pro zjednodušení a větší přehlednost v následujících tabulkách uvádíme pouze data, u kterých byl zjištěn statisticky významný rozdíl.

1. pohlaví (chlapec – dívka): $N_{ch} = 240$, $N_d = 239$

Kritická hodnota pro testové kritérium F je 1,19. Ve 3 položkách byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami u nezávisle proměnné pohlaví. Výsledky jsou představeny v následující tabulce:

Tabulka č. 21 Rozdíly mezi chlapci a dívkami

Indexy	F	M_{ch}	M_d
Porozumění sociálním situacím	8,67*	6,75	7,43
Rozumový vývoj	76,26*	86,27	95,42
Třenice ve třídě	4,59*	10,81	10,20

* $p < 0,05$

M_{ch} - chlapci

M_d - dívky

Z tabulky vyplývá, že dívky mají v průměru vyšší míru porozumění sociálním situacím než chlapci a mají také průměrně vyšší úroveň rozumového vývoje než chlapci. Naopak chlapci vidí průměrně vyšší míru třenic ve třídě než dívky.

2. bydliště (město – vesnice): $N_v = 100$, $N_m = 379$

Kritická hodnota pro testové kritérium F je 1,24. U nezávisle proměnné bydliště byly zjištěny statisticky významné rozdíly pouze u míry třenic ve třídě.

Tabulka č. 22 Rozdíl mezi žáky žijícími ve městě a na vesnici

Index	F	M_v	M_m
Třenice ve třídě	4,41*	9,93	10,66

* $p < 0,05$

M_v – žáci s bydlištěm na vesnici

M_m – žáci s bydlištěm ve městě

Z výsledku vyplývá, že žáci žijící ve městě vidí vyšší míru třenic ve třídě než žáci z vesnice.

3. sourozenecká konstelace (mladší sourozenec, starší sourozenec, mladší i starší sourozenec, jedináček): $N_{ms} = 170$, $N_{ss} = 164$, $N_{mss} = 58$, $N_j = 87$

Kritická hodnota pro testové kritérium F je 1,48. Statisticky významné rozdíly u nezávisle proměnné sourozenské konstelace byly zjištěny pouze u indexu, který sledoval míru aktivity dítěte.

Tabulka č. 23 Rozdíly mezi žáky z pohledu sourozenské konstelace

Index	F	M _{ms}	M _{ss}	M _{mss}	M _j
Aktivita	3,11*	8,56	8,04	8,31	8,29

* $p < 0,05$ M_{ms} – žák s mladším sourozencem M_{ss} – žák se starším sourozencem
M_{mss} – žák s mladším i starším sourozencem M_j – žák jedináček (bez sourozenců)

Z tabulky č. 23 je patrné, že nejvyšší míru aktivity vykazují respondenti, kteří mají mladší sourozence, zatímco nejnižší míru aktivity vykazují ti, kteří mají sourozence starší.

Korelační koeficient

Na závěr první části výzkumného šetření jsme korelovali jednotlivé proměnné v dotazníku u celého výzkumného souboru (N=479) a hledali vzájemné vztahy a těsnosti vztahů mezi proměnnými.

Při zpracování dat jsme použili korelační koeficient na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ a $\alpha = 1\%$. Kritická hodnota pro $\alpha = 5\%$ je 0,088 a pro $\alpha = 1\%$ je 0,11. Zjištěné výsledky jsme shrnuli do korelační tabulky.

Tabulka č. 24 Korelační tabulka

	PSS	RV	A	H	T	S	K	NK	AS
PSS	X	0,11*	0,22**		-0,10*	0,11*			
RV		X			-0,09*			-0,09*	
A			X	0,30**		0,13**	0,27**	0,13**	0,15**
H		0,12**	0,30**	X		0,19**	0,41**	0,18**	0,13**
T		-0,09*			X	-0,34**			0,25**
S			0,13**	0,18**	-0,34**	X	0,28**	0,30**	
K			0,27**	0,41**		0,28**	X		0,10*
NK		-0,09*	0,13**	0,18**		0,30**		X	0,15**
AS			0,15**	0,13**	0,25**		0,10*	0,15**	X

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

U jednotlivých kategorií jsme pomocí korelačního koeficientu dospěli k následujícím závěrům:

Porozumění sociálním situacím (PSS)

Statisticky významné korelace byly zjištěny u 4 proměnných: Se stoupajícím porozuměním sociálních situací stoupá míra aktivity žáka, stoupají dobré vztahy ve třídě (soudržnost třídy) a naopak klesá míra vnímaných třenic ve třídě. Porozumění sociálním situacím také pozitivně koreluje s úrovní rozumového vývoje.

Úroveň rozumového vývoje (RV)

Statisticky významné korelace byly zjištěny u míry třenic ve třídě a schopností navazování kontaktů: Se stoupající úrovní rozumového vývoje dítěte klesá vnímaná míra třenic ve třídě, ale také schopnost navazování kontaktů.

Míra aktivity (A)

Statisticky významné korelace byly zjištěny u 5 proměnných: Se stoupající mírou aktivity stoupá míra schopnosti řešení konfliktů a zároveň stoupá schopnost navazování kontaktů a s ní spojená soudržnost, dále také vnímaná akceptace spolužáky a úroveň hledání řešení.

Hledání řešení (H)

Statisticky významné korelace byly zjištěny u 6 proměnných: Se stoupající úrovní hledání řešení stoupá míra aktivity, schopnost navazování kontaktů a soudržnost třídy, akceptace spolužáky a stoupá také schopnost řešit konflikty ve třídě. Hledání řešení také pozitivně koreluje s úrovní rozumového vývoje.

Třenice ve třídě (T)

Statisticky významné korelace byly zjištěny u 3 proměnných: Vnímaná míra třenic ve třídě negativně koreluje s úrovní rozumového vývoje a soudržností třídy. Zároveň však pozitivně koreluje s vnímanou akceptací spolužáky.

Soudržnost třídy (S)

Statisticky významné korelace byly zjištěny u 5 proměnných: Se stoupajícími dobrými vztahy ve třídě stoupá míra aktivity a úroveň hledání řešení, schopnost navazování kontaktů; klesá vnímaná míra třenic a zároveň stoupá schopnost řešit konflikty.

Řešení konfliktů (K)

Statisticky významné korelace byly zjištěny u 4 proměnných: Se stoupající mírou schopnosti řešit konflikty stoupá míra aktivity a úroveň hledání řešení, také soudržnost třídy a akceptace spolužáky.

Navazování kontaktů (NK)

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u 5 proměnných: Schopnost navazování kontaktů negativně koreluje s úrovní rozumového vývoje. Se stoupající schopností kontaktů však stoupá míra aktivity, úroveň hledání řešení, soudržnost třídy a akceptace spolužáky.

Akceptace spolužáky (AS)

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u 5 proměnných: Se stoupající akceptací spolužáky stoupá míra aktivity a úroveň hledání řešení, míra třenic ve třídě, schopnost řešení konfliktů a také schopnost kontaktů.

6.6.3.2. Druhá etapa výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 1

Fischerův-Snedecorův F- test

Druhá část výzkumu byla zaměřena na porovnávání experimentální a kontrolní skupiny. Celkový počet respondentů $N = 479$, experimentální skupina $N_{E1} = 141$, kontrolní skupina $N_{K1} = 338$.

Použili jsme Fischerův-Snedecorův F- test, na hladině významnosti $\alpha = 5\%$. Kritická hodnota testového kritéria F pro uváděné N_{E1} je 1, 28 a pro N_{K1} je 1. Pro zjednodušení a větší přehlednost zde uvádíme pouze data, u kterých byl zjištěn statisticky významný rozdíl.

Tabulka č. 25 Fischerův-Snedecorův F-test

Výrok/Index	F	M_{E1}	M_{K1}
11	5,80*	2,22	1,99
22	14,96*	2,74	2,31
26	13,19*	2,70	2,34
30	8,65*	2,84	2,54
34	15,61*	13,02	11,89
36	8,05*	11,80	11,17

* $p < 0,05$ M_{E1} – průměr experimentální skupiny M_{K1} – průměr kontrolní skupiny

Statisticky významné rozdíly se objevily u 4 výroků (11, 22, 26, 30) a 2 vytvořených indexů (34, 36). Ve všech šesti případech vykázala experimentální skupina vyšší průměr než skupina kontrolní.

11: Když mám problémy se spolužákem/spolužačkou, často nevím, co mám dělat.

22: V naší třídě je každý mým kamarádem.

26: Všechny děti z naší třídy jsou mí velmi dobří přátelé.

30: Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.

34: soudržnost třídy

36: navazování kontaktů

6.6.3.3. Třetí etapa výzkumu – 3. dotazníkové šetření, Experiment 2

Studentův t-test

Třetí část výzkumného šetření byla zaměřena na porovnávání experimentální a kontrolní skupiny. Celkový počet respondentů $N = 479$, experimentální skupina $N_{E2} = 49$, kontrolní skupina $N_{K2} = 479$. Použili jsme Studentův t-test, na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ a $\alpha = 1\%$. Kritická hodnota testového kritéria t pro $\alpha = 5\%$ je 1,96 a pro $\alpha = 1\%$ je 2,57. Pro zjednodušení a větší přehlednost zde uvádíme pouze data, u kterých byl zjištěn statisticky významný rozdíl.

Tabulka č. 26 Studentův t-test

Index	t	M_{E1}	M_{K1}
AS	1,97*	4,12	3,77
NK	3,83**	13,12	11,8
T	4,59**	12,65	10,5

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

M_{E1} – průměr experimentální skupiny M_{K1} – průměr kontrolní skupiny

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u třech indexů. Ve všech třech případech vykázala experimentální skupina vyšší průměr než skupina kontrolní.

AS: akceptace spolužáky

NK: navazování kontaktů

T: třenice

Z výsledků v tabulce č. 26 vyplývá, že žáci z experimentální skupiny uvádějí v rámci sebehodnocení vyšší schopnost kontaktu se spolužáky a rovněž statisticky významně vyšší prožitek akceptace spolužáky než žáci ze skupiny kontrolní, dále výsledky ukazují, že žáci z experimentální skupiny více vnímají třenice ve třídě.

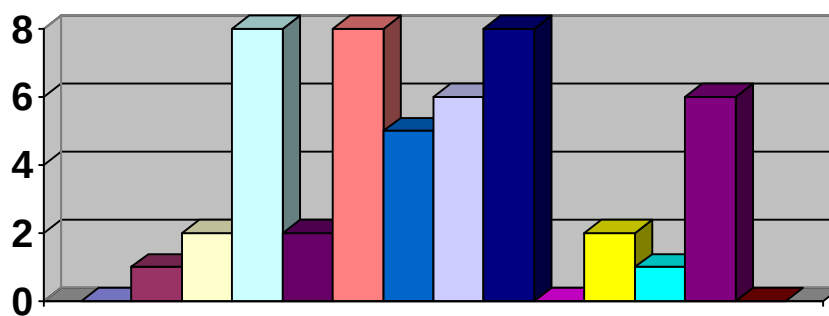
V následující tabulce a grafu jsou pro ilustraci uvedeny výsledky experimentální skupiny pro index *Porozumění sociálním situacím*.

Tabulka č. 27 Porozumění sociálním situacím u experim. skupiny $N_{E2} = 49$

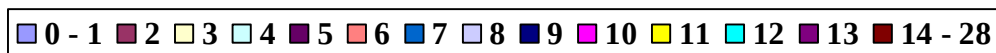
Skór	Frekvence	%
0 – 1	0	0
2	1	2
3	2	4
4	8	16
5	2	4
6	8	16
7	5	10
8	6	12
9	8	16
10	0	0
11	2	4
12	1	2
13	6	12
14 – 28	0	0

$N_{E2} = 49$

Graf č. 19 Porozumění sociálním situacím u experimentální skupiny N_{E2}



$N_{E2} = 49$



Nejvyšší frekvence byla zaznamenána u celkového počtu 4, 6 a 9 bodů z možných 28. Tyto počty bodů mělo 16% respondentů. Všichni respondenti dosáhli nejméně 2 bodů. Žádný z respondentů

nedosáhl 14 a více bodů. Znamená to, že pokud porovnáme experimentální a kontrolní skupinu, z výsledků není zřejmé, že by dvouletý intervenční program měl pozitivní vliv na míru porozumění sociálním situacím. Mezi experimentální a kontrolní skupinou nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

Nejvyšší počet respondentů (41%) z experimentální skupiny spadl do průměrné míry rozumové úrovně. U 15 žáků, což je 31% respondentů byla na základně kresby určena horší průměrná rozumová úroveň. Jak hraniční, tak lepší průměrná úroveň byla zjištěna u 5 žáků, tedy 10% respondentů. Ostatní zjištěné hodnoty byly zastoupeny v nižší než 10% míře.

Nejvyšší počet respondentů (52%) z kontrolní skupiny také spadl do průměrné míry rozumové úrovně. U 115 (25%) respondentů byla na základně kresby určena horší průměrná rozumová úroveň. Hraniční rozumová úroveň byla zjištěna u 69 (14%) žáků. Lepší průměrná úroveň byla zjištěna u 23 žáků, což je 5% respondentů. Ostatní zjištěné hodnoty byly zastoupeny v nižší než 10% míře.

Souhrnné informace a grafické znázornění úrovně rozumového vývoje respondentů ve všech experimentálních a kontrolních skupinách jsou uvedeny v části 6.4. *Výzkumný soubor*.

6. 6. 4. Shrnutí získaných výsledků a závěry z kvantitativní části výzkumu

Veškeré výsledky a jejich interpretace se týkají našeho výzkumného vzorku z uskutečněného dotazníkového šetření v září 2008, červnu 2009 a září 2009.

6.6.4.1. První etapa výzkumu – 1. dotazníkové šetření

Nejvíce dětí z výzkumného vzorku občas přemýšlí o tom, jak dělat věci, které jsou pro ně v životě nejdůležitější. Pouze velmi málo dětí o tom nepřemýšlí nikdy. Nadpoloviční většina dětí si se svými spolužáky hodně povídá. Téměř polovina žáků si myslí, že v jejich třídě dochází občas k hádkám, přičemž vyšší pocíťovaná míra třenic byla zaznamenána u chlapců a u dětí žijících ve městě.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že dívky disponují vyšší mírou porozumění sociálním situacím nežli chlapci a mají také vyšší úroveň rozumového vývoje než chlapci. Významné rozdíly mezi chlapci a dívkami se také projeví v oblasti třenic, kterých vidí chlapci ve třídě více **. Vnímaná míra třenic souvisí u chlapců pravděpodobně s jejich mužskou rolí danou ve společnosti, kdy se očekává, že chlapci budou agresivnější a více soutěživí a třenicemi tradičně řeší většinu sporů.

** Termíny „více“ a „méně“, popřípadě „nejvíce“ a „nejméně“ se vztahují k porovnávání daných skupin respondentů.

Dívky vnímají třenice ve třídě méně často. Vycházíme zde z úvahy, že od začátku školní docházky se dívky lépe adaptují na roli žáka a snaží se splnit očekávání daná učitelem, popřípadě rodiči, aby byly oceněny. Jsou proto více orientované na výkon a nenechávají se rozptylovat konflikty mezi chlapci. Dívky také obvykle méně řeší spory mezi sebou nějakou formou třenice. Tento závěr se liší se závěry Laška (2001), který ve svém výzkumu žáků 4. – 6. ročníků uvádí, že dívky vidí třenice ve třídě častěji než chlapci.

Z pohledu lokálního prostředí, ve kterém žáci žijí (město x venkov), jsme dospěli k závěru, že žáci žijící ve městě více vnímají a zažívají třenice ve třídě. Tento závěr lze přisoudit tomu, že městské děti jsou dravější a agresivnější, proto pravděpodobně samy vyvolávají více konfliktů a jsou jejich aktéry a z tohoto důvodu je také ve vyšší míře diagnostikují. Naopak děti z venkova díky nižšímu počtu kontaktů s ostatními lidmi mohou být uzavřenější a také méně komunikativní a méně konfliktní.

Ukazuje se, že žáci, kteří mají mladší sourozence, jsou celkově aktivnější, zatímco nejnižší míru aktivity vykazují ti, kteří mají starší sourozence. Tyto závěry zřejmě souvisí se sourozeneckými konstelacemi, tedy pořadím narození jednotlivých dětí v rodině. Starší sourozenec má pravděpodobně větší slovo ve vzájemném vztahu sourozenců nebo už mladšímu v postojích rodičů „vyšlapal cestičku“ a tak se ten mladší nemusí tolik snažit, nemusí být aktivní. V ostatních aspektech jsme významné rozdíly nezjistili.

Na počátku našeho šetření jsme pro první etapu výzkumu stanovili následující hypotézy:

- H1 Míra sociálních dovedností u chlapců a dívek je stejná.
- H2 Míra sociálních dovedností u dětí žijících na vesnici a dětí žijících ve městě je stejná.
- H3 Míra sociálních dovedností u dětí s různou sourozeneckou konstelací (jedináček, dítě s mladším sourozencem, dítě se starším sourozencem, dítě s mladším i starším sourozencem) je stejná.
- H4 Jednotlivé sociální dovednosti spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují.

U všech nezávisle proměnných (pohlaví, bydliště, sourozenecké konstelace) byly zjištěny statisticky významné rozdíly nejméně u jedné dotazníkové položky. Na základě těchto výsledků odmítáme nulové hypotézy a přijímáme hypotézy alternativní, tedy že:

Míra sociálních dovedností u chlapců a dívek je rozdílná.

Míra sociálních dovedností u dětí žijících na vesnici a dětí žijících ve městě je rozdílná.

Míra sociálních dovedností u dětí s různou sourozeneckou konstelací (jedináček, dítě s mladším sourozencem, dítě se starším sourozencem, dítě s mladším i starším sourozencem) je rozdílná.

Z tabulky korelací č. 24 vyplývá, že jednotlivé zkoumané proměnné mají mezi sebou více či méně významné vztahy. Hladina jedné proměnné působí pozitivně nebo negativně na úroveň jiné.

Na našem výzkumném vzorku jsme zjistili, že žáci s vyšší rozumovou úrovní disponují vyšší mírou porozumění sociálním situacím. Dá se předpokládat, že mentálně zdatnější děti dokáží snadno porozumět rozličným sociálním situacím (jsou k nim obecně citlivější) a také se jim vhodně přizpůsobit a adekvátně na ně reagovat. Děti s vyšší mírou porozumění sociálním situacím také dokáží navazovat kontakty a nevnímají třenice ve třídě. Dále bylo prokázáno, že se stoupající mírou porozumění sociálním situacím stoupá i míra aktivity žáka. Vycházíme z předpokladu, že dítě s vyšší mírou porozumění sociálním situacím má chuť se dozvídat více informací a aktivně vstupovat do vztahů s ostatními. Díky aktivitě a snadné socializaci dobře navazuje kontakty, umí brát ohled na ostatní a uvědomuje si, že je v určitém sociálním společenství, ve kterém je potřeba umět se orientovat a uplatňovat své dovednosti k udržování vztahů. Z tohoto důvodu také pravděpodobně tito žáci nepocitují třenice ve třídě, resp. je nepotřebují k adekvátnímu sebeprosazení.

Se stoupající úrovní rozumového vývoje námi sledovaných žáků klesá vnímaná míra třenic ve třídě, ale také schopnost navazovat kontakty. Může se tedy stát, že čím vyšší úroveň rozumového vývoje dítě má, tím menší má potřebu přátelit s ostatními, a z toho důvodu ani nepocituje žádné třenice mezi dětmi ve třídě. Je možné, že se cítí natolik samostatné, že nemá potřebu navazovat vztahy. V tomto případě by ovšem mohl nastat problém v socializaci dítěte, protože pro něho může být problém přizpůsobit se okolní společnosti – začlenit se do kolektivu ostatních, nebo nedokáže komunikovat s lidmi, kteří jsou na jiné sociální úrovni, čímž ztrácí možnost pro navázání kontaktu.

Dotazníkovým šetřením bylo také zjištěno, že čím více je žák aktivní, tím více možností řešení problémů (dále také jen možností řešení) je schopen hledat. Se stoupající mírou aktivity zároveň pozitivně koreluje schopnost navazovat kontakty a míra schopnosti řešit konflikty se spolužáky, což se odráží i v dobrých vztazích ve třídě. K tomu, aby mohl být žák aktivní, musí mít klid a pohodu, tedy pozitivní a přátelskou atmosféru. Žák, který chce být úspěšný a dosáhnout vytčeného cíle, se snaží dělat všechno pro to, aby i ostatní spolužáci byli v klidu. Žák, který naopak nechce být aktivní v hledání cílů a řešení, bude pravděpodobně aktivně vyrušovat, protože tím se zabaví a upoutává na sebe pozornost. Se stoupající mírou aktivity také stoupá akceptace spolužáky. V souvislosti s předchozími závěry může mít toto zjištění dvě roviny – pozitivní i negativní. Žák aktivní z hlediska hledání cílů a alternativ řešení je akceptován spolužáky, kteří se také snaží hledat různé možnosti řešení. Ale i žák, který je aktivní vyrušováním se může cítit být akceptován jinými žáky, pro které může být toto nevhodné chování inspirativním vzorem.

Ve skupině námi sledovaných žáků bylo potvrzeno, že mentálně vyspělejší žák si ví více rady při hledání různých alternativ řešení potencionálního problému. Se stoupající úrovní hledání řešení stoupá také míra žákovy aktivity, schopnost navazování kontaktů a soudržnost třídy, včetně vnímané akceptace spolužáky. Chytřejší žáky baví hledat řešení problémů, protože je to dovede

k nějakému cíli a předvedením své mentální zdatnosti si mohou upevnit svou pozici ve třídě a být nadále akceptováni. Motivace hledat více možností řešení se dá očekávat u chytřejších žáků i proto, že dostupnost vyřešení daného úkolu je pro ně jednodušší, a tak se snaží být aktivní v hledání dalších možností. Při hledání řešení se může projevit potřeba požádat o pomoc někoho jiného, je tedy nutné navázat kontakt a hledat řešení společně. Při skupinové práci poté dochází k návrhům řešení, společné diskusi a hledání řešení. Někteří žáci mohou mít dobrý pocit i jen z toho, že jsou ve skupině, a že se nějakým způsobem podíleli na společné práci. Tím se upevňuje soudržnost třídy.

S nárůstem třenic také klesá soudržnost třídy. K obdobným závěrům došel Lašek (2001) při výzkumu sociálního klimatu u žáků 4. – 6. ročníků. Vnímaná míra třenic ve třídě také negativně koreluje s úrovní rozumového vývoje. Děti s nižší rozumovou úrovní jsou více náchylné k bouřlivé reakci, nedostatek na rozumové úrovni kompenzují například agresí v interpersonálních vztazích. Tím může ve třídě nastat konflikt, třída se rozdělí a klesají tak dobré vztahy ve třídě. Zároveň byla prokázána vyšší vnímaná míra akceptace spolužáky. Předpokládáme, že žáci s nižší rozumovou úrovní se cítí být akceptováni spolužáky na stejné intelektuální úrovni.

Pokud stoupají dobré vztahy ve třídě, stoupá míra aktivity a zároveň také úroveň hledání řešení. V tomto případě si žáci rozumí, společně pracují, chtějí se dohodnout a tím klesá vnímaná míra třenic. Při této společné práci také pocítí potřebu navázat kontakt s ostatními, kteří mají podobný názor, aby tak mohli hledat společné řešení.

Námi sledovaní žáci jsou aktivní a vědí si rady při hledání řešení. Umí řešit konflikty, čímž se také zvyšuje vnímaná soudržnost třídy a akceptace spolužáky.

S klesající úrovní rozumového vývoje stoupá schopnost navazování kontaktů. Žáci s nižší rozumovou úrovní zřejmě méně rozlišují, s kým se pouští do debaty a jsou zde méně sociálně svázáni. Se stoupající schopností kontaktů stoupá míra aktivity, úroveň hledání řešení, soudržnost třídy a akceptace spolužáky. Pokud žák naváže se spolužákem kontakt, pravděpodobně si začnou rozumět a přátelit se. Tento vztah je podnítí k tomu, aby se navzájem akceptovali, a tudíž se zvyšuje i soudržnost třídy.

Se stoupající vnímanou akceptací spolužáky stoupá míra aktivity a úroveň hledání řešení, schopnost navazovat kontakty a řešit konflikty. Čím více se žák cítí akceptován ostatními, tím více se snaží udržet si pozici ve třídě. Žák, který se cítí být akceptován, zároveň vnímá vyšší míru třenic ve třídě. Obvykle sám do třenic nevstupuje, ale vnímá je z pozice uznávaného člena skupiny a zřejmě i z pozice autority a moci „soudní“, která je daná právě vysokou mírou akceptace ze strany ostatních.

V souvislosti s uvedenými výsledky můžeme potvrdit hypotézu H4, že *Jednotlivé sociální dovednosti spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují.*

6.6.4.2. Druhá etapa výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 1

Pro druhou etapu výzkumu byla stanovena hypotéza:

H5 Devítiměsíční intervenční program má pozitivní vliv na míru sociálních dovedností žáků v experimentální skupině na rozdíl od žáků ve skupině kontrolní.

Po 9měsíčním experimentu se v dotaznících objevily statisticky významné rozdíly u 4 výroků, které jsou součástí indexu soudržnosti třídy a dále u indexu soudržnost třídy a navazování kontaktů. Z tabulky č. 25 je zřejmé, že žáci z experimentální skupiny jsou sociálně aktivnější, cítí, že mají mezi sebou přátelské vztahy a dokáží navazovat kontakty se spolužáky více, než žáci ze skupiny kontrolní. Každopádně nejsou si ještě zcela jisti, jak řešit případné problémy ve vztazích. Tyto závěry pravděpodobně pramení z toho, že navazování pozitivních kontaktů je relativně snazší a sdělit někomu sympatií je jednodušší, než antipatií.

V souvislosti se zmíněnými výsledky můžeme naši hypotézu *Devítiměsíční intervenční program má pozitivní vliv na míru sociálních dovedností žáků v experimentální skupině na rozdíl od žáků ze skupiny kontrolní* potvrdit.

6.6.4.3. Třetí etapa výzkumu – 2. dotazníkové šetření, Experiment 2

Pro třetí etapu výzkumu jsme stanovili hypotézu:

H6 Dvouletý intervenční program má pozitivní vliv na míru sociálních dovedností žáků v experimentální skupině na rozdíl od žáků ve skupině kontrolní.

Dá se předpokládat, že po dvou letech intervenčního programu se zlepší některé složky klimatu třídy a žáci začnou uplatňovat rozvíjené sociální dovednosti ve vyšší míře, než žáci bez programu rozvoje sociálních dovedností. Z výsledků vyplývá, že statisticky významné rozdíly byly zjištěny u třech indexů: akceptace spolužáky, navazování kontaktů a třenice.

Žáci z experimentální skupiny uvádějí v rámci sebehodnocení vyšší schopnost kontaktu se spolužáky a rovněž vyšší prožitek akceptace spolužáky než žáci ze skupiny kontrolní. Zajímavé je, že žáci z experimentální skupiny však také více vnímají třenice ve třídě. Tato skutečnost velmi pravděpodobně souvisí s tím, že žáci s narůstajícími kontakty se spolužáky se s nimi dostávají více do interpersonálního styku, a tedy i do případných třenic. Navíc díky zvýšené sociální citlivosti dané narůstajícími se kontakty i určité chování více jako třenice diagnostikují, to znamená, že dokáží vnímat problémy ve třídě.

Na základě představených výsledků třetí etapy výzkumu lze hypotézu *Devítiměsíční intervenční program má pozitivní vliv na míru sociálních dovedností žáků v experimentální skupině na rozdíl od žáků ze skupiny kontrolní* potvrdit.

Všechny výše uvedené výsledky a jejich interpretace je nutno vnímat s přihlédnutím k věku žáků, které jsme zkoumali. Je jisté, že vývoj žáka není ještě zdaleka ukončen a v průběhu dalšího dospívání mohou nastat méně či více významné změny.

6. 6. 5. Kvalitativní analýza dat získaných v průběhu Experimentu 2

V rámci kvalitativní části našeho výzkumu jsme popsali průběh, projevy chování žáků a reflexi jednotlivých činností z intervenčního programu v průběhu dvouletého experimentálního zásahu (Experiment 2). Popis byl proveden na základě obsahové analýzy autentických materiálů získaných od žáků z experimentální skupiny v průběhu experimentu a dat získaných přímým nestandardizovaným pozorováním výzkumníka a nestrukturovaných skupinových interview s žáky z experimentální skupiny. Díky přítomnosti třídních učitelek při každém setkání jsme ještě získali další možnost sběru dat pro kvalitativní analýzu. Pomocí nestrukturovaného individuálního interview na konci každého setkání jsme získali informace týkající se sociálního chování žáků z pohledu třídních učitelek. V průběhu činností byly třídní učitelky většinou v roli pomocníka a zejména pozorovatele, a tak mohly poznatky z vlastního pozorování žáků dát do souvislosti s jejich obvyklými projevy chování.

6.6.5.1. Analýza průběhu jednotlivých setkání v rámci Experimentu 2

1. setkání – Poradna o škole

První setkání výzkumníka a žáků z experimentální skupiny bylo zorganizováno s pomocí třídních učitelek, které dodaly výzkumníkovi potřebné informace týkající se školního řádu daných základních škol.

Žáci byli nejprve nejistí, trvalo to asi pět minut, než se první dvojice „odvážila“ přijít do poradny. Často se objevovaly tyto návrhy: nemlátíme spolužáky, můžeme svačit o přestávce, nesmíme křičet, ale hlásit se, když chceme něco říci a nesmíme chodit pozdě. Všechny povolené i zakázané činnosti ve škole žáci po předvedených pantomimách uhodli.

Výstupem z této činnosti byla pravidla žáky zakreslená a učitelem zapsaná na velkou čtvrtku. Tato pravidla visela na dveřích ve třídě celý školní rok:

Pravidla naší třídy

- ve třídě chodíme pomalu
- na chodbě chodíme potichu
- mluvíme nahlas, když jsme vyvolaní a šeptáme, když nejsme
- když mluví jeden, neskáčeme mu do řeči
- když chceme něco říci, přihlásíme se
- když něco nevíme, zeptáme se
- neubližujeme si

- nehádáme se
- pomáháme si

2. setkání – Představení sebe a rodiny + Kresba rodiny

K již daným pravidlům třídy jsme si s žáky před začátkem činnosti vyjasnili pravidla rozhovoru v kruhu:

- ten, kdo má předmět (plyšáka, klubko, kamínek), má právo mluvit
- ten, kdo mluví, mluví nahlas a srozumitelně
- ten, kdo nemá předmět (plyšáka, klubko, kamínek), nemluví a neskáče ostatním do řeči
- všichni poslouchají toho, kdo mluví
- pokud chci něco říci, můžu se přihlásit

Při rozhovoru v kruhu si žáci skákali do řeči, i když jsme měli předem určené pravidlo, že mluví ten, kdo má klubko. Dva žáci se také ještě nedokázali srovnat s tím, že jsou již školáky a učitelé se snažili tykat. Nicméně tato aktivita žáky velmi bavila. Většina žáků (83%) nemluvila nahlas, 21 žáků hovořilo srozumitelně a výstižně a pouze 10 žáků se nestydělo mluvit před ostatními. Více než polovina žáků (66%) se alespoň jednou snažila skočit někomu do řeči.

Vzhledem k tomu, že tato aktivita byla prováděna na přelomu září a října v 1. ročníku, žáci se většinou neznali. Informace o spolužácích tak pro ně byly nové a zajímavé. Dozvěděli se, kdo bydlí na vesnici nebo ve městě, v domě nebo v bytě, kdo má kolik sourozenců, kdo žije společně s prarodiči, či kdo žije jen s jedním z rodičů. Mnoho dětí také hovořilo o zvířecích mazlíčcích.

Následující hodinu žáci kreslili svou rodinu. (Příloha č. 5A, 5B, 5C) Nešlo nám o psychologický rozbor dětí a jejich rodinného prostředí podle kresby, ale jednalo se pouze o doplňující aktivitu k předešlé činnosti.

3. setkání – Transport po zádech

Nejprve jsme společně opakovali písmena, která již uměli napsat tiskacím písmem. Žáci písmena psali na tabuli. Pro většinu žáků pak nebylo těžké uhodnout, jaké písmeno jim psal jejich spolužák na záda. Nicméně mít někoho tak blízko za zády a nevědět, co tam vlastně opravdu dělá, bylo pro některé žáky poněkud nepříjemné – otáčeli se a pobízeli toho za zády, aby už psal.

Bylo pro ně složité vytvořit dlouhého hada ze všech žáků třídy – nejprve si každý hleděl jen svého místa a nekoukal, jestli si ostatní mají kam sednout. Nakonec 7 žáků pochopilo, že se musí dohodnout a pomáhat si a začali to vysvětlovat těm, kteří to nepochopili. 14% žáků tedy spolupracovalo s ostatními, 20% žáků vyjadřovalo nesouhlas společensky nevhodným způsobem.

4. setkání – Co rád děláš, co tě baví

Žáci zřetelně projevovali nervozitu z upjatého prostředí. Více než polovina žáků (70%) mluvila potichu, pravděpodobně kvůli obavám, že musí mluvit před ostatními. U stejných 70% žáků bylo také upozorováno, že se stydí mluvit před ostatními. I přesto se 75% žáků vyjadřovalo srozumitelně a výstižně, 40% žáků se pokusilo skočit ostatním do řeči. Odpovědi žáků se opakovaly (mám rád matematiku, češtinu, rád dělám úkoly), většinou se týkaly školních povinností a nebyly nápadité.

Poté, co se všichni vystřídali, následovala uvolňující aktivita – žáci vytvořili velkou hromadu z polštářů a všichni si na ní lehli. Pak následovalo shrnutí toho, co říkali – již ve stoje. Najednou se začali všichni hlásit, že chtějí ještě něco říci. Až v tuto chvíli je napadaly originální odpovědi: „Mě baví basket“, „Já chodím na floorball“, „Já mám rád tenis“, „Já ráda čtu s maminkou“, a podobně.

úkol na příští setkání:

Nejprve jsme si řekli pravidla pro práci ve skupině:

- ve skupině pracujeme všichni, nikdo se „neulejvá“
- pomáháme si
- půjčujeme si potřebné věci
- mluvíme potichu
- navzájem se posloucháme
- nerušíme ostatní
- nehádáme se

Žáci utvořili 6 skupin po 3-4 členech a napsali na papír seznam členů skupiny. Dále měli za úkol dohodnout se, kdo si seznam nechá a přinese na příště. Nakonec měli společně vyjednat, kdo na příště přinese nafukovací balonek a poznačit to do seznamu.

Při této činnosti bylo zaznamenáno, že 66% žáků dodržovalo dohodnutá pravidla, taktéž 66% žáků spolupracovalo s ostatními a 50% žáků společensky vhodně vyjadřovalo nesouhlas a respektovalo názory ostatních.

5. setkání – Pinkání do balónku

Na tuto hodinu jsme byli v tělocvičně. Většina žáků celkem snadno a rychle pochopila princip aktivity. Někteří se předváděli a chtěli za každou cenu upoutat pozornost na sebe, ale většina dětí se snažila splnit úkol tak, jak byl zadán. Postupně byly skupiny slučovány, až nakonec byl utvořen jeden velký kruh, ve kterém si žáci pinkali dva balóny. Bylo velmi zřetelné, že postupně si žáci uvědomovali, že si musí pomáhat a spolupracovat. Žáky tato aktivita velmi bavila a ještě celou další přestávku si o ní povídali. 50% žáků dodržovalo dohodnutá pravidla a 77% žáků spolupracovalo s ostatními.

Podle slov třídních učitelek se při této aktivitě projevoval stejný charakter dětí jako při jiné práci, například ten, kdo obvykle pomáhá ostatním, při pinkání se také snažil pomáhat, aby balonek

nespadl a naopak ten, který se při hodinách nevhodným způsobem předvádí, chová se stejně i při pinkání, to znamená, že dělá hlouposti a nesnaží se správně plnit úkol. V jedné třídě byla však třídní učitelka velmi překvapena ze dvou chlapců. Jeden, který je obvykle velmi pomalý a moc se neprojevuje, si nyní zorganizoval skupinu 6 dětí, všem vysvětlil, co mají dělat a bylo velmi zjevné, že chce se svou skupinou splnit zadaný úkol. Druhý chlapec, obvykle také velmi tichý, svědomitý se schopností velmi dobře pracovat ve skupině, se projevoval velmi divoce, nešlo mu o úspěch skupiny, ale pouze o zábavu a o to, aby odpinkl balonek co největší silou, co nejdál nebo nejvýš.

6. setkání – Vejit se do kruhu

Pro žáky byla tato činnost velká zábava, i když si pak někteří stěžovali na trochu nepříjemné mačkání a přitisknutí například loktu na břicho, nebo šlapání po nohách. Byly to však jen drobné námitky brané s humorem. Velmi se snažili, pomáhali si, drželi se za ramena a hleděli na to, aby nikdo nepřekročil lano směrem ven. Všichni žáci (100%) při této činnosti spolupracovali a dodržovali dohodnutá pravidla. Žádný z žáků nevyjadřoval nesouhlas s ostatními společensky nevhodným způsobem.

7. setkání – Vyprávění pohádky v kruhu

Při vyprávění mohl mluvit ten, kdo se přihlásil. 5 žáků (10%) nemluvalo vůbec a pouze 4 žáci (8%) prokázali rozvinutou fantazii a posouvali pohádku zajímavým způsobem dál. Všichni žáci naslouchali, když někdo mluvil. Z 80% mluvili nahlas, což naznačuje určitý posun od našeho 4. setkání, kdy převážná většina žáků mluvila velmi potichu. Pouze 5 žáků se alespoň jednou pokusilo skočit ostatním do řeči.

8. setkání – Doprovod nevidomého

Na tuto činnost jsme byli v parku blízko školy. Žáci byli touto aktivitou velmi zaujatí, několikrát se vystřídali ve svých rolích. Nakonec vytvořili jednoho dlouhého hada, první v pořadí byl jediný, který neměl šátek přes oči a vodil „vláček slepých“ po parku.

Většina žáků při následné reflexi uvedla, že nejméně příjemné bylo chodit se zavřenýma očima, protože „člověk neví, na co může šlápnout“. Také měli pocit, že vodící jim „toho málo říkal“, tedy že dostávali málo potřebných informací k tomu, aby mohli bezpečně dojít do cíle. Někteří vyjádřili obavu z toho, že si nebyli jistí, jestli je jejich spolužák nevede schválně do nějakého nebezpečného prostředí. Nejvíce je bavil vláček slepých. 90% žáků dodržovalo dohodnutá pravidla a 96% žáků vzájemně spolupracovalo.

9. setkání – Hra na reportéry

Pro tuto aktivitu jsme ve třídě vytvořili moderátorský koutek ze dvou křesel, stolečku a mikrofonu. První dva žáci se ze začátku styděli a mluvili potichu. Postupně začali být ve svých projevech jistější, snažili se ptát tak, aby ostatní dokázali uhodnout.

Při následné reflexi žáci uváděli, že se jako známé osobnosti cítili „důležitě, hezky, trochu nejistě“. Když hráli roli reportéra, tak je bavilo vymýšlet další otázky. Pro většinu z nich nebylo těžké uhodnout, o jakou známou osobnost se jedná.

96% žáků se nestydělo mluvit před ostatními a mluvilo nahlas. Pouze u jednoho žáka měli jeho spolužáci problémy s porozuměním jeho otázek.

10. setkání – Co jsem dokázal v první třídě + Duhová relaxace

Seděli jsme v kruhu na školní zahradě, našli jsme kamínek jako pomocníka k naší činnosti – kdo měl kamínek, mluvil, ostatní poslouchali. Žáci většinou odpovídali, že se naučili psát psacím písmem, číst a počítat. Většinou dívky říkaly, že se naučily pěkně malovat a psát, chlapci často zmiňovali dovednosti z tělesné výchovy. Někteří byli pyšní na to, že chodí ze školy sami domů. Několik žáků zmínilo, že si našli nové kamarády a že je bavilo pracovat ve skupinách. Při výčtu úspěchů žáci mluvili nahlas a srozumitelně, navzájem se poslouchali, jen několikrát (u 3 žáků) se stalo, že jeden skočil druhému do řeči. U žádného žáka se neprojevila stydlivost při mluvení před ostatními.

Po relaxaci: Žákům se relaxace velmi líbila, celkově byli zklidnění a vyprávěli si, co ve svých představách viděli.

2. ročník

11. setkání - Co jsem dělal o prázdninách + Patříme k sobě

Na začátku činnosti jsme si zopakovali pravidla pro komunitní kruh. Všichni žáci pak postupně vyprávěli o svých zážitcích z prázdnin. Srozumitelné a výstižné vyjadřování, stejně jako dovednost neskákat ostatním do řeči byla zaznamenána u 80% žáků. 82% žáků se nestydělo mluvit před ostatními a mluvilo nahlas.

Vytváření křížovky bylo pro žáky zábavné. V jedné třídě psali společně na tabuli, ve druhé venku křídami na chodník. Při psaní se střídali, radili si a pomáhali. 90% žáků vzájemně spolupracovalo, 80% žáků dodržovalo dohodnutá pravidla, u 6 žáků bylo zaznamenáno společensky vhodné vyjádření nesouhlasu, naopak u 5 žáků společensky nevhodné vyjadřování nesouhlasu bez respektu k názorům ostatních.

V obou třídách do křížovky začlenili i jméno paní učitelky. V jedné třídě žáci naprosto vyčlenili jednu dívku, jejíž jméno bylo až na konci křížovky s nikým nespojené. Podle slov třídní učitelky má tato dívka podle vyšetření z Pedagogicko-psychologické poradny IQ na hranici pro navštěvování

zvláštní školy a ke svému vzdělávání potřebuje asistenta. Třidu začala navštěvovat až od druhého ročníku. I z reflexe této činnosti je tedy zjevné, že ještě tzv. nezapadla do kolektivu třídy, jinými slovy, že ji ještě spolužáci nepovažují za součást třídy.

12. setkání – Myslím na někoho...

V průběhu této hodiny se vystřídal všichni žáci. Ve většině případů nebylo pro spolužáky těžké uhodnout, o koho se jedná. Žáci nejprve často používali k popisu vzhled, a proto jsme se je snažili usměrnit, aby našli na spolužákovi nějakou kladnou vlastnost. Pak už bylo hádání o něco složitější. Při výběru spolužáka k popisování bylo také patrné, kdo spolu kamarádí a kdo je ve třídě oblíbený.

Všichni žáci se v charakteristice poznali a bylo jim příjemné slyšet o sobě něco pěkného. 95% žáků mluvilo nahlas a nestydělo se před ostatními. Všichni žáci se vyjadřovali srozumitelně a výstižně, nikdo neskákal ostatním do řeči.

13. setkání – Kreslení jednou tužkou

Žáci při této činnosti seděli na zemi, aby měli přístup k obrázku ze všech stran. V kreslení začal ten, koho byla tužka a střídali se po přibližně stejném časovém úseku. Po dokončení úkolu jsme obrázky vystavili a společně pojmenovali.

Všechny žáky kreslení bavilo. Někteří si ale stěžovali, že jejich spolužák kreslil něco jiného, než si oni představovali. Ve dvojicích spolu všichni spolupracovali a dodržovali dohodnutá pravidla.

14. setkání – Dobře se cítit ve třídě

Na začátku hodiny byla navozena atmosféra následujícím úkolem: Položte si hlavu na lavici a zavřete oči. Představte si, že jdete z vašeho domu do školy, každý sám, bez maminky, bez paní učitelky, bez kamarádů. Jdete hlavními dveřmi do šatny a svou cestičkou do třídy. Je něco, z čeho máte strach ve škole, ve třídě?

Žáci neměli problém s vyjádřením svých obav. Polovina žáků napsala, že se ničeho v souvislosti se školou nebojí. Ostatní psali například: „Bojím se pana školníka a uklízečky.“, „Bojím se paní učitelky z vedlejší třídy.“ Jen 2 žáci se obávali špatných známek a 1 dívka měla strach být sama ve třídě. V osmi případech se také ukázala obava z žáků devátých ročníků. Společně jsme se pak v komunitním kruhu snažili najít rady a řešení pro jednotlivé obavy.

V jedné třídě se objevil poměrně závažný problém, který bylo vhodné řešit detailněji. Jeden žák na svůj lístek napsal: „Bojím se, že Kuba začne ubližovat celé třídě.“ Podle slov třídní učitelky je Kuba chytrý chlapec, který se najednou v poslední době začal měnit a začal ubližovat jinému chlapci. Třídní učitelka již o tomto problému věděla, nicméně ve skupině jsme tuto otázku řešili. Vzhledem k tomu, že obava byla z konkrétního žáka (Kuby), zeptali jsme se nejprve jeho, proč si myslí, že to někdo napsal a následně i ostatních dětí. Z odpovědí bylo patrné, že Kuba se opravdu

změnil, a že se snaží na sebe upoutávat pozornost agresivním jednáním. Nakonec vyšlo najevo, že příčina by mohla být v tom, že Kubovi se narodila mladší sestra a on se proto cítí osamocený a upozaděný. S těmito negativními pocity se pak snaží vyrovnat tím, že se povyšuje nad svými spolužáky a chová se k nim nehezky. Podle slov třídní učitelky (při našem dalším setkání po třech týdnech) skupinová rozprava o tomto problému pomohla Kubovi uvědomit si své špatné jednání a bylo vidět, že se snaží ho změnit.

V komunitním kruhu se žáci vyjadřovali srozumitelně a výstižně v 84% případů. Mluvit se stydlí pouze 1 žák, který také jako jediný mluvil velmi potichu. 10 žáků (20%) alespoň jednou skočilo ostatním do řeči.

15. setkání – Kruh důvěry

Kruh důvěry jsme prováděli ve třídě na koberci. Na všech žácích, kteří byli uprostřed kruhu, bylo patrné zvláštní očekávání a trochu strach. Spolužáci tvořící kruh důvěry se snažili držet se co nejbližší k sobě, aby jim jejich spolužák nepropadl.

Reflexi žáci psali na papír na konci hodiny: „Cítil jsem se, jako kdybych padal z mráček a vznášel se.“, „Bylo mi trochu špatně a trochu jsem se bála. Ale věřila jsem, že mne kamarádi chytanou.“ nebo „Bála jsem se, bylo to jako na moři. Věřila jsem spolužákům a nakonec to bylo příjemné.“

Všichni žáci dodržovali dohodnutá pravidla a snažili se vzájemně si pomáhat a spolupracovat.

16. setkání – Má lepší stránka

Tuto aktivitu jsme uvedli jen velmi krátkým zadáním: *Napiš o sobě tři bezké věci.* Když jsme zjistili, že většina žáků má problém něco vymyslet, přidali jsme podpůrné otázky. I tak více než polovina žáků vymyslela pouze dvě kladné charakteristiky, z toho většinou byla jedna, která se týkala vzhledu: „Jsem hodná na kamarády.“, „Líbí se mi mé dlouhé vlasy.“, „Dobře běhám a umím udělat provaz.“, „Babička mne chválí, když jí pomáhám s vařením a mytím nádobí.“ Žádný z žáků se nestyděl mluvit před ostatními, všichni žáci mluvili nahlas, srozumitelně a výstižně, pouze 3 žáci někomu v průběhu diskuse v komunitním kruhu skočili do řeči.

Při reflexi měli žáci uvést, jestli by o sobě dokázali říci nějakou negativní charakteristiku. S tímto zadáním takový problém neměli, většina žáků uvedla bez dlouhého přemýšlení hned několik záporných věcí: „Špatně čtu.“, „Škrábu jako kocour.“, „Zapomínám věci do školy.“, „Jsem hloupý.“, „Jsem vždycky poslední při běhání.“, „Neumím zpívat.“ Zajímavé bylo, že prospěchově velmi dobří žáci o sobě neříkali žádná negativa, jen mlčeli a poslouchali. Pravděpodobně si takto chtěli udržet své současné postavení ve třídě a dobrovolně se nechtěli shodit.

17. setkání – Tři přání

Ve trojicích/čtveřicích se na činnosti, kterou by chtěli dělat příští setkání dohodli bez problémů a poměrně rychle. Po spojení do skupin po šesti/sedmi již dohoda trvala déle. Diskuse byla bouřlivější, nikoliv však hlučná. 100% žáků dodržovalo dohodnutá pravidla, 98% žáků spolupracovalo. Žádný žák se neprojevoval agresivně, všichni vyjadřovali nesouhlas společensky vhodným způsobem. Ve dvou skupinách nakonec dohodu vyřešili hlasováním. Ve zbývajících skupinách nechali výsledek na náhodě a stříhli si. Konečné návrhy všech skupin jsme zapsali na tabuli, pak jsme vytvořili jeden kruh na koberci a o jednotlivých návrzích debatovali. Žáci se nestyděli mluvit před ostatními a mluvili nahlas (ve 100% případech), srozumitelně a výstižně (v 95% případech), pouze 2 žáci skočili ostatním do řeči.

V jedné třídě došlo k dohodě a všichni odsouhlasili návrh zahrát si příště na venkovním hřišti vybíjenou. Ve druhé třídě postupně docházelo k mírnému přesvědčování ze strany více aktivních žáků a k rozdělování třídy na dvě poměrově stejné skupiny. Žáci se tedy neshodli na jednom návrhu a odhlasovali si návrhy dva, a to kreslení křídou na chodník před školou a floorball. Ve floorballové skupině byli zastoupeni zejména chlapci, ale přidaly se k nim i 3 dívky. Na druhou stranu, kreslení na chodník si vybraly dívky a přidal se k nim jeden chlapec.

Při diskusi se projevoval přirozený temperament žáků. V každé skupince se našel nějaký aktivní „hlavní šéf“, který rozhodoval a za skupinu také hovořil. Jeden chlapec se nezapojil do diskuze vůbec a výsledek mu byl lhostejný. Nakonec se zařadil do floorballové skupiny.

18. setkání – vybíjená venku na hřišti; kreslení křídami na chodník a floorball v tělocvičně

Na těchto činnostech se žáci dohodli při našem minulém setkání. Třídní učitelky říkaly, že se žáci moc těšili. Vybíjenou a floorball hráli podle jim známých pravidel, která dodržovali ve 100% případech. Při kreslení na chodník nejprve malovali, co je napadlo – skákacího panáka, obrázek domu, květiny. Potom dostali úkol navzájem se obkreslit, pod obrys napsat jméno a do obrysů pak všichni postupně vepsat kladné charakteristiky toho konkrétního namalovaného žáka. Charakteristiky jsme pak společně četli. Žáci byli se svými obrázky i charakteristikami spokojeni, říkali, že je činnost velmi bavila.

19. setkání – Erb třídy

Na tomto závěrečném úkolu žáci spolupracovali ve 4 skupinkách. Na vytváření se podíleli všichni členové jednotlivých skupinek (Příloha č.8A, 8B). Některé skupinky zvolily postup takový, že si erb na papíře rozdělily na stejný počet polí, jako bylo členů ve skupině, a každý pracoval na své části erbu. Jiné skupiny tvořily jeden velký obrázek společně. V obou třídách experimentální skupiny panovala pracovní atmosféra a na většinu žáků bylo zjevné, že je tento úkol těší a baví. Z pohledu výzkumníka spolu všichni žáci spolupracovali, respektovali názory ostatních a dodržovali dohodnutá

pravidla. Nicméně při reflexi si jeden žák stěžoval, že ho tato činnost nebavila, protože ho ostatní téměř nepustili k práci, a tedy ani jejich erb se mu nelíbil. (Výzkumník tento fakt v průběhu činnosti nepozoroval.) Ostatní žáci byli spokojeni se svou kresbou a kreslení je bavilo. Některé dívky se jen vyjádřily, že by potřebovaly ještě více času na celkové vylepšení.

20. setkání – Výroba obálek a psaní dopisu

Nejprve žáci vyrobili obálky. Pak jsme si řekli, jak se píše dopis a adresa na obálku a potom již žáci psali dopis. Měli vypsát naše společné hry a aktivity, na které si vzpomínají a napsat, co se jim líbilo a nelíbilo.

Při závěrečné reflexi v komunitním kruhu na konci hodiny všichni žáci zmínili kreslení erbu z minulého setkání, většina žáků si vzpomněla na pinkání balonků, přibližně polovina žáků zmínila i některé činnosti z prvního ročníku. Nejčastěji zmiňovaná zajímavá činnost byla „slepá bába“, čímž žáci mysleli aktivitu *Doprovod nevidomého* z našeho 8. setkání, *Pinkání do balónku* z 5. setkání a *Kreslení erbů* z 19. setkání. Všichni žáci mluvili nahlas, srozumitelně a výstižně, nestyděli se mluvit před ostatními. 2 žáci skočili v průběhu diskuse někomu jinému do řeči.

6.6.5.2. Shrnutí závěrů z kvalitativní analýzy

Za velmi významné považujeme sdělení třídních učitelek, že žáci se na každé naše setkání těšili a pečlivě připravovali. Podle slov třídní učitelky ze ZŠ Staňkova byla naše setkání pro žáky velkou odměnou. Po našich setkáních se velmi často stávalo, že žáci ještě následující přestávku debatovali o právě prožité aktivitě a někdy byla i úvodní část následující hodiny věnována společné diskusi na toto téma. Z individuálního rozhovoru s třídními učitelkami na konci každého setkání jsme zjistili, že podle jejich subjektivního pocitu více než polovina žáků navazuje často kontakty neagresivním způsobem, při komunikaci v kruhu umí dodržovat pravidla vzájemné komunikace, to znamená, že si neskáčí do řeči a poslouchají, co druhý říká. Někteří dříve nesmělí žáci se začali více zapojovat do dění ve třídě, ve srovnání se začátkem školního roku jsou si žáci také jistější při práci ve skupinách, tedy chápou způsob práce, umí se zapojit do skupinové činnosti, často se dokáží dohodnout a následně prezentovat své výsledky. Ze zjištěných poznatků je zřejmý příznivý posun v míře osvojených sociálních dovednostech žáků.

Ze získaných informací textovou analýzou výstupu z posledního 20. setkání (*Psaní dopisu*) je možné posoudit, kolika žákům se líbily nebo nelíbily dané činnosti, jaké aktivity žáky bavily nejvíce, nebo které byly naopak tak nezajímavé, že už si je nepamatují. Zjistili jsme, že žáci většinou psali o tom, co se jim líbilo, jen málo dopisů obsahovalo konkrétní zmínku o činnosti, která je nebavila nebo nezajímala. Z toho můžeme vyvodit závěr, že většina aktivit žáky bavila.

Ve svém dopise každý žák uvedl, že si pamatuje na *Kreslení erbů*. Je to pochopitelné, protože tato skupinová práce byla poslední před psaním dopisů, a proto také lehce zapamatovatelná. Pouze 2 žáky z experimentální skupiny 49 dětí tato činnost nebavila. Všichni ostatní napsali (96% žáků), že je *Kreslení erbů* bavilo a 22 žáků (45%) uvedlo, že je to bavilo nejvíce za celé dva roky. Nadpoloviční většina žáků také zmínila *Pinkání do balónku* (52%) a téměř polovina (48%) žáků uvedla *Doprovod nevidomého* jako zajímavou činnost. Mezi další činnosti, které ve svém dopise vyzdvihlo nejméně 10 žáků (20%), patřily: *Kruh důvěry* – ačkoliv jedna z nejkratších aktivit, pravděpodobně ale vyvolala silný prožitek dětí; *Kreslení jednou tužkou*; *Patříme k sobě*; *Dobře se cítit ve třídě* a *Tři přání* a s ní spojené aktivity při následujícím setkání; *Duhová relaxace* – žádný žák si však nevzpomněl na komunikaci v kruhu *Co jsem dokázal v první třídě*, která relaxaci předcházela. Většina z výše uvedených činností byla spojena buď se silnějšími prožitky žáků nebo s prací či diskusí ve skupině. Na tomto místě je vhodné říci, že pouze 4 žáci (8%) uvedli, že je nebaví pracovat ve skupině s ostatními spolužáky.

Jen několikrát byly zmíněny činnosti *Hra na reportéry* (12%), *Transport po zádech* (8%), *Má lepší stránka* (6%), *Vyprávění pohádky v kruhu* (4%) a *Myslím na někoho* (4%). Tato nižší četnost ve výpovědích žáků by mohla být připisována menší dynamice činností nebo malé intenzitě prožitku. Vedle činnosti *Co jsem dokázal v první třídě* nikdo ze žáků ve svém dopise také nezmiňoval aktivitu *Vejit se do kruhu*. Je velmi pravděpodobné, že si žáci nevzpomněli proto, že tato činnost byla nejkratší ze všech a nebyla spojena s žádným výstupem, například v podobě obrázku, a prožitek z ní nebyl ani zvýšen formou domácího úkolu. Žádný z žáků si také nevzpomněl na první část našeho prvního setkání ve druhé třídě *Co jsem dělal o prázdninách* a na setkání s tématem *Co rád děláš, co tě baví*. Dále také nikdo konkrétně nezmiňoval komunikaci v kruhu *Představení sebe a rodiny*, nicméně pozitivní vzpomínka na následnou aktivitu *Kresba rodiny* se objevila téměř u poloviny žáků (48%).

Na základě rozboru dat z přímého nestandardizovaného pozorování jsme dospěli k závěru, že při všech setkáních převažovala pozitivní atmosféra ve třídě. Po několika setkáních opadl počáteční ostych u většiny žáků. Žáci začali mluvit hlasitěji, zvykli si na pravidla komunikace, jako je naslouchání a neskákání do řeči ostatním, diskuse v kruhu byly postupně smysluplnější a zajímavější, do diskusí se postupem času zapojovalo více dětí. Při analýze dat v záznamovém archu ze ukázalo, že spolu souvisí stydlivost žáka mluvit před ostatními a tiché vyjadřování. Naopak srozumitelnost a výstižnost se stydlivostí mluvit před ostatními a tichým vyjadřováním spolu nespojují. Na konci experimentu dokázali všichni žáci mluvit v komunitním kruhu nahlas, srozumitelně a výstižně a nestyděli se mluvit před ostatními. Převážná většina žáků si také osvojila dovednost neskákat ostatním do řeči. Z těchto závěrů je zřejmé, že v průběhu experimentálního zásahu došlo k příznivému posunu v míře osvojených sociálních dovednostech žáků.

Pokud shrneme závěry z nestrukturovaného skupinového interview, můžeme konstatovat, že 25% žáků si bylo vědomo toho, že se v průběhu intervenčního programu učili umět si navzájem pomáhat a důvěřovat si. 18% žáků zmínilo, že cílem našich setkání bylo naučit se dohodnout se mezi sebou a spolupracovat. 8 žáků (16%) zařadilo mezi cíle činností osvojení a dodržování pravidel slušného chování. 10% zastoupení měli žáci, kteří zmínili dovednost neskákat ostatním do řeči, 4 žáci (8%) uvedli jako cíl naučit se být kamarádem a 2 žáci (4%) vyzdvihli dovednost nehádat se.

V průběhu experimentálního zásahu jsme u žáků rozvíjeli sociální dovednosti v oblasti komunikačních dovedností a spolupráce, empatie, navazování kontaktů a řešení konfliktů a problémů. Z uvedených závěrů lze konstatovat, že k rozvoji těchto sociálních dovedností došlo. Naš hlavní záměr - přispět k rozvoji sociálních dovedností žáků na I. stupni ZŠ z hlediska aktuálních potřeb kurikulární politiky České republiky se tedy zdařil.

6.6.6. Porovnání závěrů kvalitativní analýzy se závěry dotazníkového šetření v kvantitativním měření

V částech dotazníku orientovaných na klima třídy respondenti z experimentální skupiny uvedli v rámci sebeposouzení statisticky významně vyšší schopnost kontaktu se spolužáky. Rovněž byl zjištěn statisticky významně vyšší prožitek akceptace spolužáky než u respondentů ze skupiny kontrolní. Také byl zjištěn statisticky významný rozdíl u indexu, který ukazuje, že žáci z experimentální skupiny více vnímají třenice ve třídě. Pokud konfrontujeme výsledky z kvantitativního výzkumu se zjištěními z průběhu intervenčního programu, docházíme k závěru, že změny svědčí o celkově vyšším sociálním kontaktu žáků ve třídě. Jinak řečeno, je to důkazem toho, že žáci mají vyvinuté sociální vazby a jsou schopni navazovat vztahy. Pokud bychom měli výsledky zhodnotit na základě RVP ZV, došlo u žáků k rozvoji jak *Kompetence komunikativní*, *Kompetence sociální a personální*, tak i *Kompetence občanské*. Zároveň však žáci vykazují větší citlivost k vzájemným neshodám, které se zákonitě objevují při vyšší schopnosti kontaktu mezi spolužáky. Tento stav je však stále důkazem pro upevněné sociální vazby ve třídě. Vnímaná vyšší míra třenic ve třídě (viz. tabulka č. 26) je také potvrzením toho, že u žáků došlo k rozvoji *Kompetence řešení problémů* definované v RVP ZV, protože žáci jsou schopni vnímat problémové situace a mohou se tak snažit dané nesrovnalosti dle vlastního úsudku a zkušeností řešit. Potvrdilo se tedy, že po dvouletém intervenčním programu došlo ke zlepšení v oblasti sociálního vnímání a chování žáků.

Jestliže tyto závěry srovnáme i s výsledky dotazníkového šetření po kratší intervenci trvající pouze 9 měsíců, zjistíme, že v případě 2letého intervenčního programu změna nastala u menšího počtu proměnných. Delší intervenční program měl za následek změnu u 3 proměnných, zatímco

kratší experiment zlepšil celkem 5 aspektů. Je velmi pravděpodobné, že žáci nemohli za tak krátkou dobu přirozeně dozrát, proto je zřejmé, že se působení intervenčního programu projevilo. Dále lze říci, že po 9 měsících žáci změnu více vnímají, protože je pro ně svým způsobem atraktivní, je věcí aktuální fascinace. Žáci dostali formou intervenčního programu impuls pro nové možnosti chování v sociální sféře a zkoušeli je. Nemusí to však znamenat, že tyto dovednosti zařadili do souboru svého chování. Jedná se tedy o krátkodobý efekt. Na druhou stranu, po 2 letech rozvoje vybraných sociálních dovedností vyprchalo u žáků nadšení. Je příznivé, že některé aspekty rozvoje zůstaly uchovány v projevech sociálního chování žáků. V tomto případě se dá předpokládat dlouhodobější efekt, který se projeví zvnitřněním daných kompetencí.

6. 7. Shrnutí

Na počátku našeho výzkumného experimentu jsme předpokládali, že rozvojem empatie, pozitivním působením na sebevědomí (kladné sebepojetí) žáků a posilováním dovedností v oblasti komunikace, spolupráce, řešení problémů a navazování neagresivních vztahů by mělo dojít k celkovému zlepšení v oblasti sociálního vnímání a chování žáků. Také jsme pokládali za pravděpodobné, že dojde k celkovému zlepšení sociálního klimatu ve třídě.

Z našeho pozorování, analýzy materiálů od žáků a názorů učitelů lze prokázat, že příznivé změny se projevy zejména u aspektů, které mají souvislost s pozitivním klimatem třídy a kompetencemi potřebnými pro efektivní spolupráci. Jedná se jmenovitě o schopnost navazovat kontakty, naslouchat ostatním, říci svůj názor a dokázat se dohodnout. Důvodů pro toto zjištění je několik. Zaprvé, pokud mají žáci ve skupině za úkol společně dojít k nějakému cíli, musí se snažit výše zmíněné schopnosti uplatňovat. V tomto případě se spolupráce sama o sobě stává prostředkem sociálního učení a osvojování potřebných kompetencí. Kromě toho, mezi efekty skupinové práce také patří zvýšená motivace pro dosažení společného cíle, přátelská atmosféra a společná zábava. Navíc všech aktivit se děti aktivně účastnily, jejich zážitky byly tedy spojeny se zkušeností. Všechny tyto aspekty znásobí společný prožitek členů skupiny a tím výrazně usnadní zapamatování a osvojování dovedností. Pozitivní změny se také patrně projevy z důvodu nejvyšší frekvence skupinové práce a aktivit podporujících efektivní komunikaci v rámci intervenčního programu. Tyto činnosti také žáky nejvíce bavily. Dá se říci, že v tomto případě platí pravidlo, že čím častěji se žák snaží své dovednosti uplatňovat a čím více ho daná činnost baví, tím lépe potřebné dovednosti přijme za své.

Z již zmíněných výsledků můžeme vyvodit pozitivní závěry. Při uplatňování vhodných organizačních forem výuky (kooperačního učení, práce ve dvojicích, ve skupinách, diskusí v komunitním kruhu) a vhodných didaktických metod (didaktických a interakčních her,

aktivizačních metod) a za předpokladu pravidelnosti rozvíjení daných dovedností lze očekávat příznivé změny v sociálních projevech chování žáků, které budou po delší době zařazeny do repertoáru chování a stanou se tedy standardem sociálně kompetentního chování.

Závěr

Každý člověk je sociální bytostí a již od dětství je začleněn do sítě sociálních vztahů, ve kterých využívá komplex doposud získaných vědomostí, schopností, dovedností a zkušeností. Pro vztahovou rovinu v osobním i profesním životě pak využívá celou škálu sociálních dovedností, které získává v rodině, ve skupině vrstevníků, v okolním prostředí a ve škole.

Právě v souvislosti se získáváním životních dovedností prochází školství v České republice od roku 1989 velkými změnami. Jedním ze zásadních kroků, který nemalou měrou přispěl k reformě vzdělávací politiky, bylo vydání tzv. Bílé knihy (Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice) v roce 2001, na jejímž základě byly následně vytvořeny rámcové vzdělávací programy pro mateřské, základní i střední vzdělávání. V současnosti je jedním z hlavních cílů výchovně-vzdělávacího procesu utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí, přičemž vzdělávání by mělo být zaměřeno prakticky na reálné životní situace. Tyto změny vyžadují celkově nový přístup ve výchově a vzdělávání a vybízejí k využívání nových didaktických postupů, metod a organizačních forem¹.

Prvotním záměrem našeho výzkumu bylo přispět k právě se odehrávající transformaci školství, a to provedením výzkumu na poli sociálních dovedností. Nejprve jsme problematiku sociálních dovedností teoreticky vymezili. Charakteristiku jednotlivých prvků a projevů sociálních dovedností jsme provedli na základě české i zahraniční odborné literatury. Z definování jednotlivých složek sociálních dovedností jsme také vycházeli při představení metod a postupů jejich rozvoje. Část práce jsme věnovali způsobům evaluace sociálních dovedností.

Jedním z cílů výzkumu bylo ověřit efektivitu metod a postupů rozvoje sociálních dovedností u žáků na I. stupni základní školy. Na základě výzkumného experimentu jsme ověřovali účinnost těchto metod v praxi. Abychom dodrželi jednu z hlavních zásad úspěšného rozvoje sociálních dovedností, kterou je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací, vytvořili jsme intervenční program složený z interakčních her, skupinové práce a diskusních aktivit. Tento podrobný seznam činností může sloužit dalším učitelům jako inspirace pro jejich výchovně-vzdělávací práci.

V práci jsme představili výzkumnou sondu, která byla prováděna u žáků 1. – 3. ročníků. Empirická studie byla realizována na základních školách v Pardubicích, výběr vzorku byl omezený tímto regionem. Na základě výsledků z našeho výzkumného šetření tedy nelze usuzovat na celkový

¹ Inspiraci můžeme najít například ve skandinávských zemích a Nizozemí, kde jsou metody rozvíjející sociální dovednosti, jako například kooperativní a zkušenostní učení a diskusní aktivity, využívány a osvědčené.

stav v českých školách, ale pouze v určitých třídách u určitých žáků. Výzkum proběhl ve třetích třídách a je reprezentativní pouze pro Pardubice. Statistickými metodami byly zkoumány vybrané složky klimatu třídy (soudržnost třídy, třenice, schopnost navazovat kontakty, míra vnímané akceptace ze strany spolužáků), dále pak aktivita a úroveň hledání možných řešení problémů, míra porozumění sociálním situacím a úroveň rozumového vývoje žáků. Nezávislými proměnnými bylo pohlaví, místo bydliště a sourozenecké konstelace (pořadí sourozenců narozených v rodině). Také jsme se zajímali o to, zda spolu jednotlivé složky sociálních dovedností korelují, jestli se navzájem ovlivňují.

V další části našeho výzkumu jsme provedli dva experimenty. První experiment byl realizován po dobu 9 měsíců, druhý experiment probíhal po dobu dvou let. Oba experimenty byly zaměřeny na rozvoj sociálních dovedností u žáků formou intervenčního programu. V práci byla provedena analýza autentických materiálů žáků z průběhu experimentu, zkoumání byly podrobeny zápisy z nestrukturovaného individuálního interview s třídními učitelkami tříd v experimentální skupině, nestrukturovaného skupinového interview s žáky z experimentální skupiny a poznámky výzkumníka z přímého nestandardizovaného pozorování.

V rámci zachování základních myšlenek a cílů základního vzdělávání podle RVP pro ZŠ jsme v našem intervenčním programu usilovali zejména o to, abychom žáky vedli k všestranné, účinné a otevřené komunikaci a rozvíjeli jejich dovednosti v oblasti spolupráce. Zároveň jsme je vedli k hledání možných alternativ řešení problémů a připravovali je k tomu, aby se postupně projevovali jako svobodné a zodpovědné bytosti uplatňující svá práva i povinnosti. V neposlední řadě jsme se snažili o podporu sebevědomí (kladného sebepojetí), rozvíjení empatie a důvěry k ostatním žákům.

Po vyhodnocení získaných dat a analýze výsledků jsme mohli zkonstatovat, že bylo zjištěno, že pohlaví žáka, bydliště i sourozenecká konstelace mají vliv na úroveň sociálních dovedností, a že jednotlivé sociální dovednosti spolu souvisí. Dále bylo prokázáno, že náš výzkumný záměr přispět k rozvoji sociálních dovedností žáků na I. stupni základní školy z hlediska aktuálních potřeb kurikulární politiky České republiky se zdařil. Námi koncipované intervenční programy, tedy záměrné působení na rozvoj v oblasti sociálních dovedností, měly pozitivní vliv na míru osvojených sociálních dovedností žáků v experimentálních skupinách na rozdíl od žáků ve skupinách kontrolních v rámci obou experimentů. Pozitivní změna v chování některých žáků byla patrná již po několika setkáních v rámci experimentálního zásahu a postupem času se objevovala u více žáků. Statisticky byl následně prokázán příznivý účinek intervenčních programů na sociální dovednosti žáků i na celkové sociální klima třídy.

Naše empirické šetření ukázalo, že využívání diskusních aktivit a zkušenostního a kooperativního učení nabízí žákům příhodné podmínky pro osvojování sociálních dovedností. Nicméně disertační práci vidíme jako část celkového problému v oblasti rozvoje sociálních dovedností a s nimi souvisejících klíčových kompetencí. V tomto smyslu vyžaduje problematika rozvoje sociálních

dovedností ještě pozornost pedagogického výzkumu. Mnoho učitelů stále neví, jakým způsobem rozvíjet dovednosti svých žáků, nebo neumí změnit svůj styl výchovy. Nabízí se tak další otázky a náměty ohledně naplňování cílů a předpokladů vzdělávací politiky. Mnoho otazníků je například stále v oblasti evaluace sociálních dovedností. Nejprve by měla být prodiskutována základní kritéria pro hodnocení. K diskusi je pak vhodná otázka, zda je vůbec možné stanovit kritéria hodnocení dovedností tak, aby odpovídala známám klasifikační stupnice nebo zda jsou vhodné pouze nečíselné formy evaluace. Dále je možné pokračovat v otázkách rozvoje daných dovedností a zaměřit se například na nabídku dalších námětů a inspirací pro rozvoj sociálních dovedností v rámci jednotlivých předmětů i mezipředmětových vazeb. Nová forma inspirace se objevila na internetových stránkách www.rvp.cz, kde lze sledovat virtuální hospitace Výzkumného ústavu pedagogického. Jedná se o autentické záznamy vyučovacích hodin prozatím na gymnáziích po celé ČR, nic však nebrání tomu, aby podobný projekt vznikl i na základních či dalších středních školách. Dalším námětem by mohlo být oslovení autorů dotazníku SSRS (Social Skills Rating System) o jejich svolení k převodu tohoto posuzovacího systému do českých podmínek, případně o jeho standardizaci.

Sociální dovednosti jako součást klíčových kompetencí nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Cílem výchovy ve škole přitom není, aby si všichni žáci osvojili sociální dovednosti na stejné úrovni. Je důležité dovednosti záměrně rozvíjet a procvičovat, aby žáci věděli, v jakých kontextech a jak je použít, přičemž je třeba zajistit pro každého žáka takové podmínky, aby k osvojení dovedností došlo v nejvyšší možné míře k jeho individuálním možnostem. Na účinném osvojení sociálních dovedností, tedy na způsobilosti využívat získané dovednosti v reálném světě, závisí celková životní spokojenost a úspěšnost každého člověka a ve vzdělávacím systému záleží zejména na učiteli, zda svým přístupem a používáním vhodných metod umožní lépe plnit stanovené cíle vzdělávání člověka pro 21. století.

Resumé

Práce se zabývá problematikou rozvoje sociálních dovedností u žáků na I. stupni základní školy. V souvislosti se změnami vzdělávací politiky v ČR a s nimi spojeným novým pojetím hlavních cílů je zjevný ústup od encyklopedických znalostí a memorování. Naopak, výchova se má ubírat směrem ke vzájemné provázanosti mezi obsahem vzdělávání a získávanými kompetencemi. Hlavním úkolem školního vzdělávání je osvojování klíčových kompetencí, které se mají stát zdrojem rozvoje každého člověka. Vzhledem k tomu, že sociální dovednosti se řadí mezi klíčové kompetence definované v RVP ZV, úkolem učitelů je tyto dovednosti rozvíjet a to v rámci jakéhokoliv předmětu a to již od počátku školní docházky dítěte. Inovace cílů vedly kromě změn v obsahu vzdělávání také ke změnám v roli učitele a v metodách a organizačních formách, které učitel používá.

Disertační práce si kladla za hlavní cíl přispět k rozvoji sociálních dovedností žáků na I. stupni základní školy z hlediska aktuálních potřeb kurikulární politiky České republiky. Zejména jsme zamýšleli přispět k právě probíhající přeměně českého školství na poli klíčových kompetencí. Hlavní cíl jsme rozvrhli do několika dílčích cílů. Prvním dílčím cílem bylo teoretické vymezení zkoumané problematiky na základě studia a analýzy pedagogických, sociologických a psychologických dokumentů. Druhým dílčím cílem bylo získání informací o sociálních dovednostech žáků třetích ročníků na základních školách v Pardubicích dotazníkovým šetřením a popis současného stavu. Nastínili jsme možné metody rozvoje sociálních dovedností, které jsou součástí klíčových kompetencí (Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální a Kompetence občanské). Navrhli jsme dva intervenční programy na rozvoj sociálních dovedností, jako je navazování kontaktů a komunikace, spolupráce, empatie, pomoc ostatním a řešení konfliktů. Některé činnosti byly cíleny na rozvoj sebevědomí (kladného sebepojetí) žáků. Třetím dílčím cílem byla aplikace intervenčních programů a ověření jejich účinnosti v praxi.

Ve výzkumu jsme použili smíšený design kombinující metody kvantitativního a kvalitativního přístupu. V rámci výzkumného šetření byly podrobeny zkoumání tyto sociální dovednosti: dovednost navazování kontaktů, spolupráce nebo řešení konfliktů, aktivita a hledání řešení problémů. Kromě dovedností byly zkoumány komponenty sociálního klimatu třídy, a to soudržnost třídy, akceptace ze strany spolužáků a třenice ve třídě, dále jsme zjišťovali porozumění sociálním situacím. Také jsme se zaměřili na aspekty, které mohou míru sociálních dovedností žáků ovlivnit, jako je pohlaví, místo bydliště (vesnice nebo město), sourozenecké konstelace (pořadí narození sourozenců) nebo úroveň rozumového vývoje dítěte. Na základně kvantitativního testování výsledků z dotazníkového šetření jsme dospěli k závěrům, že na úroveň námi zjišťovaných sociálních dovedností má vliv pohlaví, bydliště i sourozenecká konstelace. Dále jsme zjistili, že jednotlivé sociální dovednosti se vzájemně ovlivňují a souvisí spolu. Kromě toho jsme ve druhé a

třetí fázi výzkumu porovnávali paralelní třídy v souvislosti s námi navrženým intervenčním programem, jehož cílem byl rozvoj sociálních dovedností u vybraných žáků. Vzhledem k tomu, že v obou fázích experimentu byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi experimentální skupinou s intervencí a kontrolní skupinou bez intervence, mohli jsme potvrdit naše stanovené hypotézy, ve kterých jsme předpokládali pozitivní změny ve výsledcích žáků ve skupině s intervencí.

Kvalitativně jsme postupovali při výzkumném experimentu, při němž se někteří žáci zúčastnili intervenčního programu rozvoje sociálních dovedností, po jehož ukončení jsme předpokládali zlepšení v oblasti sociálního vnímání a chování žáků. Ukázalo se, že naše předpoklady byly správné, protože již v průběhu experimentu docházelo k pozitivním změnám v oblasti osvojování sociálních dovedností. Z našeho pozorování, analýzy materiálů od žáků a názorů učitelů lze prokázat, že příznivé změny se projeví zejména u aspektů, které mají souvislost s pozitivním sociálním klimatem třídy a kompetencemi potřebnými pro efektivní spolupráci.

Rozvoj sociálních dovedností je významnou součástí nového pojetí výchovy a vzdělávání v českých školách a závěry z našeho výzkumu ukazují, že záměrné působení v této oblasti má kladný efekt na míru jejich osvojení.

Resumé

The paper deals with the development of social skills of pupils in lower primary school. In relation to changes in curricular policy of the CR and along with a new conception of main objectives, there is an apparent departure from encyclopedic facts and memorization. Instead, education is to be aimed at mutual interrelation between the subject matter of education and obtaining competencies. The central goal of school education is achieving key competencies which should be the source of development of every human being. Since social skills are a part of key competencies which are defined in a new educational program for basic schools (Framework Education Program for Elementary Education – FEP EE), teachers should develop their pupils' social skills during their lessons from the very beginning of their school attendance and it regardless of which subject they teach. Apart from changes in the educational content, innovations in aims led to the modification of a teacher's role as well as methods and organizational forms that are used.

The main aim of this dissertation paper was to contribute to a development of social skills of pupils in a primary school. Mainly we wanted to contribute to curricular transformation which is now in progress in the field of key competencies. We set the major aim out to partial aims. The first partial aim was theoretical definition of the issue according to analysis of pedagogical, sociological and psychological documents. The second partial aim was gaining the information about social skills of pupils in the third year of basic schools in Pardubice by the means of a questionnaire and characterizing a current state. We introduced some possible methods of a social skills development which are a part of key competencies (Problem-Solving Competency, Communication Competency, Social and Personal Competency and Civic Competency). Next, we created two intervention programmes for a development of following social skills: making contacts, communications, cooperation, empathy, helping others and solving problems. Some activities were focused on a development of positive selfconcept. The third partial aim was to apply and verify the efficiency of intervention programmes in practice.

In the research we used a mixed design combining methods of a quantitative and qualitative approach. We examined various factors that influence the development of social skills, such as the ability to make friends, cooperation and problem solving as well as the activity of a child, place of living (in the village or the city), the number and the order of the siblings or the level of a child's mental development. On the basis of quantitative testing outcomes from the questionnaires we came to the conclusion that gender, place of living and family background (siblings) have an influence on the level of the social skills we had been studying. Then we found out that the social skills influence each other and correlate together. In addition, in the second and third phase of our research we were comparing parallel classes in connection with our social skills development program. In view of the fact that statistically significant differences were detected between the

experimental and non-experimental group in both experimental phases, we could confirm our hypothesis of positive changes in the answers of the pupils in the classes with the intervention.

Our before mentioned experiment was analyzed qualitatively, too. Some pupils participated in the social skills development program and, for this reason, they were supposed to improve their social perception and behavior by the end of the research. It was proved that our assumptions were correct because even in the process of experimenting, some positive changes in the social skills of the pupils appeared. Furthermore, from our survey, analysis of materials from pupils and thanks to the opinions of the teachers we are able to confirm the fact that positive changes emerged in the aspects of class social climate and competency for effective cooperation.

Development of social skills is an essential part of the new education strategy in Czech schools and the conclusions of our research show that intentional development in this area results in positive effects on the level of reached social skills.

HONZA

Dolazník**Zaškrtni do čtverečku tu odpověď, která pro tebe platí. ☒**Jsem: ☒ chlapec – ☐ dívkaBydlím: ☒ na vesnici – ☐ ve městěMám: ☐ mladší sourozence – ☒ starší sourozence – ☐ starší i mladší sourozence – ☐ jsem jedináček**I. Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blížíš a zaškrtni ji. ☒**

	Nikdy	Občas	Často	Vždy
1. Myslím, že mi jdou věci dobře		☒		
2. Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější		☒		
3. Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku			☒	
4. Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit		☒		
5. Myslím si, že věci, které jsem už zvládl, mi pomohou v budoucnosti			☒	
6. Když jiní už končí a nehlídají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů		☒		

II. Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blížíš a zaškrtni ji. ☒

	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasí
1. Při hádce se spolužákem/spolužačkou se nerozčiluji		☒		
2. Když mám problémy se spolužákem/spolužačkou, často nevím, co mám dělat	☒			
3. Hádám-li se spolužákem/spolužačkou, pak se velmi snažím, abych hádku ukončil/a				☒
4. Když se dostanu se spolužákem/spolužačkou do hádky, vím, jak ji mám vyřešit		☒		
5. Připadá mi snadné s někým se skamarádit				☒
6. Ve třídě jsem oblíbený/á		☒		
7. Problémy se spolužáky/spolužačkami, pokud nějaké mám, umím vyřešit		☒		
8. Spolužákům/spolužačkám, kteří jsou chytřejší než já, se vyhýbám			☒	
9. V naší třídě si připadám ostrčený/á		☒		
10. Při kontaktu s většinou spolužáků/spolužaček jsem hodně nejistý/á				☒
11. Se svými spolužáky/spolužačkami si hodně povídám				☒

III. Vždy zaškrtni tu odpověď, která je podle tebe pravdivá. ☒

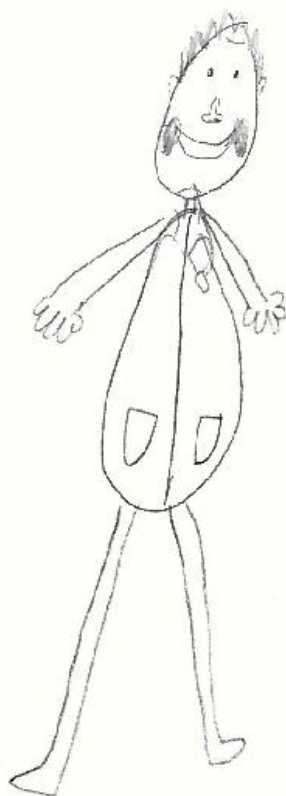
	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasí
1. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou		☒		
2. V naší třídě je každý mým kamarádem	☒			
3. Některé děti v naší třídě jsou lakomé		☒		
4. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády			☒	
5. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály		☒		
6. Všechny děti z naší třídy jsou mi velmi dobří přátelé			☒	
7. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily		☒		
8. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí			☒	
9. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají		☒		
10. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé				☒

IV. Odpověz na otázky. Pokud tě žádná odpověď nenapadne, otázku vynechej.

0. V jakém měsíci a v jakém roce jsi se narodil/a? *30. ledna 2001*
1. Co máš udělat, když se řízneš do prstu? *řekne to mamce*
2. Co máš udělat, když svému kamarádovi/kamarádce ztratíš mič? *promiň aho hledat*
3. Co máš udělat, když se s tebou začne prát nějaký chlapec/hoříčka mnohem menší než ty? *řekne to*
4. Kdyby tě doma poslali pro chleba a v krámě by ti řekli, že už nemají, tak co bys udělal? *šel bych domů a řekl to mamce*
5. Co bys měl udělat, kdybys viděl, že nějaký vlak přijíždí k rozbitým kolejím? *dal bych tam nějakou věc*
6. Proč je lepší stavět dům z cihel než ze dřeva? *protože se to nerozbití a nehoří ani*
7. Proč zavíráme zločince? *protože aby neudělali další věci*
8. Když někomu vyhoří byt, tak v jakém případě mu pojišťovna uhradí škodu? *požiaru či složenku*
9. Proč se papír dobře hodí na psaní a k tisku? *protože je měkký a silný nemá bludů*
10. Proč je vhodné platit účty složenkou? *protože nemusíme chodit*
11. Proč se mají nejdříve zachraňovat děti a ženy, když se na moři potápí loď? *protože děti sou malé a mamky dobře vají*
12. Proč se do hudebních škol dělají přijímací zkoušky? *aby věděli dobře jakli umí hrát*
13. Proč se má slib dodržet? *abys byl dobrý kamarád*
14. Proč máme poslance?

(9)

V. Nakresli tužkou obrázek člověka, kresli pomalu, nespěchej, namaluj ho hezky.



TV: 104

M: 99

95

Dotazník**Zaškrtni do čtverečku tu odpověď, která pro tebe platí. ☒**Jsem: ☐ chlapec – ☒ dívkaBydlím: ☐ na vesnici – ☒ ve městěMám: ☐ mladší sourozence – ☐ starší sourozence – ☒ starší i mladší sourozence – ☐ jsem jedináček**I. Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blížíš a zaškrtni ji. ☒**

	Nikdy	Občas	Často	Vždy
1. Myslím, že mi jdou věci dobře			☒	
2. Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější		☒		
3. Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku			☒	
4. Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit				☒
5. Myslím si, že věci, které jsem už zvládl, mi pomohou v budoucnosti				☒
6. Když jiní už končí a nehledají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů		☒		

II. Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blížíš a zaškrtni ji. ☒

	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasí
1. Při hádce se spolužákem/spolužačkou se nerozčiluji			☒	
2. Když mám problémy se spolužákem/spolužačkou, často nevím, co mám dělat		☒		
3. Hádám-li se spolužákem/spolužačkou, pak se velmi snažím, abych hádku ukončil/a				☒
4. Když se dostanu se spolužákem/spolužačkou do hádky, vím, jak ji mám vyřešit		☒		
5. Připadá mi snadné s někým se skamarádit			☒	
6. Ve třídě jsem oblíbený/á	☒			
7. Problémy se spolužáky/spolužačkami, pokud nějaké mám, umím vyřešit		☒		
8. Spolužákům/spolužačkám, kteří jsou chytřejší než já, se vyhýbám		☒		
9. V naší třídě si připadám ostrčený/á		☒		
10. Při kontaktu s většinou spolužáků/spolužaček jsem hodně nejistý/á	☒			
11. Se svými spolužáky/spolužačkami si hodně povídám				☒

III. Vždy zaškrtni tu odpověď, která je podle tebe pravdivá. ☒

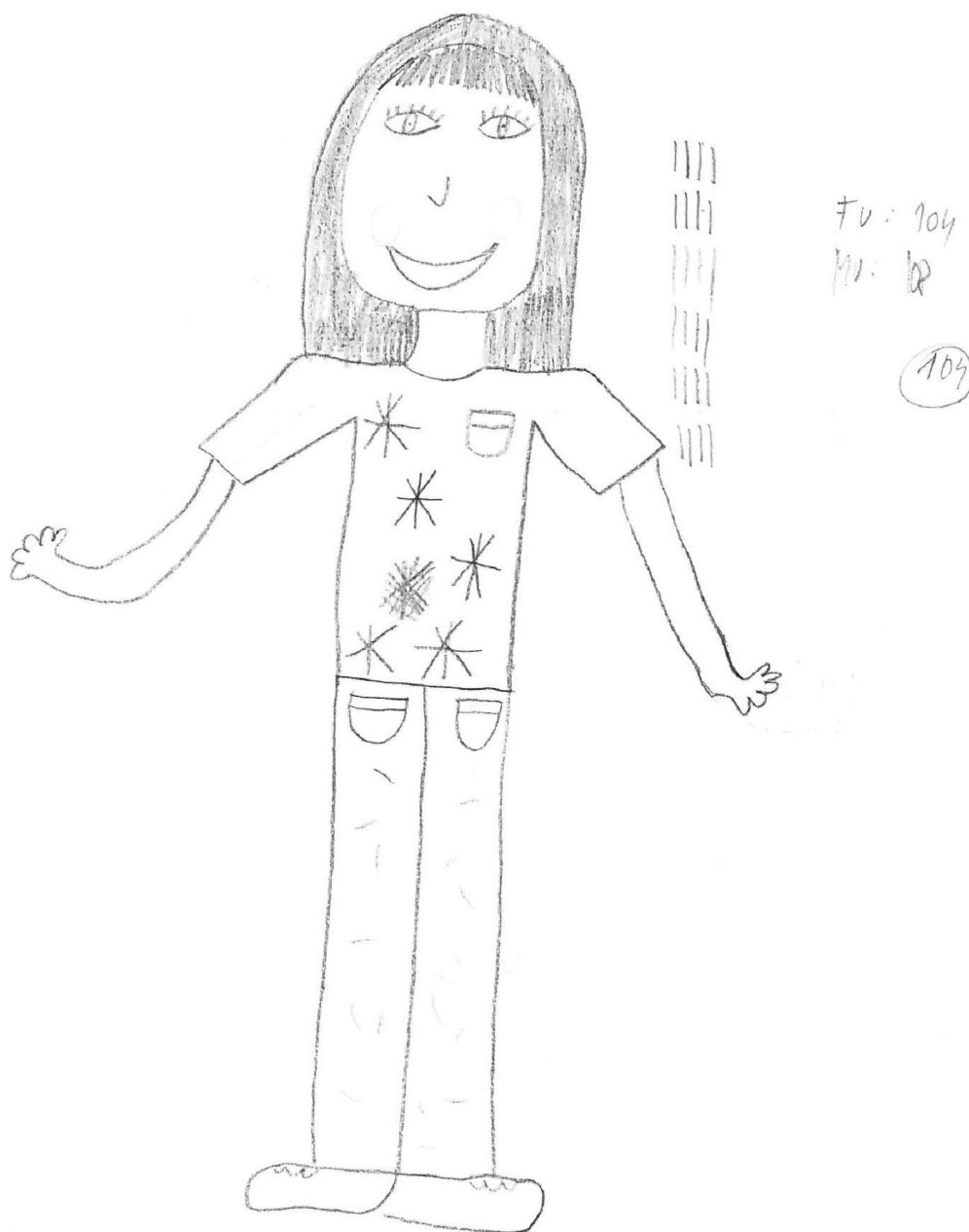
	Nesouhlasí	Občas souhlasí	Často souhlasí	Vždy souhlasí
1. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou			☒	
2. V naší třídě je každý mým kamarádem				☒
3. Některé děti v naší třídě jsou lakomé		☒		
4. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády		☒		
5. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály	☒			
6. Všechny děti z naší třídy jsou mi velmi dobří přátelé				☒
7. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily		☒		
8. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí				☒
9. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají	☒			
10. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé				☒

IV. Odpověz na otázky. Pokud tě žádná odpověď nenapadne, otázku vynechej.

0. V jakém měsíci a v jakém roce jsi se narodil/a? *leden 2001*
1. Co máš udělat, když se řízneš do prstu? *videt infikujou si ho a oalupim* 2
2. Co máš udělat, když svému kamarádovi/kamarádce ztratíš míč? *omluvit se a hledat ho* 2
3. Co máš udělat, když se s tebou začne prát nějaký chlapec/holčička mnohem menší než ty? *ne -
knuu ji ho ne se ho medla* 1
4. Kdyby tě doma poslali pro chleba a v krámě by ti řekli, že už nemají, tak co bys udělal? *zeptal
ho bych se kdyz ho budou mit a pýdu ho videt ho* 1
5. Co bys měl udělat, kdybys viděl, že nějaký vlak přijíždí k rozbitým kolejím? *avolala
bych zastavte*
6. Proč je lepší stavět dům z cihel než ze dřeva? *je pevnější* 1
7. Proč zavíráme zločince? *aby si uvědomili že se ho nemů* 1
8. Když někomu vyhoří byt, tak v jakém případě mu pojišťovna uhradí škodu? *gdiž je po-
jistěný tak ano* 1
9. Proč se papír dobře hodí na psaní a k tisku? *neni vhodnej*
10. Proč je vhodné platit účty složenkou? *je to levnější*
11. Proč se mají nejdříve zachraňovat děti a ženy, když se na moři potápí loď? *děti si toho
něvoda soli nemůli* 1
12. Proč se do hudebních škol dělají přijímací zkoušky? *jestli ho osoba tak* 1
13. Proč se má slib dodržet? *abi se nezvrátila hádka* 1
14. Proč máme poslance? *aby se rozhodlo co a jak*

92

V. Nakresli tužkou obrázek člověka, kresli pomalu, nespěchej, namaluj ho hezky.



Hry a činnosti pro rozvoj sociálních dovedností dětí na I. stupni ZŠ

- činnosti je možné provádět jak postupně tak i v různém pořadí (kromě poslední desáté), podle vlastního uvážení vyučujícího, například podle vhodnosti k obsahu probíraného učiva
- prosím o provedení reflexe každé činnosti formou krátké diskuse s dětmi

I. Komunikační dovednosti, sebevědomí a empatie

Má lepší stránka

cíl: žáci o sobě budou umět říci/napsat kladné charakteristiky; žáci budou umět srozumitelně a výstižně vyjádřit svůj názor, nebudou se stydět mluvit před ostatními

pomůcky: malý papír a tužka, krabice (pytlík, klobouk)

postup: Každý žák má papír a tužku a po chvilce přemýšlení napíše nějakou kladnou charakteristiku o sobě. Je možné pomoci podpurnými otázkami: Co máš na sobě rád?, Za co tě ostatní chválí? Psát by se mělo tiskacím písmem, aby nebylo snadné rozeznat rukopis. Popsané lístky se vhodí do krabice (klobouku, pytlíku) a položí do středu kruhu. Každý žák si postupně vybere jeden lístek (v případě, že je jeho vlastní, vybere jiný), přečte ho nahlas a snaží se určit autora. Svůj tip zdůvodní. Pokud tipoval špatně, pomohou ostatní. Všichni žáci by se měli vystřídat.

reflexe: Jak jsi se cítil/a, když jsi o sobě směl/a psát jen kladné věci? Napadalo tě hodně takových věcí?

Myslím na někoho

cíl: žáci budou umět popsat kladnými charakteristikami spolužáka; žáci se budou umět vyjadřovat souvisle, srozumitelně a výstižně pro ostatní, budou mluvit nahlas a nebudou se stydět mluvit před ostatními

pomůcky: žádné

postup: Jeden ze žáků má na mysli jiného žáka ze třídy a ostatním napovídá kladnými charakteristikami nebo dobrými vlastnostmi například takto: *Myslím na někoho, kdo rád jezdí na kole.* nebo *Myslím na někoho, kdo mi vždy pomůže s úkolem.* nebo *Myslím na někoho, kdo má dolíčky ve tváři, když se směje.* atd.

Ostatní žáci se snaží uhádnout, o koho se jedná. Kdo uhádne první, má možnost pokračovat jako ten, kdo si někoho myslí.

reflexe: Bylo těžké někoho popisovat? Napadlo tě hodně dobrých vlastností? Jak rychle zjistili „myšlení“ žáci, že jde o ně a jak se přitom cítili? Popsali by sami sebe také tak?

Kreslení jednou tužkou

cíl: žáci budou umět respektovat názor a výsledek práce druhého žáka; žáci se nebudou posmívat ostatním; žáci vyjádří svůj nesouhlas společensky přijatelným způsobem

pomůcky: papír A4 nebo A3, jedna tužka

postup: Žáci se rozdělí do dvojic. Každá dvojice dostane jeden papír a jednu tužku. Úkolem dvojice je nakreslit společný obrázek, ale mají zakázáno mluvit nebo se jakkoliv domlouvat, co budou kreslit. Rovněž během kreslení nesmějí spolu mluvit. Po dokončení úkolu se obrázky vystaví.

reflexe: Jak jsi se cítil/a při společném kreslení? Líbí se vám váš společný obrázek?

Dobře se cítit ve třídě

cíl: žáci budou umět formulovat své myšlenky a zapsat je; žáci budou umět srozumitelně pro ostatní vyjádřit svůj názor, nebudou se stydět mluvit před ostatními, budou naslouchat názorům ostatních, žáci nebudou skákat ostatním do řeči, žáci se nebudou ostatním posmívat, žáci budou společně s učitelem hledat možnosti řešení daných problémů

pomůcky: papír, tužka, krabice (klobouk, pytlík)

postup: Všichni žáci napíší anonymně tiskacím písmem své obavy související se školní třídou – před čím mají ve třídě strach, čím se cítí ohroženi, co je rozčiluje. Lístky vhodí do krabice, učitel je pak upevní na nástěнку nebo rozloží na podlahu. Takto sesbírané obavy se pak společně prodiskutují a žáci se budou snažit společně s učitelem všechny obavy rozptýlit.

reflexe: Jak jsi se cítil/a, když jsi psal/a své strachy a obavy? Napadlo tě hodně takových věcí?

II. Komunikační dovednosti, spolupráce a navazování kontaktů

Patříme k sobě

cíl: žáci budou umět srozumitelně formulovat své myšlenky; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních a budou umět uvažovat nad návrhy druhých; žáci budou umět podávat své osobní návrhy řešení a zároveň budou respektovat (neodmítnou realizovat) přijaté návrhy většiny

pomůcky: tabule, křída (ve třídě) nebo chodník a křída (venku)

postup: Žáci se snaží spojit svá křestní jména ve stylu křížovky. Musí se podařit začlenit jména všech žáků.

BOB	FILIP
0	R
RENATA	
I	NINA
SÁRA	T
	A

reflexe: Jsi spokojený/á se společnou křížovkou? Je křížovka podle tvých představ?

Kruh důvěry

cíl: Žáci si budou důvěřovat (nebudou mít strach padat do kruhu), žáci budou pomáhat druhému spolužákovi, aby nespadl, i kdyby nebyl jejich kamarád

pomůcky: žádné

postup: Žáci vytvoří malé skupinky po 9 až 13 členech. Každý tým udělá kruh, aktéři stojí těsně vedle sebe s rukama před sebou. Jeden hráč stojí se zavřenými očima uprostřed kruhu a volně padá sem a tam na různé strany. Ostatní spoluhráči ho vždy bezpečně zachytí a posunou do původní polohy.

reflexe: Jak jsi se cítil/a uprostřed kruhu? Jak se cítili ti, kteří chytali?

Transport po zádech

cíl: Žák bude důvěřovat spolužákovi za sebou; žáci si budou vzájemně pomáhat k úspěšnému zvládnutí úkolu tím, že se budou snažit psát písmena na záda “srozumitelným” způsobem, žáci se nebudou posmívat ostatním

pomůcky: žádné

postup: Žáci se rozdělí do několika skupin (seskupení například podle měsíce nebo ročního období, ve kterém se narodili). Žáci ve skupině se postaví nebo posadí za sebe tak, aby každé z nich dosáhlo rukama na záda předchozího. Poslední žák v řadě namaluje prstem na záda žáka stojícího nebo sedícího před ním písmeno (nebo slovo z více písmen za sebou) a celá hra takto pokračuje až k prvnímu v řadě, který ho řekne nahlas. Žáci by se měli postupně vystřídat. Je možné postupně slučovat skupiny, až vznikne jedna dlouhá řada všech žáků ze třídy.

reflexe: Jaké to bylo, mít někoho za zády?, Jak jsi se cítil/a? Dokázal/a jsi dobře rozpoznat psaná písmena?

III. Komunikační dovednosti, spolupráce a řešení konfliktů

Pinkání do balónků

cíl: Žáci se budou podílet na stanovení pravidel, která budou dodržovat; žáci budou spolupracovat s druhými při řešení úkolu; žáci se nebudou posmívat ostatním a na základě ohleduplnosti k ostatním budou přispívat k dobré týmové atmosféře

pomůcky: nafukovací balónky

postup: Žáci vytvoří skupinky po 5 až 8. Každá skupina má jeden nafouknutý balónek. Ve skupinách žáci vytvoří kroužek a mají za úkol pinkat si s balónkem tak, aby se všichni vystřídali a balónek se ani jednou nedotkl země. (Žáci by si během činnosti měli uvědomit, že balónek musí pinkat jemně a směrem k tomu, kdo je další na řadě, aby se jim úkol podařil.) Je možné postupně zvyšovat počet členů ve skupinách.

reflexe: Co bylo důležité, abyste úkol jako skupina zvládli? Dařilo se ti dodržovat domluvená pravidla? Jak se ti s ostatními spolupracovalo? Šlo ti dobře pinkání? Posmíval se ti někdo?

Tři přání

cíl: Žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky, nebudou se stydět mluvit před ostatními; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních; žáci budou dávat najevo svůj nesouhlas společensky přijatelným způsobem; žáci budou umět uvažovat nad návrhy druhých, podávat své osobní návrhy a neodmítnou realizovat přijaté návrhy většiny

pomůcky: papír, tužka

postup: Žáci vytvoří trojice. Každý žák si nejdříve sám pro sebe napíše jedno přání k zadanému tématu (například Kterou hru bys nejraději hrál v příští hodině? nebo Kam bys nejraději odcestoval na prázdniny? ...) Potom celá trojice přání všech členů skupiny prodiskutuje a shodne se na jednom z nich. Vítězná přání se pak proberou v celé skupině, až se všichni shodnou na jediném.

reflexe: Bylo obtížné se dohodnout? Kdo ze skupiny dokázal prosadit svá přání a jakým způsobem? Pokoušel/a jsi se prosazovat svá přání? Jak?

Erb třídy

cíl: Žáci budou umět srozumitelně formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky, nebudou se stydět mluvit před ostatními; žáci budou umět naslouchat názorům ostatních; žáci budou dávat najevo svůj nesouhlas společensky přijatelným způsobem; žáci budou umět uvažovat nad návrhy druhých, podávat své osobní návrhy a neodmítnou realizovat přijaté návrhy většiny

pomůcky: velký balící papír na malování, pastelky

postup: Tato činnost by měla být poslední ze všech, protože je nejsložitější na realizaci a vyžaduje osvojení dovednosti efektivně komunikovat a spolupracovat.

Na tomto závěrečném úkolu by měla třída pracovat společně (podle uvážení vyučujícího je možné rozdělit početnou třídu na poloviny). Žáci by měli vytvořit erb třídy. Měli by mít dostatek času na rozmyšlení a domluvu, na vytváření by se měli nějakým způsobem podílet všichni.

reflexe: Líbí se ti váš erb třídy? Je v erbu realizovaný nějaký tvůj nápad? Pokud ne, vadí ti to?

Použitá literatura:

- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: Ipos, 1996.
PORTMANNOVÁ, R. *Jak zacházet s agresivitou*. Praha: Portál, 1996.
SMITH, A.CH. *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1994.
ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007.

Příloha č. 3 - Seznam použitých zkratk

Příloha č. 3 – Seznam zkratk

A – aktivita

AS – akceptace spolužáky

ČŠI – Česká školní inspekce

H – hledání řešení

K – řešení konfliktů

LEI – Learning Environment Inventory

M – aritmetický průměr

MCI – My Class Inventory

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

N – výzkumný soubor

N_{E1} - Experimentální skupina pro první experiment

N_{E2} - Experimentální skupina pro druhý experiment

NK – navazování kontaktů

N_{K1} - Kontrolní skupina pro první experiment

N_{K2} - Kontrolní skupina pro druhý experiment

RV – úroveň rozumového vývoje

RVP (PV) – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP (ZV) – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

S – soudržnost třídy

SD – směrodatná odchylka

SSRS – Social Skills Rating System

PSS – porozumění sociálním situacím

ŠVP – školní vzdělávací program

T – třenice ve třídě

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický

ZŠ – základní škola

září 2007

Vážení rodiče,

jmenuji se Helena Zitková a v současné době jsem studentkou 1. ročníku doktorského studia na pedagogické fakultě v Olomouci. V rámci své disertační práce s názvem „Rozvoj sociálních dovedností žáků na I. stupni ZŠ“ bych chtěla provést experiment formou programu pro rozvoj sociálních dovedností. Ráda bych na tomto experimentu spolupracovala s Vašimi dětmi.

Experiment, který bude zaměřen na rozvoj dovedností, jako je například schopnost navazování vztahů, spolupráce mezi dětmi nebo schopnost řešit konflikty, by měl trvat 2 roky. Do třídy budu docházet 1x měsíčně, vždy v rámci vyučování. Spolu s třídní učitelkou se budeme snažit rozvíjet dovednosti dětí v oblasti zdravé komunikace, citlivého jednání, sounáležitosti, schopnosti porozumět sobě i ostatním a schopnosti řešit konflikty sociálně přijatelným způsobem.

Důležitým záměrem mého projektu je pěstování úcty k vlastní osobnosti a vytváření funkčních mezilidských vztahů. Přála bych si, aby každé dítě cítilo, že je nedílnou součástí kolektivu a má stejná práva, ale i povinnosti jako ostatní. Pracovat budeme formou interakčních her, hraní rolí a dalšími tvořivými metodami.

Vážím si toho, že mohu vstoupit do života Vašich dětí a poskytnout jim možnost rozvíjet sociální dovednosti tolik potřebné pro život a věřím, že mne v mém úsilí podpoříte. O naší práci Vás budu informovat na rodičovských schůzkách.

Mgr. Helena Zitková





Příloha č. 5C - Kreslení rodiny (chlapec z úplné rodiny s malou sestrou)











Příloha č.9B - Výsledek společné práce: Erb třídy



mě se nejvíce líbilo jak jsme si hráli s
balónekem. a jak jsme psali číhose
bójíme. jak jsme se předávali
vobřika okdo měl obřik a tak řekl
kam jede na prázdniny.
jak jsme padali a ten co byl na
mnou tak mě odstíval.



Paní Lilková, nejvíc mě bavilo
s vámi seznámení a malování
erbane třídy. Moc mě nebavilo
malování křídami. Ještě mě
například bavilo společně malová-
ní se skupinách o pohádkách.

Vášák Jan

Bavilo mě když jsme hráli hokejbal. Nebavilo mě malovat erby protože
mě to trochu neprobálo. Lopatkovat bych si chtěl hokejbal. Také mě bavilo
jak jsme psali na lístečky a nepsalí jména a hádali koho je ten lísteček. Také
mě bavilo si psát na náda a hádat o druhý píče.

Milá paní Zirková
líbí se mi když si s námi
chodíte povídat a hrát.
Vzpomínám si jak jsme společně
malovali hráli si a povídali
v kroužku na koberec.
Tak se dovím, kdo se jak má
a co dělá ve volný čas.
Ráda chodím do tělocvičny,
tak se mi líbilo jak jsme si
hráli s nafukovacími balonky.
chtěla bych, aby jste k nám
mohla chodit častěji.
na schůzku Ivanka Jindrášková.

Příloha č. 11A - Záznamový arch z přímého nestandardizovaného pozorování (ZŠ Staňkova)

to jsem dělala v pracovní době - Gabriela K. 2014

Jméno	Komunikační dovednosti			Spolupráce			Atm.	Poznámky
	srozumitelné a výstižné vyjadřování	nestydí se mluvit před ostatními	neskáče ostatním do řeči	mluví nahlas	dodržuje dohodnutá pravidla	spolupracuje s ostatními		
Marika	-	-	+	-	+	-	+	nenabízí, používá se
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Burishka	+	+	+	+	+	+		
Adelka	+	-	+	-	+	+		
Alba	+	+	+	+	+	+		
Daniel	+	+	+	+	+	+		
Monika	+	+	+	+	+	+		
Perla	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Monika	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+	+	+	+	+	+		
Marika	+	+	+	+	+	+		
Adama	+	+	+	+	+	+		
Paula	+							

[illegible]

Abychom se naučili novým věcem a abychom se pobavili.

Abychom uměli pracovat ve skupinách, abychom se skamarádili.

Abychom se pobavili.

Abychom si věřili, když jsme padali.

Abychom si pomohli, když se někdo něčeho bojí.

Abychom se mohli naučit věci, které jsme ještě neuměli.

Naučili jsme se skamarádit.

Naučili jsme se povídat o sobě a poslouchat ostatní, když něco říkají.

Abychom si vytvořili správný kolektiv, abychom se bavili.

Abychom se naučili pracovat ve skupinkách, abychom se nenudili.

Abychom měli zábavu.

Abychom se dohodli, jaký obrázek budeme malovat a pomohli si.

Abychom dodržovali pravidla.

Abychom se nemlátili.

Naučili jsme se dohodnout na tom, co budeme kreslit.

Abychom se učili spolupracovat, abychom se skamarádili, abychom si udělali kolektiv.

Abychom se pobavili, abychom se poučili, jaký to je, když je někdo slepý.

Abychom se poučili, jak navigovat někoho, kdo nevidí.

Abychom se naučili pomáhat jiným lidem.

Pracujeme ve skupinách, spolupracujeme, sedíme ve čtveřicích.

Abychom se nikomu neposmívali.

Abychom se slyšeli a poslouchali, když na sebe mluvíme.

Abychom se nebáli ve škole.

Abychom na sebe byli slušní.

Naučili jsme si poradit, pomáhat si.

Umíme se dohodnout, když něco společně děláme.

Kamarádíme se spolu.

Máme dobrý kolektiv.

Líbí se mi v naší třídě.

Každý den pracujeme ve dvojicích nebo ve skupinách, baví nás to.

Někdy se nemůžeme dohodnout, tak nám musí paní učitelka poradit a pomoci, ale nehádáme se.

Naučili jsme se důvěřovat ostatním, že se nám nebudou smát.

Přestáli jsme se bát strachu kvůli paní učitelce.

Abychom se naučili svěřit se.

Pomáhali jsme si.

Když se někdo bál, tak jsme mu poradili.

Učili jsme se důvěřovat si, pomáhat si, naučili jsme se být zdvořilí.

Naučili jsme se dohodnout se, co chceme kreslit.

Naučili jsme se důvěřovat si, at' nakreslíme to, co chceme.

Dorozumívat se usmívajícími se obrázky.

Důvěřovat spolužákům, i těm, se kterými moc nekamarádíme.

Když jsme padali v tom kruhu, tak mě nikdo nenechal spadnout.

Naučili jsme si říkat pravdu.

Důvěřovat si a pomáhat si, že třeba kreslíme a dokážeme se dohodnout na tom, co budeme kreslit.

Učili jsme se nehádat se mezi sebou.

I když se bojíme, tak se snažíme s kamarádem ten strach překonat.

Abychom se nepřekřikovali.

Být zdvořilí ke svému kamarádovi a nemlátit ho.

Nebáli jsme se trestů, takže jsme se nebáli, že paní učitelku naštveme.

Nebýt zlí na své spolužáky, neubližovat jim.

Abychom se neposmívali.

Abychom spolu mohli kamarádit, musíme něco kamarádkého udělat a nehádat se.

Udělat někomu radost.

Abychom se nemračili, půjčovali si věci, pomáhali si.

Když jsme kreslili erb, museli jsme se dohodnout, co budeme kreslit.

Abychom uměli mluvit v kruhu tak, abychom se slyšeli a nepřekřikovali se.

Abychom se naučili poslouchat se navzájem.

S holkama se vždycky ve skupině dohodneme.

Často něco děláme ve dvojicích.

Někdy, hlavně při angličtině, pracujeme ve skupinách.

Jsme dobrá parta, jsme kamarádi.

Nikdo mě tady neštve.

Když je nás víc, někdy se hádáme a jsme na sebe naštvaní.

Někdy chce někdo dělat něco jiného než já, někdy mi to vadí.

Seznam zdrojů a prostudované a citované literatury

BAKWIN-MEIER-BAKWIN: Mental Testing in Children. *The Journal of Pediatrics*, 1948, s. 384.

BAUMGARTNER, F.; OROSOVÁ, O.; VÝROST, J. Sociální inteligence, sociální kompetence. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. s. 199 – 212. ISBN 978-80-247-1428-8.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. s. 54-58. ISBN 978-80-251-1829-0.

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky. Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: Ipos, 1996. ISBN 80-7068-07-09.

BELZ, H.; SIEGRIEST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BRIERLY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. s. 13-15. ISBN 80-7178-484-2.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 303-326. ISBN 978-80-7367-273-7

DVOŘÁKOVÁ, M. Pedagogickopsychologická diagnostika a evaluace. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 185-209. ISBN 80-7178-253-X.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

FRASER, B.J.; FISCHER, D.L.: Using short form of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 1986, č. 5, s. 387-415.

GAJDOŠOVÁ, E.; HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. s. 109-136. ISBN 80-7367-115-8.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-859-2848-5.

GORDON, T. *Teaching Children Self-Discipline*. USA: Times Books, 1989. s. 235-236. ISBN 0-8129-1780-4.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. s. 9-38. ISBN 978-8085783-73-5.

GRECMANOVÁ, H. *Klíma školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-415-X.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, V. *Pražský dětský wechsler*. Bratislava: Psychodiagnostica, 1980. s. 26-30.
ISBN neuv.

HRUBÁ, J. Spolupráce kontra individualismus. *Učitelské listy*, 2006, roč. 13, č. 9, s. 8-9.
ISSN 1210-7786.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1369-4.

KALHOUS, Z. ; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007.
ISBN 80-901873-7-4.

KOSOVÁ, B. Kontinuita předškolské a elementární edukácie. In KASÁČOVÁ, B. a kol. (eds.) *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Banská Bystrica, 2007. s. 10-16.
ISBN 978-80-8083-359-6

KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999.
ISBN 80-7041-135-X.

KRAUS, B. Lokální prostředí, vrstevnické skupiny a výchova. In KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. s. 126-136. ISBN 80-7315-004-2.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-434-2.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. s. 1-71.
ISBN 80-7041-088-4.

LAŠEK, J. Porovnání působení klimatu školy při výuce cizích jazyků na žáky v České republice, Švýcarsku, Spolkové republice Německo a Holandsku. In DOLEŽALOVÁ, J.; LAŠEK, J. (eds.) *Vybraná témata z pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 114-125.
ISBN 80-7041-077-9.

LAŠEK, J. *Komponenty sebehodnocení pubescentů - žáků 6. tříd základní školy* (habilitační práce). Hradec Králové, 2004.

LAŠEK, J. *Sociální psychologie II*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-907-5.

LAŠEK, J.; MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima třídy. *Pedagogická revue*, Roč. 43, č. 6/1991, s. 401-410. ISSN 1335-1982.

LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-194-8.

MACEK, P. Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. s. 89 – 104. ISBN 978-80-247-1428-8.

MALAMAH-THOMAS, A. *Classroom Interaction*. OUP, 1987. ISBN 0-19-437131-X.

- MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. s. 81-86. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MATEJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. s. 42-58. ISBN 80-7178-494-X.
- MATEJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. *Na cestě ke znalostní společnosti. Část první. Kde jsme ...?* Praha: Isea, 2005. ISBN 80-903316-2-9.
- NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
- NOVOTNÁ, M. Rodina a škola. In KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. s. 73-80. ISBN 80-85866-05-6.
- POLÁČKOVÁ, V. Socializace a výchova. In KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. s. 54-60. ISBN 80-7315-004-2.
- PORTMANNOVÁ, R. *Jak zacházet s agresivitou. 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-094-4.
- PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 589-593. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování – spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SMITH, A. CH. *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-82-8.
- SMETÁČKOVÁ, I. Genderové rozdíly jako edukační determinanta. In BENDL, S.; KUCHARSKÁ, A. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a psychologie*. Univerzita Karlova v Praze: 2008. s. 89 – 92. ISBN 978-80-7290-366-5
- SOLLÁROVÁ, E. Socializace. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. s. 49 – 64. ISBN 978-80-247-1428-8.
- SPRINTHALL, N.A.; SPRINTHALL, R.C. *Educational Psychology*. USA: McGraw-Hill, 1990. s. 259-492 ISBN 0-07-060541-6.
- SNYDER, C.R.; HOZA, B.; PELHAM, W. E. et al. The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 1997, č. 22(3), s. 399–421.
- SOBOL, T.; SOBOL, H. *Your child in school*. New York: Arbor House, 1987. s. 139-144.

ISBN 0-87795-867-X.

STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: RAABE, 2006.
ISBN 80-86307-28-X.

STAŠOVÁ, L. Rodina jako výchovný a socializační činitel. In KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. s. 78-85. ISBN 80-7315-004-2.

ŠIMONÍK, O. Rozdíly vstupní úrovně žáků 1. třídy ve vazbě na rodinnou výchovu a návštěvu mateřské školy. In KASÁČOVÁ, B. a kol. (eds.) *Školská připravenost dětí v kontinuitě předškolské a elementární edukace*. Banská Bystrica, 2007. s. 396-402.
ISBN 978-80-8083-359-6.

ŠMELOVÁ, E. Úloha mateřské školy a rodiny v rozvoji kompetencí dítěte předškolního věku. In KASÁČOVÁ, B. a kol. (eds.) *Školská připravenost dětí v kontinuitě předškolské a elementární edukace*. Banská Bystrica, 2007. s. 421-425. ISBN 978-80-8083-359-6.

TOMKOVÁ, H. Podněty z pedagogiky C. Freineta: Spolupráce. *Učitelské listy*, 2006, roč. 13, č. 5, s. 12. ISSN 1210-7786.

VACEK, P. Přehledná charakteristika období mladšího školního věku. In BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky. Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: Ipos, 1996. s. 9-14. ISBN 80-7068-07-09.

VÁCLAVÍK, V. *Otevřené učení*. Praha, 2004. s. 8-50. Disertační práce.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.
ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, J. Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování. In KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. s. 38-47. ISBN 80-85866-05-6.

VALENTA, J. *Učíme(se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9.

VALIŠOVÁ, A. Rozvíjení sociální kompetence ve školním prostředí. In KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. s. 48-59. ISBN 80-85866-05-6.

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007.
ISBN 978-80-7367-197-6.

Dokumenty:

České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. Praha: Tauris, 1999.
ISBN 80-211-0312-4

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. (Bílá kniha). Praha: Tauris, 2001.

ISBN 80-211-0372-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

ISBN 80-87000-00-5

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007.

ISBN 80-87000-02-1.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP, 2007.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2007/2008. Praha, 2008.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2007/2008. Praha, 2010.

Zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon)

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

On-line zdroje:

JANÍK, T a kol. Kurikulum-výuka-školní klima-učitel'ské vzdělávání. Analýza nálezů pedagogického výzkumu. (2001-2008). In NEZVAL, J. *Školská reforma v pedagogickém výzkumu*. [online] [cit. 2009-22-12]

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/skolska-reforma-v-pedagogickem-vyzkumu>

kollektiv autorů. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. [online] [cit. 2010-10-2]

Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>

MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie*. Asociace školní psychologie ČR a SROV. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR:1998. [online] [cit. 2010-20-8]

Dostupné na: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

PODŠKUBKOVÁ, J. Úvod do problematiky sociálních dovedností. In *e-Pedagogium*. Olomouc: 2004. ISSN 1213-7499. [online] [cit. 2009-20-9]

Dostupné na: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2004/clanek06.pdf>

POSPĚCHOVÁ, T.; BLÍŽKOVSKÁ, J. Vybrané komponenty sociální kompetence ve vztahu k ostatním osobnostním charakteristikám. In *Človek a spoločnosť*. Košice, SAV Košice, 2003. ISSN 1335-3608. roč. 6, č. 4, s. 18 - 29. [online] [cit. 2010-12-3]

Dostupné na: <http://www.saske.sk/cas/archiv/4-2003/index.html>

McClellan, D., Katz, L. *Assesing Young Children's Social Competence*. [online] 2001 [cit. 2010-20-2]

Dostupné na: <http://www.athealth.com/Consumer/disorders/ChildSocialSkills.html>

Social Skills Rating System. Arizona Board of Regents, 2003. [online] [cit. 2009-30-10]

Dostupné na: http://uacoe.arizona.edu/dhhstudy/social_skills_rating_system.htm

Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). Vládní návrh z roku 1953. [online] [cit. 2010-15-1]

Dostupné na: http://www.snemovna.cz/cgi-bin/eng/eknih/1948ns/tisky/t0708_01.htm

Seznam publikovaných prací

ZITKOVÁ, H. Zamyšlení nad uplatnitelností myšlenek Ellen Keyové ve škole 21. století. In SYCHROVÁ, A., MORAVCOVÁ, I. aj. (ed.) *Proměny podmínek života dětí a mládeže ve století dítěte podle Ellen Keyové*. Sborník ze II. symposia o vývoji sociální pedagogiky konaného 16. dubna 2009. FF Univerzita Pardubice, 2009. s. 89-92. ISBN 978-80-7194-231-0.

ZITKOVÁ, H. Rozvoj sociálních dovedností. In VAŠTATKOVÁ, J., FIALA, B. (ed.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Sborník příspěvků z VI. ročníku konference konané 10. prosince 2008. Olomouc: Votobia, 2009. ISBN 978-80-7220-315-4.

ZITKOVÁ, H. Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základní školy. Dílčí výsledky výzkumné sondy. In *Sborník příspěvků z konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII.* konané v roce 2009.

ZITKOVÁ, H. Recenze KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání. *Pedagogická orientace*. Roč. 20, č. 1/2010. s. 130-132. ISSN 1211-4669.