

# **Asertivní přístup v mezilidských vztazích pohledem žáků 5. tříd základní školy a jejich rodičů**

Anna Martinková

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Anna Martinková**  
Osobní číslo: **H11526**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Asertivní přístup v mezilidských vztazích pohledem žáků 5. tříd základní školy a jejich rodičů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti asertivního jednání v rodinném a školním prostředí, rozvoje sociálních dovedností a prevence negativních jevů ve výchově.  
Příprava metodiky empirické části. Zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu za použití dotazníkové techniky.  
Zpracování a vyhodnocování získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme: Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda.

MEDZIHORSKÝ, Štefan, 1991. *Asertivita*. Praha: ELFA. ISBN 80-900197-1-4.

NOVÁK, Tomáš a Věra CAPPONI, 2004. *Asertivně do života. 2., dop. vyd.* Praha: Grada. ISBN 80-247-0989-9.

NOVÁK, Tomáš, 2012. *Jednej asertivně!: Asertivně na duševní hygienu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3999-1.

VALIŠOVÁ, Alena, 1992. *Asertivita v rodině a ve škole aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Jinočany: HaH. ISBN 80-85467-02-X.

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Hana Včelařová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

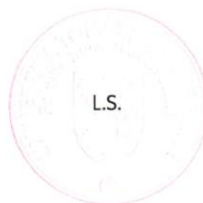
**27. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**2. května 2014**

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 21.4.2014

.....  


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Předložená bakalářská práce se zabývá problematikou asertivity a asertivního jednání dětí 5. tříd základní školy nejen v rodině, ale i ve škole. Cílem výzkumu je zjistit, zda a jaké jsou rozdíly ve výskytu reakcí dětí ve zvolených oblastech asertivity a jak se liší odhady reakcí dětí ze strany rodičů. Bakalářská práce obsahuje dvě hlavní části. První, teoretická část popisuje pojem asertivitu a asertivní dovednosti. Dále vývojové období středního školního věku, socializaci jedince a prevence. V praktické části je popsán výzkum asertivního jednání žáků 5. tříd a odhady reakcí dětí ze strany rodičů. Výzkumná část práce je realizována prostřednictvím dotazníkového šetření.

Klíčová slova: asertivita, asertivní dovednosti, komunikace, socializace, prevence

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with problems of assertiveness and assertive behavior in children of 5th classes of elementary school not only in the family but also at school. The aim of the research is to determine whether and what the differences are in the incidence of reactions of children in selected areas of assertiveness and how different parent's estimations of children's responses are. This bachelor thesis contains two main parts. The first, theoretic part describes the concept of assertiveness and assertive skills and also the development period of middle school age, an individual's socialization and prevention. The practical part describes the research of assertive behavior of students of 5th classes and estimated reaction of children by parents. The research is carried out by a questionnaire survey.

Keywords: assertiveness skills, assertive communication, socialization, prevention

Motto:

*„Kdyby Bůh chtěl, abychom více mluvili, než naslouchali, dal by nám jedno ucho a dvoje ústa.“*

Mé poděkování patří PhDr. Haně Včelařové za odborné a podnětné vedení, vstřícnost a podporu, kterou mi poskytla při zpracování této bakalářské práce.

Děkuji také panu prof. PhDr. Miroslavu Chráskovi, CSc. za pomoc při statistickém zpracování výzkumných dat.

V nesposlední řadě bych ráda poděkovala Hance Suchánkové za technickou podporu a nabídnutou pomoc. Též děkuji všem rodičům a dětem, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ASERTIVNÍ KOMUNIKACE V MEZILIDSKÝCH VZTAZÍCH.....</b>	<b>13</b>
1.1 KOMUNIKACE V MEZILIDSKÝCH VZTAZÍCH.....	14
1.1.1 Členění komunikace.....	15
1.2 KOMUNIKAČNÍ STYLY LIDSKÉHO JEDNÁNÍ.....	17
1.3 ASERTIVNÍ PRÁVA .....	18
1.4 ASERTIVNÍ DOVEDNOSTI.....	20
1.5 ASERTIVNÍ TECHNIKY .....	21
1.6 SHRNUÍ.....	23
<b>2 DĚTI V OBDOBÍ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>24</b>
2.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DĚTÍ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	25
2.2 EMOČNÍ VÝVOJ.....	26
2.3 SOCIALIZACE A SOCIÁLNÍ UČENÍ.....	27
2.4 SHRNUÍ.....	29
<b>3 ASERTIVITA V ŽIVOTĚ DĚTÍ.....</b>	<b>30</b>
3.1 ASERTIVITA V RODINĚ .....	30
3.2 ASERTIVITA V PEDAGOGICKÉM PROSTŘEDÍ.....	33
3.2.1 Dítě a vrstevníci .....	34
3.3 PREVENCE VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ .....	35
3.4 SHRNUÍ.....	37
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>39</b>
<b>4 METODOLOGIE.....</b>	<b>40</b>
4.1 POPIS PROBLÉMU A ZACHYCENÍ DOSAVADNÍHO STAVU POZNÁNÍ.....	40
4.2 CÍL VÝZKUMU .....	41
4.2.1 Výzkumné cíle: .....	41
4.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	41
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY: .....	41
4.5 STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	42
4.6 VOLBA VÝZKUMNÉ METODY .....	43
4.7 PŘEDVÝZKUM.....	43
4.8 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	44
<b>5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>45</b>



5.1	STRATIFIKACE DEMOGRAFICKÝCH ÚDAJŮ VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	45
5.2	VÝZKUMNÁ OTÁZKA 1 – POŽÁDAT DRUHÉHO O LASKAVOST .....	48
5.3	VÝZKUMNÁ OTÁZKA 2 – VYJÁDŘIT SVŮJ NÁZOR A POSTOJ.....	51
5.4	VÝZKUMNÁ OTÁZKA 3 – ODMÍTNUTÍ NEOPRÁVNĚNÉHO POŽADAVKU NEBO NÁVRHU .....	54
5.5	VÝZKUMNÁ OTÁZKA 4 – VYJÁDŘIT POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ POCITY .....	58
5.6	VÝZKUMNÁ OTÁZKA 5 – OBHÁJIT SVÁ PRÁVA, ROZHODNUTÍ .....	61
5.7	VÝZKUMNÁ OTÁZKA 6 – UMĚNÍ PŘEVZÍT INICIATIVU VE STYKU S LIDMI.....	65
5.8	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	67
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE SE ZAMĚŘENÍM NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ CÍLE .....</b>	<b>71</b>
6.1	DISKUSE .....	74
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>84</b>

## ÚVOD

Lidský život se odehrává od narození po celý svůj zbytek života v neustálém koloběhu sociálního kontaktu s ostatními lidmi - se členy rodiny, s vrstevníky, spolupracovníky i naprosto cizími lidmi.

Pravděpodobně se každý z nás ocitl v situaci, která byla složitá, a my jsme nedovedli vhodně zareagovat, abychom druhou stranu „nepoškodili.“ Stejně tak se i nám mohlo stát, že někdo neoprávněně ponížil nás a my nevěděli, jak v té chvíli zachovat vlastní důstojnost. Následoval v nás vnitřní rozpor, zda jsme jednali tak, jak cítíme a prožíváme, či nikoliv. Snaha naučit se dobře vycházet s lidmi v mezilidských vztazích přispívá k tomu, aby vzájemný styk a komunikace mezi jedinci probíhala pozitivně, nedocházelo tak často k nedorozumění a zbytečným konfliktům.

V současné době - jak ve společnosti, tak i v rodině se jedná o aktuální a potřebný počin. Většina dětí se totiž nenaučí sociálním dovednostem bez rodičovské pomoci. Ti by měli být pro děti hlavní autoritou a zdrojem jistoty a porozumění.

Střední školní věk je ve znamení sociálních kontaktů. Důležitým znakem je identifikace se skupinou stejného pohlaví. Vrstevnická skupina se tak dostává do popředí zájmu života dítěte středního školního věku a určuje tak intenzitu sociálních vztahů. Na základě úspěchu ve skupině si dítě buduje postavení a ocitá se v centru zájmu pozornosti, či na jejím okraji.

Zvolené téma proto může být užitečným příspěvkem v oblasti mezilidské komunikace nejen v rodině, škole, ale i v sociální oblasti. Asertivní nácvik dovedností je ideální řešení jak přinejmenším omezit nežádoucí sociální chování jedince. Bylo by jistě užitečné, kdyby dospělí rozlišovali citlivou hranici mezi agresivitou a asertivitou, a taky pasivitou. Pokud se povede takto dítě vhodně nasměrovat, využije dovednosti nejen v rodině, ale i ve školním prostředí.

V bakalářské práci jsme se zaměřili na problematiku a specifika asertivního jednání, na kterém se podílí nejen rodinné prostředí, ale i společnost. V teoretické části bakalářské práce jsme se zaměřili na téma asertivity a její komplexnosti. Dále zde zmiňujeme období středního školního věku a snažíme se o zachycení těch oblastí, které ovlivňují život dítěte v tomto vývojovém období. Zvláště pak uvádíme význam asertivity v životě dětí, rodiny i jako preventivní opatření. Ve výzkumné části se zabýváme asertivitou v období středního školního věku, přičemž porovnáváme reakce dětí ve zkoumaných oblastech asertivity

s odhady na tyto reakce ze strany rodičů. Případné zaznamenané rozdíly budou rozhodující pro tento výzkum.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ASERTIVNÍ KOMUNIKACE V MEZILIDSKÝCH VZTAZÍCH

*„Celý život je vlastně hledáním míry, středu, přiměřenosti, normality. Život je jako struna, když ji napnete málo, nezní, když moc, praskne. Teprve až ji napnete správně, zazní krásný tón.“ (Indická moudrost)*

V současné době 21. století se sociální úspěšnost dostává na přední příčky společenského žebříčku hodnot. Kromě kvalifikace, znalostí, vzhledu, či povahy je neméně důležitá **komunikace**. Prostupuje našimi životy, každodenně jsme s ní v kontaktu, ovlivňuje naše vzájemné vztahy. V nich záleží na pochopení a porozumění ostatních jedinců i nás samých. Prostřednictvím mezilidské komunikace se učíme efektivně jednat, řešit konfliktní situace, problémy, nebo rozhodovat, přesvědčovat a diskutovat. Komunikace ovlivňuje prakticky naše emoce a formuje naše postoje. K tomu, aby sociální interakce probíhala prostřednictvím vyrovnané otevřené komunikace, může přispět bližší seznámení s asertivitou.

Z historického hlediska slovo **asertivita** vychází z latinského „*assertio*“ (tvrzení), nebo „*asserre*“ (přiřazovat, přivlastňovat). Velkým propagátorem principů asertivity byl Američan Andrew Salter v polovině 20. století. Vycházel ze sociálních dovedností a přiměřeného projevu emocí jak zvládnout vyjádřit a prosadit své přání a požadavky, a tím hájit svá práva. Vedl žáky k tomu, aby byli schopni se vyrovnat s kritikou a vlastními chybami. (Vališová, 2002, s. 15)

Novodobě je slovo asertivita přejato z anglického *assertive* (rozhodný, důrazný, kladný). V české literatuře se setkáváme s výkladem tohoto pojmu jako „zdravé a přiměřené sebeprosazování, přímé jednání s důrazem na rovnoprávnost vztahu.

Jde tedy o jednání, které přináší uspokojení oběma komunikujícím stranám a zároveň jim umožňuje zachovat si zdravé sebevědomí.

Tím, jak je asertivita rozmanitá a zaujímá široké pole působnosti, se definice autorů liší ve svých výkladech. Původní definice asertivity představovaly především fakt hájení vlastních práv. Dnes je vnímána především jako sociální komunikační dovednost.

M. Pospíšil (1996, s. 11) definuje asertivní jednání jako způsob komunikace, která umožňuje upřímné sebeprosazování s potřebou přiměřeně ovládnout agresivní nebo pasivní projevy. Důležitým cílem je respektovat práva druhých bez zbytečné manipulace.

Publikace autorek Hadfieldová a Hassonová (2012, s. 19) představuje asertivitu jako sebevědomé a přímé vyjádření svých pocitů, názorů a potřeb s předpokladem dát druhým najevo co je pro nás přijatelné a co už ne.

Literatura Capponi a Nováka (2012, s. 13) staví do popředí zájmu nejen teorii asertivity, ale i praktická cvičení a testy. Snahou je přistupovat k druhému pozitivně, s úmyslem situaci uspokojivě vyřešit, popřípadě být svolný kompromisu. Autoři spatřují význam v otevřené komunikaci s uměním naslouchat druhým lidem a držet se zásady - co je nemorální, není asertivní.

Z pohledu Vališové (1992, s. 11) je to praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje jak pozitivní, tak i negativní podoby. Postupuje tak, aby neporušoval asertivní práva svá, ani ostatních lidí. Pro některé jedince tvoří celoživotní strategii jejich jednání.

S tímto vymezením asertivity se ztotožňujeme, ale zároveň se domníváme, že užívání asertivity nám vždy nezaručí vyjít s každým a v jakékoliv situaci. Nejedná se totiž o trvalý rys osobnosti a taky nepotřebujeme být stále asertivní. Jde spíše o specifické situační chování. Ovšem bližší seznámení s asertivitou nám může pomoci k lepší komunikaci pomocí pozitivního přístupu, respektu a úcty k druhé osobě jako asertivního životního stylu.

## 1.1 Komunikace v mezilidských vztazích

Práce se věnuje problematice asertivity jako možné komunikační technice, která je součástí komunikačních dovedností. K tomu, abychom lépe pochopili její podstatu, je potřeba se seznámit s jejím základem a nahlédnout do světa komunikace.

**Komunikace** obsahuje informační vstupy, jejichž obsah se váže na slovo mluvené i psané, kde finálním výstupem je řeč. Tato složka označuje rozsah myšlenek, představ, citů a hodnocení, která se kumulují okolo daného slova, či slovního spojení. (Plaňava, 2005, s. 38)

Obecně lze mezilidskou komunikaci definovat jako proces, při kterém probíhá vzájemné sdělování a přijímání informací v určitém sociálním prostředí. Mezi jedincem a sociálním prostředím probíhá tzv. **sociální styk**. Sociální styk mezi dvěma osobami se nazývá **styk interpersonální**. Působení mezi jedincem a společenským (sociálním) prostředím je

**sociální interakce.** Sociální vztahy propojené lidskou činností se uskutečňují pomocí **sociální komunikace.** (Křivohlavý, 1988, s. 9-10)

Sociální komunikace probíhá **verbálně**, tedy slovně, nebo též **neverbálně**, a to pohledem, stiskem rukou, pohlazením, pláčem a podobně. Komunikace probíhá za určitých podmínek, v odlišném prostředí, a tudíž je naše komunikování jedinečná, neopakovatelná událost. (Plaňava, 2005, s. 15)

Jak už nám sám název napovídá, mezilidská komunikace má interakční charakter a odráží způsob chování jedince k ostatním v daném společenském prostředí. Zde dochází ke společnému sdílení situace a způsobu prožívání. Sociální komunikace a sociální interakce má pro náš život a naši socializaci opodstatněný význam.

Důležitým atributem je **motivace**. Ta je závislá na řadě okolností, například z jakého podnětného prostředí dítě pochází, psychický stav, ochota komunikovat, atd.

Reakcemi na různé podněty v komunikaci se zabýval španělský psycholog M. M. Gonzáles, který svým výzkumem shromáždil důkazy o významných rozdílech v komunikačním přístupu v rodině. Matky poskytují dětem více verbálních instrukcí v situacích, kde děti chybují (např. výběr nesprávné kostky), nebo kladou více otázek při čtení z knih. Otcové celkově představují náročnější partnery pro děti, kteří na ně kladou větší nároky a výzvy než matky. Matky, díky své senzitivitě a komunikačním schopnostem jsou pro děti méně náročným partnerem konverzace. Důvodem je sestoupení na komunikační úroveň dítěte a tím pádem je komunikace matka - dítě symetričtější, než komunikace otec - dítě. (Gonzáles, 1996 cit. podle Průcha, 2011, s. 117 - 119)

Děti školního věku pak automaticky čerpají z nabytého fondu slovní zásoby a aktivně si jej zdokonalují. Sami se pak přesvědčí, zda díky nabytým řečovým dovednostem v rodinném prostředí umějí vyjádřit to, co sami chtějí.

### 1.1.1 Členění komunikace

Sdělení, která přijímáme a zároveň taky předáváme, jsou těžiště zájmu komunikačního řetězce. Při pohledu na naši verbální stránku komunikace můžeme zjistit, že je toho mnohem více, než pouhá slova, která sdělujeme, nebo přijímáme.

Pro lepší orientaci ve členění komunikace uvádíme následující dělení:

**Verbální komunikací** rozumíme informace, jejichž obsah je vázán na slovo mluvené i psané, primárním prostředkem je řeč. Mluvené slovo je považováno za nejfrekventovanější a nejvýznamnější komunikační systém v sociální komunikaci. Prostřednictvím tohoto systému dochází denně k vzájemnému porozumění a dorozumívání lidí.

**Nonverbální komunikace** je založena na informačních vstupech, jejichž obsah je předáván beze slov. Nonverbální komunikace je jen stěží ovladatelná naší vůlí. Jedinec si ji osvojuje již v dětství. Patří sem:

- **Paralingvistika** – zahrnuje plynulost a rychlost řeči, tón hlasu, zabarvení hlasu, přestávky a pauzy v řeči apod. Paralingvistiky užíváme např. při telefonickém rozhovoru, kdy partnera nevidíme.
- **Gestika** – sdělení pomocí výrazů, postojů a pohyby tedy tzv. gesty. Gestika je důležitým aspektem v asertivním jednání, který nám vyhodnocuje momentální stav prožitků jedince. (např. gestem ukončíme rozhovor, nebo předmět, který chceme podat).
- **Mimika** – celkový výraz obličeje. Mimickými výrazy můžeme usuzovat emoční ladění, náladu i sympatie.
- **Proxemika** – představuje fyzické oddálení nebo přiblížení, respektive fyzická vzdálenost úzce souvisí se vzdáleností psychickou.
- **Kinesika** – sdělujeme různými pohyby rukou, nohou, hlavy. Úzce souvisí s temperamentem.
- **Posturologie** – sdělování celkovým postojem těla, tak jeho jednotlivých částí - polohy rukou, nohou, hlavy apod.
- **Řeč očí** – délka pohledu, mrkání, pootvření očí, uhýbání pohledem je v asertivním jednání jeden z důležitých komunikačních kanálů.
- **Haptika** – jde o tělesný dotek dvou lidí v sociální interakci - podání ruky, poplácání, pohlazení. (Vybíral, 2005, s. 94-96)



## 1.2 Komunikační styly lidského jednání

V mezilidské interakci je někdy obtížné najít tu správnou rovnováhu v jednání tak, aby druhé neomezovala v potřebné míře svobody a vlastního sebevyjádření. Jde především o to, abychom se vyhnuli extrémům v mezilidské komunikaci - tím je pasivní, agresivní a manipulativní chování.

Abychom se ale mohli věnovat podstatě samotného asertivního jednání, je dále žádoucí odlišit asertivitu od jiných forem jednání, se kterými se mohou zaměnit.

**Agresivní styl jednání a násilí** je někdy omlouváno z toho důvodu, že je člověku vlastní a nelze se jej zbavit. Existuje však výpověď odborníků na základě tzv. Sevillského stanoviska (1986). Vědci zabývající se srovnávací sociologií a chováním zastávají názor, že je z odborného hlediska nesprávné tvrdit, že „válka či jiné násilné chování je geneticky zakotveno v naší lidské povaze. Pomineme-li několik vzácných patologických případů, geny neprodukuje individua předurčená nutně k násilí.“ (Alberti, Emmons, 2004, s. 50-51)

Agresivní jednání vede k prosazování se na úkor partnera. Charakteristické je pro takové chování ponižování, útočnost, vyčítání a vyhrožování. Jestliže chování jedince nevede k úspěchu, obviňuje okolí. Často neumí přiznat své chyby, lidmi je neoblíbený. Své chování může kompenzovat vysokým sebevědomím, za kterým se skrývá často řada osobních komplexů. Ve výchovném prostředí můžeme zaznamenat rodičovskou agresi, která může způsobovat u dětí např. sobectví, hrubé vyjadřování v komunikaci, omezenou emocionalitu. (Praško, Prašková, 2007, s. 25)

Pro **pasivní styl jednání** je charakteristická **submisivita** a závislost jedince na názorech druhých. Takto jednající člověk nedovede jasně sdělit svá přání a potřeby – chybí mu jistota. Není schopen odmítnout nepřijatelné a neoprávněné požadavky a trvat na svém. Sebevědomí je velmi nízké a neúspěchy jej stále více sráží. Někdy se snaží zvládnout situaci manipulací ostatních, což je ve své podstatě skrytá agrese. Ovšem ne každé vyhovění druhé straně a vzdání se vlastních cílů je projev pasivity. (Novák, Capponi, 2012, s. 35-36)

Pasivní jednání často doprovází i neverbální komunikace, tzv. řeč těla. (shrbená záda, sklopené oči, výrazy tváře, gestikulace). Tato oblast bývá mnohem méně kontrolovaná. Většinou ji člověk užívá neuvědoměle a automaticky. (Praško, Prašková, 2007, s. 23)

Při hovoru se zpravidla více soustředíme na mluvené slovo, a neverbální znaky nám ve víru hovoru unikají, proto je vhodné jim věnovat větší pozornost a dobře jim rozumět.

Vedle agresivního a pasivního chování existuje ještě další, třetí forma neasertivního chování – manipulace.

**Manipulativní styl jednání** je charakteristický svou vychytralostí a vynalézavostí. Manipulátor využívá záludnosti a přetvářky, kdy v osobním styku působí korektně a za zády škodí (vystupuje pod dvojitou tváří). Lidé u takového manipulátora často nevědí, kdy mluví pravdu a kdy ne. (O'Brien, 1999, s. 20-21)

Přestože je manipulace nečestné jednání, někteří ji používají velmi často, ať vědomě či nevědomě. Manipulativní jedinci díky své „dvojitou tváří“ a neupřímnosti nemívají efektivní dlouhodobé vztahy, lidé o ně málo stojí.

Lze tedy shrnout, že ovládání - manipulace - pramení z nepřijetí člověka takového, jaký ve skutečnosti je. V případě manipulace se snažíme takového člověka přeměnit k obrazu svému tak, jak ho považujeme za správný. Jak uvádí ve své knize M. Pospíšil (2008, s. 49) „**manipulace vychází z nepřijetí a nelásky.**“ Lidé v zajetí manipulátora si často ani neuvedomují, že je ovládá někdo jiný. Proto, pokud máme někoho rádi, nemáme potřebu jej měnit. Smíříme se s takovým, jaký je.

### 1.3 Asertivní práva

Cílem asertivních je zamezení neasertivního a manipulativního jednání druhých osob. V jednání postupujeme tak, abychom nepřekračovali práva vlastní a zároveň neomezovali ani práva druhých. Tato práva jsou spjata se základními cíli v oblasti výchovy v rodině, ve škole i mimoškolním prostředí.

Právo vyjádřit svůj vlastní názor by měl mít v dnešní moderní společnosti každý člověk. Tak jako každý z nás má právo udělat chybu. Není totiž možné zavděčit se všem. Na tom se většina z nás dozajista shodne.

Přítom jedním z hlavních aspektů při vzniku asertivity bylo nerespektování přirozených lidských práv, která jedincům snižovala sebejistotu ve styku s druhými a tlačila je do role podřízenosti. Z důvodu nápravy a podpory sebejistoty a sebehodnocení člověka se stala tzv. asertivní práva (tj. vyjádření vnitřní svobody člověka) součástí asertivity.

Postupujeme-li podle určitých práv, pak máme jistě i určité povinnosti, které bychom měli dodržovat v mezilidské komunikaci, abychom nenarušili rovnoprávnost vztahu. Situaci můžeme vystihnout rčením:

**„Chovej se k druhým tak, jak ty chceš, aby se ostatní chovali k tobě.“**

**Asertivní práva** se úzce váží k asertivním zásadám. Jsou nám předkládána jako doporučení, která nám pomohou zlepšit efektivitu asertivního jednání.

**1. Jedinec má právo posuzovat své vlastní chování, myšlenky, emoce a být si vědom odpovědnosti za důsledky svého jednání.**

Patří mezi základní asertivní práva. Člověk sám za sebe posuzuje své chování, kontroluje své emoce a jednání a je za ně zodpovědný.

**2. Jedinec má právo zbytečně nezdůvodňovat svá vysvětlení ani omlouvat své chování.**

Druhé asertivní právo vysvětluje, že ač je člověk zodpovědný za své jednání, není třeba se vždy omlouvat nebo vysvětlovat své počínání.

**3. Jedinec má právo sám rozhodnout, nakolik je zodpovědný za řešení problémů druhých.**

Je na každém jedinci, jak posoudí vlastní zodpovědnost v dané situaci

**4. Jedinec má právo měnit svůj názor.**

Poskytuje člověku možnost být omylný a dělat chyby. Toto právo vysvětluje člověku, že změnou názoru se může posunout blíže k pravdě.

**5. Jedinec má právo chybovat a být za své chyby odpovědný.**

Asertivita nepodporuje názor: Udělá-li člověk chybu, měl by za ni nést důsledky, popř. trest. Neznamená ovšem, že je neschopný či nezodpovědný.

**6. Jedinec má právo říci: „Já nevím.“**

Přizná-li člověk, že něco neví nebo nezná, neznamená to ihned, že je hloupý, nebo méněcenný.

**7. Jedinec má právo být zcela nezávislý na vůli ostatních lidí.**

Vycházíme z faktu, že žádný člověk se nemůže zavděčit všem. Takové chování tím pádem nemusí být ostatními oblíbeno, či odsouhlaseno.

**8. Jedinec má právo dělat nelogická rozhodnutí.**

Mnoho rozhodnutí, která musí člověk v životě vykonat, nelze vždy řešit logicky dle pravidel. Každý může jednat dle své vlastní uvažování, která se nemusí slučovat s logikou jiných.

#### 9. **Jedinec má právo říci: „Já ti nerozumím.“**

Člověk není vždy schopen se vcítit do situace druhého, rozumět jeho pocitům a myšlením.

#### 10. **Jedinec má právo říci: „Je mi to jedno.“**

Poslední asertivní právo prezentuje o tom, že člověk se nemusí chovat vždy podle představ druhých lidí. To, co je jedněmi považováno za perfektní, nemusí znamenat totéž pro ostatní. (Medzihorský, 1991, s. 39-43)

Dosáhnout vlastního cíle a stát si za svým názorem je podstatně snazší, pokud máme jasno v tom, co chceme, oč nám jde a jakým způsobem toho dosáhneme. V tomto procesu nám mohou být velmi nápomocná právě asertivní práva a zásady.

### **1.4 Asertivní dovednosti**

Asertivní dovednosti jsou součástí asertivity a určitým typem mezilidské komunikace. Posílení asertivních dovedností v komunikaci se obejde bez použití agresivního, pasivního, či manipulativního chování.

Zahrneme-li asertivní dovednosti do svého inventáře sociálních dovedností, komunikace s ostatními lidmi může být v mnohých směrech usnadněna. Otevřené vyjádření pocitů, potřeb a přání nám umožňuje zvýšit šance na úspěch požadovaných výsledků. Asertivita také pomáhá podporovat sebevědomí a lépe rozumět sám sobě. Člověk je schopen se pak lépe vypořádat se zdánlivě obtížnými situacemi. Dále pak umožňuje spolupráci s možností širokospektrálního pohledu na věc. Díky tomu se jedinec lépe adaptuje na prostředí a je schopen udržet dobré osobní i pracovní vztahy. (Bukovská, 2006, s. 11)

Na základě osvojení asertivních dovedností se učíme přiměřeně tyto dovednosti uplatňovat v nejrůznějších situacích, které jsou u dětí spjaty s procesem výchovy jak v rodinném prostředí, tak i ve škole. (Vališová, 1992, s. 64)

**Přehled asertivních dovedností a jeho čtyři schémata:**

**Elementární asertivní dovednosti** jsou pro nás důležité v oblasti otevřenosti a upřímnosti v komunikaci s druhými účastníky hovoru. Konkrétně pak umění požádat druhého o laskavost, práce s oceněním, vyjádřit vlastní pozitivní i negativní pocity. Snažíme se o vyjádření vlastních pocitů bez hněvu a násilného jednání. Nedělá nám problém navázat s druhou osobou rozhovor a otevřeně sdělovat informace.

**Dovednost prosazení či odmítnutí požadavku** vyjadřuje naše umění odmítnout nepřiměřené požadavky, nebo naopak prosadit oprávněný požadavek. Problém s touto dovedností mohou mít více pasivní jedinci s pocitem viny.

**Dovednost vyrovnání se s kritikou** nám umožňuje vyrovnání se s kritikou, přijímání kritiky. Každý má právo dělat chyby. Kritika vůči nám může být **oprávněná**, či **neoprávněná**, a proto bychom se měli ji naučit rozlišovat. Neoprávněnou kritiku bychom měli dát najevo srozumitelně a jasně. Při oprávněné kritice by mělo být naší snahou zamyslet se nad chybami, nést za své činy zodpovědnost. Tedy kritiku přijmout a omluvit se. Nacvičením této dovednosti můžeme předejít zbytečným konfliktním situacím a nedorozuměním.

**Specifické dovednosti asertivity** jsou pro nás nezbytné v umění přijímání a podávání komplimentů, což je projev úcty a zdvořilosti k druhému. Příčinou neschopnosti přijmout kompliment se stává, že jedinec neumí adekvátně zareagovat v dané situaci. V takové situaci je důležitá asertivní reakce. Naopak, při slovním vyjádření komplimentu klademe důraz na upřímnost a vhodné navázání očního kontaktu. Smyslem této dovednosti je i zvládnutí negativních emocí - hněvu. Jde o složitější vyjádření našich pocitů, získáváme jimi též vlastní sebeúctu a seberepekt. (Vališová, 1992, s. 67-94)

## 1.5 Asertivní techniky

Asertivní techniky současně s asertivními dovednostmi lze chápat jako komplex, který se vzájemně prolíná a ovlivňuje.

Dle Vališové (1992, s. 68-99) lze kombinaci technik využít v procesu výchovného působení, i jako prostředek sebevýchovy. Asertivní techniky členíme následovně:

- **Volná informace** nás učí rozpoznat v hovoru důležité informace pro partnera a současně „volné“ informace o sobě. Oběma stranám usnadňuje hovor bez přehnané plachosti a studu.
- **Sebeotevření** nám usnadňuje sociální komunikaci a snižuje manipulaci pomocí kladných i záporných aspektů osobnosti. S klidným vědomím vyjadřujeme věty, u kterých jsme dříve pociťovali úzkost a vinu.
- **Asertivním „NE“** si touto technikou trénujeme odpovědi „NE“ bez pocitu viny. Odmítnutí požadavku vyjádřit klidně, jasně bez výrazných emocí a agrese.
- **Pokazená gramofonová deska** je technika, kterou nacvičujeme opakováním stále dokola toho, čeho chceme dosáhnout, nebo odmítnout, aniž projevujeme nejistotu a rozrušení. Umožňuje čelit manipulaci, ať už nám někdo něco vnucuje nebo odmítá.
- **Přijatelný kompromis**, konkrétně řešení situace pomocí kompromisu a vzájemné shody. Nejde o pasivitu, nýbrž o zdůraznění požadavku a uznání argumentů druhé strany.
- **Otevřené dveře** nás učí v rámci možností akceptovat manipulativní kritiku. Kritiku přijímáme klidně, bez obrany aniž bychom kritikovi poskytli posílení.
- **Negativní aserce** je technika, jejímž cílem je přijmout a souhlasit s oprávněnou kritikou. Své chyby a omyly není třeba vždy omlouvat, ovšem souhlasíme s nápravou a přebíráme za ně odpovědnost.
- **Negativním dotazováním** se ptáme na vlastní nedostatky s cílem aktivní podpory kritiky s větší informovaností.
- **Selektivní ignorování** je technika, kde záměrně vytěsňujeme nedůležité informace, kritiku o které víme, že byla sdělena v afektu. Proto na ně nereagujeme.

Aby mohly asertivní techniky a dovednosti plnit efektivně svůj účel v mezilidské komunikaci, je třeba, abychom si je vědomě a cíleně předávali. Domníváme se a současně se ztotožňujeme s názory autorů zabývajících se problematikou asertivity, že tyto dovednosti by měly patřit do souboru sociálních dovedností každého jedince.

## 1.6 Shrnutí

Asertivita je efektivní způsob jednání a komunikace - dialogu, při kterém jedna strana předává informace a druhá strana je přijímá - jde o tzv. vzájemnou otevřenou komunikaci. Je zajímavé, že dnešní společnost obklopená komunikačními médii a sociálními sítěmi ukazuje, že mluvit umí každý, ovšem efektivně komunikovat se daří jen některým.

Asertivní jednání samozřejmě není „všelék,“ ale má určité metody, pomocí kterých můžeme najít cestu jak zlepšit vzájemné vztahy a kvalitu života nejen sobě, ale i svým dětem. Nezapomínejme brát děti takové, jaké jsou i přesto, že s jejich názory vždy nesouhlasíme. Dítě touží po uznání, autonomii a individualitě. Asertivita respektuje individualitu účastníků hovoru a odmítá ovlivňování druhých, postavené na citovém vydírání. Respektovat a být respektován znamená, že vychovávající i vychovávaný mají „svá práva.“ Osvojením asertivity pomůžeme dětem nalézt si své místo ve společnosti.

Každý z nás má silné a slabé stránky, skrytého potenciálu, který by se dal různě využít. Je jistě mnoho možností a způsobů jak tyto „zdroje“ zužitkovat, abychom byli spokojenější sami se sebou, v rodině, škole, ve společnosti. Je na nás, zda se pokusíme nalézt míru rovnováhy mezi pasivitou, nadřazeností a manipulací. Naučit se o sebe pečovat, aby naše duše nestrádala malou sebeúctou a sebevědomím. Současně si ponechat i nějaké ty pochybnosti, aby naše sebevědomí zůstalo v rozumných mezích. Zpětnou vazbu nám dávají lidé kolem nás, i ve vlastní rodině. Tento faktor je prvním, který ovlivňuje naše sebepojetí a sebehodnocení. Na jeho základě se utváří naše mezilidské vztahy.

## 2 DĚTI V OBDOBÍ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Asertivitu a asertivní techniky oceníme ve vývojové etapě dítěte **středního školního věku**. Z hlediska psychického prožívání je část tohoto období klidné, teprve na jeho konci jsou znovu rozvířeny vztahy v rodině. Vzrůstajícímu tlaku ze strany rodiny, školy i vrstevnické skupiny musí dítě čelit narůstajícímu počtu požadavků.

V počátečním období středního školního věku - prepuberty bývají děti po psychosociální stránce tvárné a jejich identita se teprve formuje hodnocením rodičů, učitelů a vrstevníků. Rodiče jsou pro děti dozajista významnou autoritou a vzorem pro jejich chování. Teprve v závěru období se dítě stává v přístupu ke světu více kriticky realističtější, což ohlašuje nástup dospívání. (Čačka, 2000, s. 106-107)

Pojetí středního školního věku se různí dle autorů. Vybrali jsme si dělení podle Vágnerové (2005, s. 237), která dělí školní věk na tři dílčí fáze, a to:

- **Raný školní věk** přibližně od nástupu do školní docházky tj. 6-7 let do 8-9 let. Vývojové změny se projevují především změnou sociálního postavení a vztahem ke škole.
- **Střední školní věk** trvá od 8-9 let do 11-12 let, tj. doba, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy. V této životní etapě se jedinec připravuje po biopsychosociální stránce na období dospívání.
- **Starší školní věk** zahrnuje období 2. stupně základní školy a trvá do ukončení povinné školní docházky, tj. asi do 15 let. Jedná se o první fázi dospívání tzv. pubescence.

Z hlediska psychosexuálního vývoje S. Freud hovoří o fázi latence, která je míněna jako doba relativního klidu. (Čačka, 2000, s. 107)

Matějček (1994, s. 57-62) pak charakterizuje tuto dobu jako „**životní realismus**“ s velkou dávkou extravertze a poznávání tohoto světa. Doba plná kamarádských vztahů a kolektivního života, přičemž dívky a chlapci tvoří dvě samostatné skupiny a vztahy v nich jsou více oddáleny nežli předtím. Důležitým a nepřehlédnutelným znakem vývoje dětí středního školního věku je **diferenciace identity dle pohlaví a rodičovského chování** k malému dítěti.



Dle Eriksona se jedná o fázi **snaživosti oproti pocitům méněcennosti**. Důležitý význam má přitom výkon ve škole, který směřuje k potvrzení vlastních schopností a kompetencí. Nezvládnutí této fáze vede k pocitům méněcennosti a neschopnosti. (Skorunková, 2008, s. 18)

Vlastní neúspěch či nešikovnost může vyústit v nebezpečí, že hodnota člověka je měřena jen výsledkem své činnosti - učení, práce.

## 2.1 Kognitivní vývoj dětí středního školního věku

**Kognitivní procesy** u dítěte charakterizují jeho **poznávání**, zkoumání problému tak, aby sladil vnitřní skutečnost poznání, která vychází z předchozí prožité situace.

Vše také ovlivňuje **motivace dítěte**, jejíž rozvoj směřuje k co nejlepším výkonům ve škole na základě známkování. Důležitý je také postoj dospělých k výkonu dítěte a jeho hodnocení. (Farková, 2008, s. 182)

Obecně můžeme konstatovat, že v období středního školního věku dochází ke zlepšení a zrychlení myšlení a efektivnějšímu racionálnímu přístupu při řešení složitějších operací.

V mozku pak dochází k lepšímu neuronovému propojení, které zefektivňuje zpracování informací. Váha mozku u dítěte dosahuje dolní hranice hmotnosti jako u dospělého člověka. Centrální nervová soustava je již relativně vyžralá a neurony jsou schopny synchronní aktivity. Vyšší úroveň kognitivního vývoje u převážné většiny dětí odpovídá větší autonomii, to znamená, že děti jsou méně závislé na rodičích. Na základě větší samostatnosti dáváme dítěti příležitost k samostatnému řešení situací a zacházení s věcmi, což podporuje jeho vývoj myšlení a vytváří si svůj vlastní názor na věc. Vyvíjí se u něj takzvané **stadium konkrétních operací, vycházející z Piagetovy koncepce**. Dítě je již schopno různých transformací v mysli, chápe identitu. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 84)

Školák více užívá „rozumu“ a lépe ovládá to, co dělá. Rozumová stránka je výkonnější a paměť (mechanická i logická) je v mnohem lepší kondici i díky tomu, že už ji tolik neovládají dětská přání a city, nýbrž životní realismus. (Říčan, 2004, s. 148-149)

V závislosti na zrání kognitivních schopností se rozvíjí emoce a emoční vývoj u dětí. Umožňují jim lépe rozumět vlastním citům a emočním prožitkům na základě vlastních zkušeností.

## 2.2 Emoční vývoj

Citová rozpoložení je schopen školák již potlačit svou vůlí, nebo naopak verbálně vyjádřit.

Objevují se u něj základy morálních hodnot a hodnotové orientace. Proto je emoční kompetence důležitá při plnění školních požadavků, zvyšuje se tak sociální obratnost a **emoční vyrovnanost**. Vše je však ještě velmi labilní a závislé na momentální situaci, potřebách dítěte a postoji dospělých autorit. (Farková, 2008, s. 183)

Emoční oporou jsou pro děti především rodiče, ale současně se dostávají do popředí i vztahy s vrstevníky. Sdílení pozitivních i negativních emocí - emoční sdílení je důležité pro sociální rozvoj dítěte. (Mills a Duck, 2000 cit. podle Vágnerová, 2005, s. 26)

Zvládání emocí nám pomáhá si uvědomit zásady zodpovědnosti vůči sobě i druhým. Při opačném procesu můžeme snadno sklouznout do různých typů pasivity, či agresivity. Asertivní přístup nám může pomoci emoce ovládat a předcházet neadekvátním reakcím (posměch, politování, výbuch). (Vališová, 2002, s. 183)

Domníváme se, že jasné a upřímné vyjádření pocitů tak, jak je vnímáme, určuje směr komunikace, její nenarušenost a emocionální vyrovnanost.

K tomu přispívá rozvoj **sebehodnotících emocí** u dětí středního školního věku. Dochází ke srovnání vlastního výkonu a chování s projevy ostatních dětí, vrstevníků i z hodnocení dospělých. Tvoří jednu ze složek **sebeпоjetí**. Školní věk je období potvrzující kvality dítěte i sociální akceptaci. Oba faktory rozhodují, zda dítě dosáhne **osobního přijetí**, či nedostatečnosti. (Vágnerová, 2005, s. 264)

**Sebeпоjetí** definuje A. A. Urbiš (2010 cit podle Sekera, 2012, s. 94) jako „projev skromné radosti, že jsme sami sebou - jedinci s určitým souborem předností a nedostatků, kterými se odlišujeme od jiných.“

Asertivita je nesporně do jisté míry založena na **sebeпоjetí**. Vlastní „Já“ - sebeпоjetí se shoduje ve vědomí se sebeuvědoměním, např. je to ideální „Já“, nežádoucí „Já“, afektivní „Já“. V tomto směru lze hovořit o **sebehodnocení**, jehož hodnotícím znakem je vztah k sobě, někdy uváděný jako postoj k sobě. Sebehodnocení je spojováno s mírou sebevědomí (sebejistotou), kterou asertivita někdy nahrazuje jako synonymum. (Vališová, 2002, s. 20)

Mít kontrolu nad svými emocemi a umět je ovládat přináší pozitivní reakci okolí, dává pocit spokojenosti, zdravého sebehodnocení a oboustranné úcty. Vzájemný respekt přináší užitek všem a přispívá k růstu osobnosti.

### 2.3 Socializace a sociální učení

Chceme-li více porozumět skutečnosti jak se stává člověk člověkem, obrátíme pozornost ke dvěma skutečnostem, a to k **socializaci a sociálnímu učení, které probíhá neustále, po celý život**. Průběh socializace u dětí je významný z toho důvodu, jelikož se rozvíjejí základní osobnostní vlastnosti, postoje a vzorce chování, které jedinec využívá po celý život. Proces utváření osobnosti není závislý jen na genetické dispozici, ale také na prostředí života jedince.

Samotný pojem socializace je proces utváření a vývoje jedince ve společenskou bytost. Probíhá prostřednictvím vzájemné interakce jedince a společnosti (Vágnerová, 2004, s. 273). Připojujeme k této definici, že socializace se netýká pouze určité vývojové etapy jedince, ale jedná se o celoživotní proces. Vstupuje do života s narozením dítěte a končí „přetržením“ (smrtí) životní trajektorie jedince.

Domníváme se, že právě **socializace v primárním prostředí** (tzv. primární socializace) je z vývojového hlediska dítěte nejdůležitější. Socializace **sekundární** pokračuje vývojem jedince nad rámec primárního socializačního prostředí. Takovým mezníkem je mateřská školka a škola. Poslední **terciární** socializace souvisí především s nástupem dospělosti a včlenění do pracovního procesu.

Nakonečný (2002, s. 216) popisuje socializaci jako osvojování základních kulturních návyků, později mluvené řeči a dalšími změnami, až po vpravování se do role svého pohlaví, orientace ve světě hodnot a jejich zvnitřňování - interiorizace.

To znamená, že jedinec nepřichází na svět jako „nepopsaná deska“ a ve svém vývoji není utvářen jen na základě genetických dispozicí.

Dítě si od narození osvojuje proces učení, tzv. sociálního učení. **Sociální učení** chápeme jako proces, ve kterém si jedinec osvojuje dovednosti, návyky, postoje a sociální role, které potřebuje k životu v sociální společnosti. (Farková, 2008, s. 137)

Mezi tři základní druhy patří:

- **Imitace**, tj. nápodoba, což je základní mechanismus sociálního učení (dítě napodobuje své vychovatele).

Výzkumy ukazují, že nastane-li konflikt mezi tím, co vychovatelé říkají a co dělají, děti budou napodobovat vesměs jejich činy, než slova. (Grussec, Arnasan, 1982 cit podle Fontana, 1997, s. 297)

- **Identifikace**, tj. ztotožnění je složitější způsob, kdy se jedinec ztotožní s názory a postoji na základě citů (pozitivních i negativních).

- **Interiorizace**, tj. zvnitřnění, kdy osoba přebírá zkušenost a prožívá jako svou vlastní.

**V ontogenetickém vývoji** jedince středního školního věku je **významným mezníkem škola a vrstevníci** jako výrazný **socializační činitel**. V prepubertě se děti orientují zpravidla více na vztahy s kamarády stejného pohlaví, s nimiž jsou schopny sdílet vše, co zažívají. Rodiče už nejsou jedinými významnými osobami v procesu socializace. Díky škole se stále více přidávají i učitelé a vychovatelé. Vztah k učitelům je postaven na tom, jaký učitel je. Zda je přátelský, spravedlivý, je s ním zábava a schopný jim porozumět. Podle nich se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování. Dochází ke zkvalitňování **seberegulačních schopností**, což ovlivňuje plnění školních požadavků. Úspěšnost v období středního věku předurčuje pozdější společenské zařazení. (Farková, 2008, s. 183)

Vališová (2002, s. 74-75) uvádí v souvislosti s **asertivitou a socializací** touhu po vlastním sebezdokonalování. Již v dětství si vytváří jedinci vlastní „životní styl.“ Ten může být zdrojem konstruktivních (tolerance, společné zájmy, respekt, prosociální chování) nebo destruktivních vlastností (závist, agresivita, nespolupráce, manipulace). Individualita jedince a jeho způsob života je odrazem, jak se zařadil do sociální skupiny a umí se vyrovnat s pocitem méněcennosti, nadřazenosti, jak překonává životními problémy a náročné situace.

Jestliže jsme shora uváděli tři ontogenetické fáze socializace, jejímž cílem je začlenění osobnosti do mezilidských vztahů, tak nyní záleží na míře, v jaké se to daří. **Funkčně socializovaný jedinec** si je vědom své sounáležitosti k sociální skupině, společenstvím, národům apod. Přijímá zodpovědnost, ujasňuje si úkoly, problémy a pracuje sám na sobě, aby sociálně obstál. O **dysfunkční socializaci** se jedná, pokud má jedinec problémy se začle-

něním do sociálních skupin a nedovede vytvářet spolehlivé, trvalé a příznivé mezilidské vztahy. Na základě nedostatečně osvojených sociálních rolí se chování jedince stává nepřijatelným a uvádí se do konfliktních situací s ostatními. Hlavními činiteli způsobující dysfunkci patří citová deprivace, kdy je nedostatečně vytvořeno citové pouto mezi dítětem a rodičem. Zanedbávání, odmítání lidmi, na kterých je dítě závislé. (Helus, 2011, s. 259-260)

Abychom se vyhnuli asociálnímu chování ve společnosti, zaujímá proces socializace a sociální učení prioritní postavení. Jedinec se stává autonomní v sociálním prostředí a zároveň druzí lidé mají nezastupitelnou roli v socializaci jedince. Socializace a sociální učení pomáhá dětem vytvářet dobrý základ pro porozumění a mezilidské vztahy nejen v období středního školního věku, ale i v budoucnosti.

## 2.4 Shrnutí

Životní realita posouvá děti vpřed taky v tom smyslu, že si více všímají vztahů ve společnosti, v rodině i jinde. V období středního školního věku nám školák dokazuje plynulé zdokonalování a rozvoj základních znalostí a dovedností. Dítě nám dává najevo jak je pro něj důležité především kladné ohodnocení, a to jak ve škole, tak i v rodině.

V psychice dítěte socializace napomáhá utváření vlastního sebepojetí a sebehodnocení. Stojí u zrodu zdravého sebeprosazování. Děti se nejlépe učí pozorováním a záleží jaký přístup a chování uvidí u nás dospělých. Naše jednání a komunikace by neměla být v rozporu s našimi činy, jedině tak jim budeme správnou autoritou. Každá sociální skupina si vytváří vlastní normy a návyky na základě sociálního učení, které přebírá od vychovávajícího. Záleží už jen na nás, jakým příkladem dětem půjdeme, tak s největší pravděpodobností budou přistupovat oni k nám, až vyrostou. Cílem socializace by nemělo být jenom pouhé včlenění do sociálního prostředí, ale i to, jak vyjádřit svůj názor. Naučit děti přizpůsobit se různým životním situacím, aby třeba uměly přijmout i nepříjemné rozhodnutí, kritiku apod.

### 3 ASERTIVITA V ŽIVOTĚ DĚTÍ

Literární zdroje uvádí, že jednou z nejtolerovanějších hranic lidských práv jsou práva dítěte. Tato práva jsou zřejmá, již od narození. Zásadní pro dítě je jeho přijetí, či nepřijetí do sociální skupiny. To ovlivňuje fakt, že v první etapě života dítěte se formují základy vlastní důvěry v sebe i okolí. Vychovávající by měli být těmi iniciátory, kteří svým dětem umožní rozvíjet a kultivovat sociální dovednosti správným směrem. Právě překonávání životních nástrah a podporování zdravých sociálních vztahů můžeme dosáhnout asertivním přístupem, jenž rozvíjí otevřenou a jasnou komunikaci, bez pocitů méněcennosti, manipulace a agrese.

Efektivní dorozumívání je samozřejmě závislé na řadě aspektů související s prostředím, kde se komunikace odehrává a s kým dítě komunikuje. Děti mají odlišné komunikativní chování v závislosti na své osobnostní charakteristice, i na výchovném stylu v primárním prostředí. (Průcha, 2011, s. 119)

Právě jasná a upřímná komunikace je jedním z ukazatelů nenarušené rodiny. O. Sekera (2012, s. 109) podotýká, že jedním z hlavních faktorů je schopnost vyjádřit své pocity a emoce tak, jak je skutečně vnímáme. Nehodnotit se za to, že vyjádřením svých pocitů naplňujeme představy jiných.

V tomto věku platí víc než kdy předtím, že vzájemná komunikace by měla být otevřená a pravdivá. Dítě se tak dozvídá o postojích rodičů, o jejich chování. Buduje si tak svůj žebříček hodnot, který se dále formuje.

Zdravé sebeprosazování můžeme tedy u dětí podpořit a prohloubit množstvím času jim věnovaný, vnímavostí a respektu, kterým dodáme dítěti pocit osobní jistoty. V životě je běžné, že ne vždy se setkáváme s kladným přístupem. Zvláště v současné hektické době společnost vykazuje vzrůstající množství sociálně negativních jevů u mládeže, což může být také jedním z faktorů nedostatečnosti rodiny.

#### 3.1 Asertivita v rodině

Primární prostředí rodiny a vztahy v ní poskytují dítěti dostatek prostoru pro získávání sociálních zkušeností v komunikaci s druhými. Vidí-li děti, jakým způsobem rodiče vyja-

dřují své názory, jednají v zátěžových situacích, respektují ostatní, budou je pravděpodobně v takovém chování jednou následovat. Na základě Bandurovy teorie tím spíše, jestliže je dané chování nějak odměňováno. Rodiče určují pravidla v rodině, styl a způsob vzájemného respektu a soužití. Pakliže rodiče přistupují k dětem asertivně, může se vytvořit vztah mezi asertivitou rodičů a dětí.

Aby se dovedlo dítě zdravě prosadit, měli by rodiče respektovat jeho autonomii, včetně jeho potřeb a přání. Snažit se přistupovat zodpovědně a vést dítě k samostatnosti a zodpovědnosti za své jednání adekvátně k věku. (Vágnerová, 2005, s. 182)

V období prepuberty děti posouvají pomyslné hranice svobodného rozhodování a volnosti a opakem jsou rodinná pravidla a normy.

Sociální prostředí se tak podílí na utváření sebepojetí a sebereflexe u dítěte. V souvislosti s asertivitou byl realizován J. Pelikánem výzkum problémů sebepojetí a sebereflexe. Šetřením se potvrdil nepochybně **význam sebereflexe pro vznik sebepojetí dítěte, jehož primárním činitelem je rodina.** (Vališová, 2002, s. 107)

Bohužel si zároveň musíme uvědomit, že ani sebelepší výchova, prevence, či represe nezabrání výskytu sociálně negativních jevů. Asertivním jednáním můžeme ale snížit pravděpodobnost výskytu těchto nežádoucích jevů.

Autoři M. Piňos a S. Toman (2004, s. 17-19) ve své publikaci Hovořte s dětmi otevřeně, nabízí několik doporučení jak učit děti asertivnímu jednání a posílit míru zdravé sebedůvěry:

- Od raného dětství se snažme děti respektovat jako osobnost, ač se mohou od nás lišit povahovými vlastnostmi i názory. Měly by mít z počátku naši plnou podporu a oporu na své životní cestě.
- Upřímně a otevřeně oceňujme žádoucí chování dětí. Většinou je tomu naopak, větší pozornost věnujeme nežádoucímu chování a tím z něj formujeme „zlobivé dítě.“ Velkým přínosem k podpoře asertivity je právě pozitivní motivace ocenění a pochval. Tím, že pochvalu soustředíme na konkrétní chování, vyjadřujeme pozitivní posílení. Dítě má tendenci pozitivní chování opakovat. Kdežto v opačném případě výchovné chování s tresty děti demotivuje. V asertivitě vidíme takovouto souvislost v aspektu s pozitivní a negativní zpětnou vazbou.

- Podporujeme děti v sebeobjevování, nechme je najít „vlastní cestu,“ se kterou se ztotožňují. Nesouhlasné projevy, agrese a vztek se naučme vyjadřovat verbálním způsobem ve správný čas na správném místě. Kritické projevy nesouhlasu by měly být pro nás informací zpětné vazby na adresu nežádoucího chování. Abychom u dětí předešli problémům v neúspěšné komunikaci, povzbuzujeme je ve vyjednávání nebát se pronést vlastní názor a neupadnout do pasivního mlčení, v opačném případě arogance. V diskuzích s dětmi jedněme otevřeně a upřímně, nekritizujeme osobnost dítěte, ale jen nevhodné chování. Současně je učme brát ohled na druhé.

Seznamujeme děti s jejich právy, které může využívat a vyjadřovat nahlas v případě nutnosti. Pro zdravou psychohygienu jedince je potřeba stanovit pevné hranice – pravidla chování a požadavků a trvat na jejich dodržování. Zároveň vysvětlíme dětem, že dělat chyby je lidské. Jak známo - kdo nic nedělá, nic nepokazí.

Jen díky svým životním „kotrmelcům“ a chybám se děti přenesou o krok vpřed a budou se snažit hledat ty správné cesty v mezilidských vztazích i k sobě samým. Zákazy a příkazy nemají valného účinku, a proto s nimi diskutujeme, řekněme své pocity a důvody. Přílišné autoritářství a bezohlednost vede u dětí k agresi, či zoufalství. Dané hranice pomohou dětem v budoucnu ke správným rozhodnutím a samostatnosti.

Poznamenejme, že asertivní děti mají výchovu založenou na liberálním přístupu ve výchově. Liberální přístup v asertivitě není o rozmazlujících, či zavrhujejších rodičích. Přístup je založen na vztahu svobody a odpovědnosti, která je založena na společenských požadavcích, osobním vlivu a emočních vztazích v rodinném prostředí s vnitřním přijetím autority související s normami a hodnotami rodiny. (Vališová, 2002, s. 135)

Významné poznatky nám poskytuje projekt Klíč pro život, kde M. Bocan, et al. (2012, s. 12-16) analyzují hodnotovou orientaci dětí v období středního školního věku. Na otázku „k čemu vedou dnešní rodiče své děti,“ se zjištěná data dělí do dvou oblastí. První oblast rodičovského působení klade důraz na **výchovu k sebevědomí a zdravému sebeprosazení** (např. samostatnost, vyjádřit svůj názor, vzdělání). Druhá oblast prezentuje výchovu k **morálním a sociálním hodnotám** (např. pravdomluvnost, slušnost, pořádnost). Rozhodujícím faktorem v rozdělení je uváděn **sociokulturní status a vzdělání rodičů**. Důležité zjištění se nachází v oblasti vyvolání konfliktů v rodině. Děti středního školního věku uvádí, že se do konfliktu s rodinnými příslušníky dostávají často, nebo alespoň občas.



Zvláště s přibývajícím věkem se frekvence konfliktů zvyšuje. Nemusí působit jen negativním směrem. Dítě se učí prostřednictvím „vyostřených“ situací v komunikaci prosazovat svůj názor, současně respektovat názory druhých a přijímat zodpovědnost za své jednání.

Důležitá je tedy z hlediska rodičovského přístupu skutečnost, kdy asertivní výchova je pro mnohé rodiče inspirativní i z toho důvodu, že pomůže dítěti lépe porozumět a poznat míru **sebeotevření**. Asertivním přístupem zvyšujeme šance, že naše chování k dětem nebude manipulativní s prvky agrese, ale naopak bude preferovat osobní individualitu a jedinečnost dítěte.

Asertivním přístupem tedy především vychováváme a připravujeme děti nejen pro současnost, ale zároveň i pro budoucnost. V takové společnosti obstojí jen ti připravení.

### 3.2 Asertivita v pedagogickém prostředí

Asertivita, neboli zdravé sebeprosazování zaujímá široký záběr komunikačních a sociálních dovedností a lze ji uplatnit nejen v rodinné výchově, jak jsme zmínili výše, ale též v mnoha dalších oborech. Například sociální poradenství, psychologie práce, zdravotnictví a také v pedagogickém prostředí. Právě školnímu prostředí bychom věnovali větší prostor vzhledem ke své aktuálnosti a potřebnosti.

Asertivní pedagogické postupy a metody mohou pomoci v jednání pedagogů se žáky i rodiči nebo naopak žáků a jejich rodičů s pedagogem. (Vališová, 2002, s. 133)

Pedagogičtí pracovníci a vychovatelé (rodiče) se vždy zajímali o rozvoj žáka z důvodu časté vzájemné interakce a výchovného působení. V rámci asertivity je důležité pochopit důležitost vztahu sociální role dospělého a dítěte v pedagogickém prostředí. V asertivitě je vztah mezi dospělým a dítětem vykládán jako „**hra sociálních rolí**“. Dělí se na dvě části: „**vedoucí**“ role a „**následující**“ role - rodič a dítě, učitel a žák. Role se vzájemně dotváří a doplňují, ovšem neztotožňují se. (Vališová, 2002, s. 133-135)

David Fontana (1997, s. 311) podotýká, že výsledkem „hraní rolí“ má být mnohem jasnější porozumění a pomocí vhodné verbální komunikace dosáhnout vyhovění přání, dovědět se jak nás vnímají druzí, s nimiž jednáme. V asertivním jednání to prakticky znamená, že projev aktivního naslouchání názorům druhých a možnost vyjádření co cítí, nám dává větší naději, že stejné ohledy pak ostatní projeví vůči nám.

Rozvojem sociálních dovedností ve školním prostředí lze také pomocí **skupinové dynamiky**, která je zaměřena na mezilidské vztahy ve škole. Hermochová (2005, s. 7-11) uvádí, že skupinovou dynamiku využívají pedagogové k lepšímu porozumění vzájemných vztahů mezi žáky a současně vztahů jednotlivců ke skupině vrstevníků. Skupinové vztahy působí na jednotlivce prostřednictvím chování a tím se žáci učí potřebným sociálním dovednostem. Mohou být zároveň významným faktorem primární prevence společensky nežádoucích jevů.

Především ve školní interakci platí, že učitel dostává zpětnou vazbu, a to mu pomáhá rozhodnout, jak jednat dál. Takto například může pedagog najít cesty jak pomoci dětem zefektivnit sociální interakci. (Fontana, 1997, s. 279-280)

Pedagogické prostředí je pro děti vstupní bránou do sítě sociálních vztahů a místem, kde dochází k interakci dítěte nejen s vychovávajícími, ale také s třídní skupinou - vrstevníky.

### 3.2.1 Dítě a vrstevníci

Ve vrstevnické skupině se dítě učí novým způsobům chování, spolupráci, sociální interakci, komunikaci, solidaritě a zároveň se snaží neztratit jistou úroveň - prestiž ve skupině, což je pro dítě velmi motivující.

Podle Vágnerové (2005, s. 293) je **identifikace s vrstevnickou skupinou** jedním z mezníků socializace dítěte středního školního věku. Prostřednictvím vrstevnických vztahů dochází k naplňování potřeb, což umožňuje:

- potřeba citové, emoční jistoty a bezpečí
- potřeba seberealizace a uznání, být pozitivně hodnocen
- potřeba sociálního kontaktu, sounáležitosti a rozvoj dovedností

Děti se ve skupinách hodnotí dle vlastních pravidel, a tudíž se od všech dětí očekává stejné chování – **konformita**. Ta vyjadřuje ochotu přizpůsobit se požadavkům skupiny. Pokud dítě dělá něco jiného, bývá ostatními odmítáno. (Skorunková, 2008, s. 47)

Pro děti není vůbec jednoduché udržet směr v oblasti konformity a neskouznout do extrému. Potřebují se naučit rozeznávat, kdy se konformnímu tlaku podvolit a kdy ne.

V pedagogickém prostředí a prostředí školní třídy vznikají častěji pevnější vztahy mezi stejným pohlavím. Rovněž existují vazby mezi asertivitou a genderem. Z každodenních

zkušeností je znát rozdíl v komunikaci mezi mužem a ženou. Srovnávací výzkumy v závislosti na pohlaví uvádí E. Hoffová (2001 cit. podle Plaňava, 2005, s. 29), že dívky žádají o pomoc častěji než chlapci, a to i při činnostech v nichž jsou dívky úspěšnější. Autorka zároveň hodnotí chlapce při komunikaci asertivněji (více vyžadují), dívky jsou zase zdvořilejší a lépe spolupracují, což jim zpravidla vydrží až do dospělosti.

Důležitá je také generační podobnost, závislá na ekonomickém a sociokulturním postavení. Z tohoto hlediska nezůstává bez významu ani zdravé **sebeprosazování dětí** a získání přijatelné sociální pozice, které ovlivňuje míra sympatie a oblíbenosti. Takové děti bývají pozitivně hodnoceny a nemají problém v navazování kontaktů. Opakem se stává skupina méně oblíbených dětí, které jsou pro ostatní nepříjemné. V tomto případě dělá problém dětem respektovat společné normy, spolupracovat a domluvit se s ostatními. Prosazují se nepřiměřeně a tím se stávají pro ostatní nepříjemné. Příčiny vlastní nedostatečnosti mohou být různé (např. LMD, odlišný mentální vývoj, citové problémy apod.) Pokud se dítěti nedaří získat kamarády, stává se pasivním, nebo naopak se snaží prosadit i za cenu agresivního a jinak nežádoucího chování. (Vágnerová, 2005, s. 297)

Vztahy ve vrstevnických skupinách mohou do jisté míry vyplňovat to, co již rodina neplní a zároveň i usměrňovat její nepříznivé vlivy (Vágnerová, 1997 cit. podle Čačka, 2000, s. 180).

Negativní zkušenosti zvyšují riziko osvojení nežádoucího způsobu chování. Proto je vhodné ukázat dětem nenásilnou formou takové normy chování, kterými by si osvojili žádoucí způsoby jednání. Asertivita a její využití bezesporu mezi tyto normy patří.

### 3.3 Prevence výchovných problémů

Současná proměna vztahů v naší sociální společnosti je odrazem změn v primárním prostředí rodiny. Tyto změny nemají charakter jen ve smyslu pozitivním. Větší svoboda a uvolnění poměrů přispěly ke změně struktury vztahů v rodině. Není již výjimkou a běžně se setkáváme s lidmi v produktivním věku, kteří mají potřebu větší seberealizace, někdy i na úkor dětí. Vnější sociální tlaky na jedince, rodiny a celou společnost přináší narušení dlouhodobě zakořeněných rodinných hodnot a přístup k samotné výchově. Sociálně negativní jevy se proto dostávají do centra zájmu na poli veřejném i odborné společnosti.

Ustupující vliv autority učitelů a jejich postavení ve třídě komplikuje celý výchovně-pedagogický proces, tedy poslání tohoto vědního oboru. Chceme-li účinně bojovat proti těmto nežádoucím jevům, je nutné obrátit pozornost zejména k prevenci. Tu dělíme na primární, sekundární a terciální. Stěžejní je pro naši práci primární prevence. Ta vychází z členění:

- **Nespecifická primární prevence**, prováděná především rodiči, učiteli v MŠ, 1. stupeň ZŠ i vychovateli mimoškolních aktivit. Primární prevenci v rodině a škole považujeme za nejúčinnější, proto bychom ji neměli podceňovat.
- **Specifická primární prevence** je zaměřena na žáky 2. stupně ZŠ, OU, SŠ.

**Prevenci**, a to především nespecifickou připomeňme v rámci studovaného **oboru sociální pedagogika**, jež můžeme charakterizovat jako disciplínu, která se **zabývá prevencí a spoluprací při řešení sociálně negativních jevů** ve společnosti.

Uznávaná odbornice v oblasti sociální pedagogiky Z. Bakošová vymezila pojem Sociální pedagogiku jako **životní pomoc** v systému komplexní péče, která má za cíl poskytnout pomocnou ruku dětem, dorostu i dospělým v různých typech prostředí a společnosti prostřednictvím vzdělávání. Charakterizuje proces výchovné péče a ochrany vedoucí k integraci a stabilizaci jednotlivých osobností. (Balvín, Haburajová Ilavská, 2012, s. 24)

Abychom poskytli svým dětem vhodnou půdu pro rozvoj zdravého sebeprosazování a pomohli jim stát se sociálně zdatným, pomoc a inspiraci můžeme najít právě v asertivitě.

V souvislosti se sociálně výchovnou prevencí bychom představili **etickou výchovu, která uplatňuje prvky asertivity a zdravého sebeprosazování**. Etickou výchovu lze pojímat jako pedagogický předmět, ale zároveň i jako součást prosociální výchovy v primárním prostředí rodiny.

Domníváme se, že etická výchova působí jako **přirozená primární prevence**, neboť rozvíjí osobnost dítěte, vede ho k toleranci, úctě k sobě i k druhým, rozvíjí zdravé sebehodnocení, empatii i **asertivitu**. Vyniká jedinečnou rolí, kterou vede děti přirozenou a nenásilnou cestou ke zdravému životnímu stylu, ke zdravému vztahu k sobě i ostatním. Těžištěm je základ zdravé osobnosti, která odolává negativním nástrahám dnešní společnosti a zároveň se na vytváření těchto nástrah nepodílí. (Učitel'ské noviny, 2009)

Stručně, ale výstižně již v 17. století reagoval J. A. Komenský slovy:

**„Osobnost se sama rozvíjí příznivě, pokud jí v tom nebrání deformující vlivy zvenčí.“**  
(Čáp, 1996, s. 21)

Aktivní podporou dětem by proto měli být rodiče i učitelé, na kterých velmi záleží, jak je samotné děti přijímají, jak reagují na jejich požadavky a zda se snaží pozitivně přistupovat k sobě samému a rozvíjet své dovednosti. Vzájemná interakce vychovávajícího a vychovávaného směřuje v příznivých případech k rozvoji osobnosti, v nepříznivých případech se deformuje. (Čáp, 1996, s. 14)

Přechod z dětství do dospělosti může být úspěšný především tehdy, kdy dospívající dítě začne žít podle smysluplných pravidel a požadavků tak jako dospělý. To mu umožní rozšíření samostatnosti a zároveň odpovědnosti, respektování práv, ale také plnění povinností. Řadě problémů, rizikům a nepříznivosti mládeže by bylo možné předejít, nebo alespoň zmírnit a úspěšněji řešit prostřednictvím **rozvíjení asertivního stylu jednání zařazeného do komplexu osobnostní a sociální výchovy**. (Vališová, 2002, s. 9)

Pokud se nám podaří děti správně nasměrovat a pomoci jim v přímé a otevřené komunikaci, osvojením sociálních dovedností a pěstováním zdravých společenských vztahů založených na vzájemné spolupráci, respektu a úctě, můžeme si být jisti tou nejlepší prevencí, kterou pro své dítě můžeme zvolit.

Nabízí se otázka, zda v dnešní době opravdu poskytujeme jedincům vhodné podmínky pro zdravý sociální rozvoj. Jaké jsou vlastně optimální hranice v pojetí svobody, sebeprosazování a tolerance? Vychováváme opravdu jedince schopné aktivně komunikovat a řešit problémy v životních situacích dnešní společnosti?

### 3.4 Shrnutí

Obecně dnes přijímáme názor, že většinu toho, co se naučíme, přijímáme nápodobou, nebo pozorováním. V případě asertivity u dětí to platí dvojnásob. Pokud nám není lhostejná budoucnost osobnostních a sociálních kvalit dítěte, asertivita je pak vhodný prostředek ke zdravému sebeprosazení a rozvoji rovnoprávné komunikace v mezilidských vztazích. Ne každý člověk má to štěstí v životě, že se narodí do příznivého sociálního prostředí a zároveň je obdařen schopnostmi, které mu umožní zvládat bez problému osvojení zá-

kladných sociálních dovedností. Ač je asertivita v naší zemi známá již čtvrt století, domníváme se, že zatím její potenciál není zcela využit v oblastech školního poradenství, rodinné terapie, či skupinové psychoterapie. Přitom nám tato sociální dovednost může být nápomocna v těchto oblastech sociálně psychologického vývoje jedince. Zavedení speciálních metod (skupinová dynamika, asertivní, sociální trénink) ve škole i mimo ni významně napomáhá zlepšit efektivitu partnerských vztahů a působí jako prevence sociálně nežádoucích jevů ve společnosti.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na oblast asertivity u dětí 10-11 let v rodinném a pedagogickém prostředí. Pro výzkum jsme zvolili základní školu ve Zlínském kraji. Postupujeme dle odborné příručky *Metody pedagogického výzkumu*. (Chráška, 2007)

### 4.1 Popis problému a zachycení dosavadního stavu poznání

V moderní rodinné výchově, a nejen v ní, se klade důraz na přirozené rozvíjení a respekt budoucí osobnosti. Ve výchově se dnes preferují vlastnosti jako samostatnost, tvořivost, iniciativa a nezávislost. Současně vnímáme volání po změně v přístupu k jedinci i ze stran institucí.

Rozvíjení a podporování asertivního jednání v prostředí rodiny a školy nám může být dobrým pomocníkem k utváření pozitivních a respektujících vztahů nejen v rodině, škole, ale v celém našem životě. (Vališová, 2002, s. 7-9)

Metodologická praxe asertivní tematiky je spojena především s dospělou populací a profesními problémy. Výzkumům asertivity u dětí je věnován mnohem menší prostor z důvodu nejednotnosti vymezení podstaty asertivního stylu.

Smyslem práce je zaměřením se na žáka a jeho osobnost, jehož rozvíjení sociálních dovedností se utváří prostřednictvím rodiny a školy. Jednou z těchto sociálních dovedností jsou asertivní dovednosti, neboli zdravé sebezpozování.

Často se dnes setkáváme ve společnosti s dětmi, které neznají svou „vlastní hodnotu,“ nebo naopak jejich charakteristický rys může vykazovat známky agresivního chování s dominancí v komunikaci. Oba protipóly vedou k neuspokojení vlastních potřeb, osamělosti, nízkému sebevědomí, frustraci, či depresi.

Jak zmírnit, předejít nebo odstranit negativní jevy ve společnosti, posílit vlastní sebedůvěru, prosadit svá práva, být respektován a respektovat druhé máme možnost se seznámit v souvislosti se studijním oborem **Sociální pedagogika**. Oblastí zájmu tohoto oboru je mimo jiné výchovné působení na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny dětí, mládeže a dospělých. Reaguje na negativní jevy ve společnosti, které v ní působí, respektive ji ohrožují. Preventivní programy a opatření cíleně působí na znevýhodněné skupiny jedinců,



kde nejde jen o přenášení formálních informací o daných problémech, ale zpravidla vychází ze životního stylu populace a snaží se preventivní činností vhodně přizpůsobit cílovým skupinám.

## 4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, zda a v čem se liší reakce dětí středního školního věku na asertivní dovednosti z pohledu těchto dětí a v čem se liší odhady těchto reakcí ze strany rodičů.

Jedná se o výzkumný problém popisný i vztahový.

### 4.2.1 Výzkumné cíle:

- Zjistit, jak odhadují rodiče asertivní dovednosti svých dětí?
- Zjistit, jak reagují děti těchto rodičů na své vlastní asertivní dovednosti?
- Zjistit, v jakých aspektech se liší odhady rodičů a reakce dětí na asertivní jednání těchto dětí.

## 4.3 Výzkumný problém

Na začátku empirického výzkumu jsme stanovili výzkumný problém, který je formulován zcela konkrétně ve formě otázky:

Zda a jaké existují rozdíly ve výskytu reakcí dětí ve zvolených oblastech asertivity a jak se liší odhady reakcí dětí ze strany rodičů?

### 4.4 Výzkumné otázky:

1. Jaký je výskyt reakcí dětí a jak se liší odhady reakcí dětí ze strany rodičů ve zvolených oblastech asertivity - požádat někoho o laskavost, či pomoc? (otázka: 4, 6, 21)
2. Jaký je výskyt reakcí dětí a jak se liší odhady reakcí dětí ze strany rodičů ve zvolených oblastech asertivity - vyjádřit svůj názor a postoj? (otázka: 9, 10, 11)

3. Jaký je výskyt reakcí dětí a jak se liší odhady reakcí dětí ze strany rodičů ve zvolených oblastech asertivity - odmítnutí neoprávněného požadavku nebo návrhu? (otázka: 7, 8, 14, 20)
4. Jaký je výskyt reakcí dětí a jak se liší odhady reakcí dětí ze strany rodičů ve zvolených oblastech asertivity - vyjádřit pozitivní a negativní pocity? (otázka: 5, 13, 16)
5. Jaký je výskyt reakcí dětí a jak se liší odhady reakcí dětí ze strany rodičů ve zvolených oblastech asertivity - obhájit svá práva a trvat na původním rozhodnutí? (otázka: 12, 15, 18)
6. Jaký je výskyt reakcí dětí a jak se liší odhady reakcí dětí ze strany rodičů ve zvolených oblastech asertivity - převzít iniciativu ve styku s cizími lidmi? (otázka: 17, 19)

Výzkumné otázky vycházejí z členění o **asertivních dovednostech** z literatury A. Vališové (1992, s. 64)

- Požádat někoho o laskavost nebo ocenění
- Vyjádřit svůj názor a postoj
- Vyjádřit negativní a pozitivní pocity
- Obhájit si svá práva a trvat na svém rozhodnutí
- Převzít iniciativu ve styku s cizími lidmi

#### 4.5 Stanovení hypotéz

Vzhledem ke stanoveným výzkumným cílům byly definovány následující hypotézy, které budou ověřeny na základě statistických metod.

**H1:** Asertivní reakce u dětí odhadují častěji rodiče, než jejich děti.

**H2:** Mezi odhadem výskytu asertivních reakcí dětí ze strany rodičů a reakcí jejich dětí u dovednosti „vyjádřit své kladné a záporné emoce“ neexistuje souvislost. (dotazník otázka č. 16)

**H3:** U dívek se vyskytují asertivní odpovědi častěji, než u chlapců.

## 4.6 Volba výzkumné metody

Pro účely empirického výzkumu byla zvolena metoda **kvantitativního výzkumu** dle literatury Metody pedagogického výzkumu od prof. PhDr. M. Chrásky CSc. (2007). Důvodem zvolení kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu je formulace výzkumného problému a charakter zvoleného sběru dat (dotazník). V tomto případě nám vyhovuje přístup k získání většího počtu respondentů ve školním prostředí. Vycházíme z analýzy o získání co největšího množství informací námi zkoumané oblasti asertivity.

Pro získání potřebných informací byla zvolena metoda dotazníkového šetření speciálně vytvořena pro tento výzkum. V úvodu byli respondenti informováni a seznámeni o účelu dotazníku a jeho anonymitě. Žáci ve škole byli seznámeni s pojmem asertivita a o jakou sociální dovednost se jedná. Dotazník nám pro svou srozumitelnost a časovou nenáročnost zjednodušil komunikaci mezi dětmi i jejich rodiči. Z tohoto důvodu se pro výzkum nejvíce hodila dotazníková metoda.

Otázky v dotazníku nabízí odpovědi uzavřené i polouzavřené, které jsou stejné jak pro děti, tak pro rodiče - pouze v přeformulované podobě. Respondent má možnost vybrat z předem připravených odpovědí, nebo u polouzavřených otázek uvést svou vlastní odpověď.

## 4.7 Předvýzkum

Z důvodu objektivity a srozumitelnosti dotazníku byl proveden předvýzkum. Náhodným výběrem bylo osloveno 8 žáků a 8 rodičů a požádání o vyplnění dotazníku. Dodatečné připomínky a následná diskuze s respondenty, zda jsou otázky srozumitelné a správně formulované nám pomohla ověřit, zda dotazník splňuje platná kritéria. Závěrem pro nás bylo zjištění, že chlapci reagovali citlivěji u intimnějších otázek v tom smyslu, že uvedli odpověď - nevím, nebo neodpověděli vůbec, pokud nechtěli (více si chránili soukromí). Dívky byly celkově otevřenější a spontánnější. Snad jen v malé míře se vyskytl problém u chlapců i dívek, kdy nerozuměli některým spisovným a méně používaným českým slovům - neznali jejich význam. Tento nedostatek jsme opravili nahrazením jinými, významově bližšími slovy pro tuto věkovou skupinu. Vyplněné dotazníky nebudou zahrnuty do samotného výzkumu.

## 4.8 Výběr výzkumného vzorku

Základním souborem výzkumného vzorku jsou děti I. stupně ZŠ - žáci středního školního věku 10-11 let, tzn. 5. třídy základní školy ve Zlínském kraji a jejich rodiče. Tento soubor byl vybrán záměrně, na základě daných kritérií. Jedná se tedy o druh záměrného výběru prvků. Bylo rozdáno celkem 140 kusů dotazníků, z toho 70 kusů dotazníků žákům (tři třídy 5. ročníků) a 70 kusů dotazníků rodičům. Děti bylo vyplněno v závěrečné vyučovací hodině 64 (91 %) dotazníků. Dotazníky určené rodičům byly předány prostřednictvím žáků. Vyplněné dotazníky byly v počtu 58 (82 %) vráceny a předány zpět paní ředitelce. Dotazníky jsme dle jednotlivých tříd rozdělili a dále členili dle stejného znaku - čísla tak, aby nám vznikly páry dítě - rodič. Takto vzniklé dvojice jsme dále vyhodnocovali. Nespárované dotazníky jsme vyloučili.

Uvědomujeme si rizika, která mohou vést k nedostatkům našeho výzkumu a zapříčinit tak zkreslení výsledků. Vzhledem k tomu, že ve výzkumu hodnotíme nejen reakce dětí, ale i rodičů, bylo zapotřebí mít u této skupiny poskytnuté informace i ze strany matek, ale i otců. Což se nám podařilo jen ve 14 (24 %) případech. Z důvodu současných demografických změn (dlouhodobé pracovní cesty, rozvodovost, nebo oddělené rodinné soužití, tzv. neúplné rodiny) se mohly objevit odlišnosti v reakcích a výsledky zkreslit. Dalším nedostatkem zmiňujeme možnost zkreslení výzkumu v závislosti na nevelkém souboru skupin respondentů s možností vlastní míry posouzení situace, která je ve srovnání s jinými metodami méně přesná.

## 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Získaná data z dotazníků byla zpracována a utříděna dle Chrásky (2007, s. 40) pomocí tzv. „čárkovací metody.“ Hodnoty dosažené při měření byly uspořádány a vloženy do programu Microsoft Excel. Sestavili jsme tabulky četností a následně hodnoty graficky znázornili pomocí grafů doplněné o interpretaci výsledků. K vyhodnocení dat je použita popisná i vztahová analýza. Za stěžejní statistickou metodu pro určení vztahu mezi proměnnými jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

V úvodní části vyhodnocení jsou zpracovány demografické charakteristiky výzkumného vzorku a následně vyhodnoceny okruhy otázek, které odpovídají jednotlivým výzkumným otázkám. Jedná se o hodnocení asertivních dovedností, umění požádat o laskavost, vyjádřit svůj názor, odmítnout neoprávněný požadavek, vyjádřit pozitivní a negativní pocity, obhájit svá práva a umět se prosadit. Pro rychlejší orientaci a přehlednost jsme řádek se správnou, tedy asertivní odpovědí barevně odlišili.

### 5.1 Stratifikace demografických údajů výzkumného vzorku

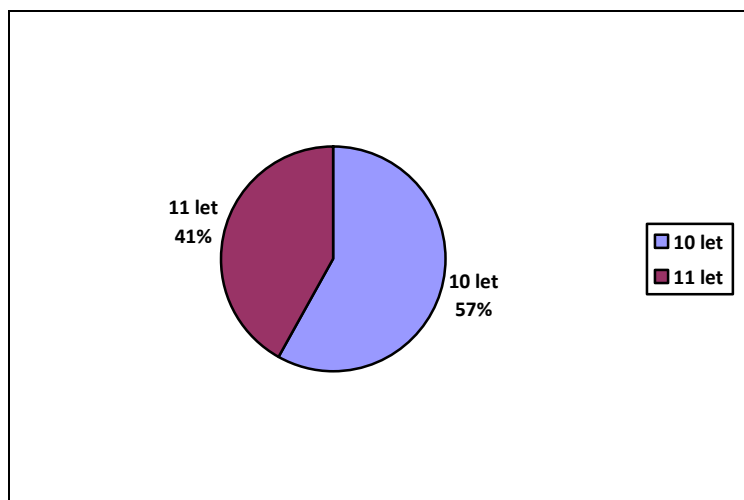
Úvodní část dotazníku zahrnuje demografické údaje. Prostřednictvím otázky číslo jedna (třída žáka) a otázky číslo dva (věk žáka) ověřujeme výběr výzkumného vzorku s platností pro realizovaný výzkum.

Celkový počet respondentů, kteří dle zadaných kritérií vyplnili dotazníky, čítal 122 osob, z toho žáků 64 (91 %) a jejich rodičů 58 (82 %). Přebývající dotazníky žáků (6 kusů) jsme vyřadili a pro daný výzkum nám po spárování zůstalo 58 dvojic (žáci a jejich rodiče). Dohromady tedy 116 osob.

Třetí otázka zjišťovala počet respondentů dle pohlaví (žáci a rodiče). Tabulka 1 prezentuje odpovědi na zjištění pohlaví zkoumané skupiny žáků. Podíl chlapců je zastoupen 25 (43 %) a podíl dívek odpovídá 33 (57 %). Lze tedy říci, že ve skupině žáků 5. ročníků jsme zjistili, že dělení z hlediska pohlaví vychází ve prospěch dívek. Tabulka dále uvádí dělení podle tří věkových skupin (10, 11, let), který je zastoupen žáky pátých tříd základní školy.

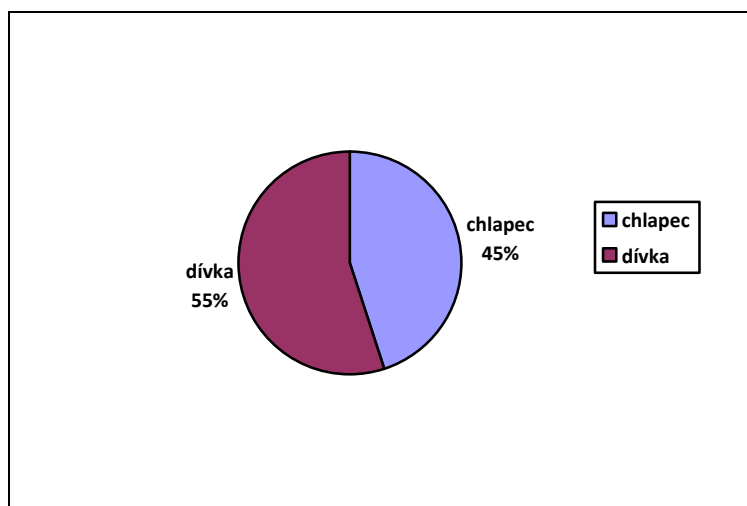
Mnohem větší a očekávané rozdíly v pohlaví jsou však znatelné u skupiny rodičů. Četnost zastoupení je u matek 44 (76 %), kdežto u mužů je to jen 14 (24 %). Domníváme se, že tato čísla souvisí s větší pracovní vytížeností otců, změnou životního stylu (absence otce v rodině apod.).

Graf 1 Věk dětí



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Graf 2 Pohlaví dětí



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

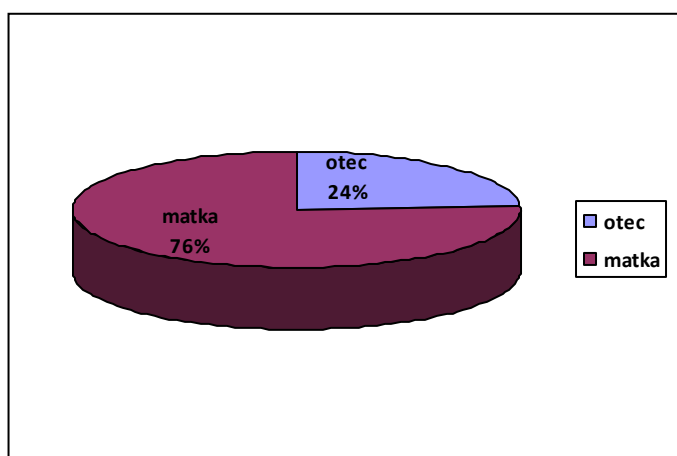
Tabulka 1 Pohlaví dětí

Pohlaví	10 let		11 let		Celkem všichni žáci	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
Chlapec	15	26%	10	17%	26	45%
Dívka	18	31%	14	24%	32	55%
Celkem	33	57%	24	41%	58	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 58 rodičů. Z toho 44 matek a 14 otců, viz procentuelní znázornění graf 3.

Graf 3 Pohlaví rodičů



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 2 Pohlaví rodičů

Pohlaví	Celkem rodiče	
	četnost	procenta
Otec	14	24%
Matka	44	76%
Celkem	58	100%

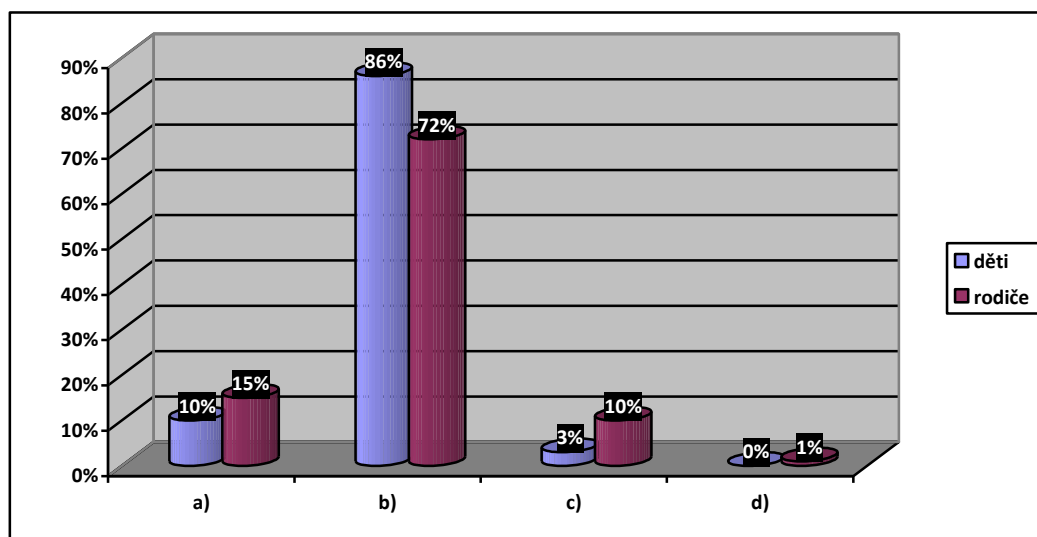
Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

## 5.2 Výzkumná otázka 1 – Požádat druhého o laskavost

První výzkumnou otázkou jsme v této části zkoumali, jaké reakce svých dětí odhadují rodiče a jak by reagovaly děti v situaci, kdy mají požádat o laskavost, pomoc. Rovněž bylo zjišťováno, zda umějí tuto dovednost uplatnit i ve školním prostředí. Zda umí požádat vyučujícího o pomoc, pokud něčemu nerozumí.

U asertivní dovednosti, v situaci, kdy má dítě požádat o laskavost, pomoc prezentujeme v grafu 4 a tabulce 3.

Graf 4 V situaci, kdy mám požádat o laskavost, pomoc



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 3 V situaci, kdy mám požádat o laskavost, pomoc

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Snází si pomoci sám	6	10%	9	15%	15	13%
b) Požádá o pomoc, pokud si neví rady	50	86%	42	72%	92	79%
c) Stydí se někoho oslovit	2	3%	6	10%	8	7%
d) Jiné	0	0%	1	2%	1	1%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

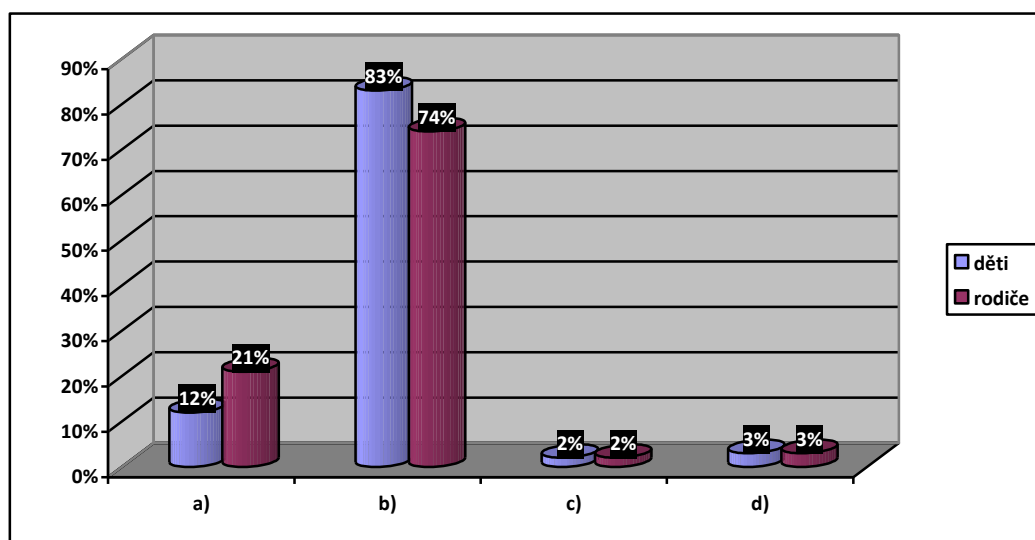
Ke zjištěným výsledkům uvádíme, že respondenti mohli volit ze tří uzavřených otázek a u poslední (polootvřené) měli možnost uvést vlastní odpověď. Z odpovědí vyplývá, kdy většina dětí 50 (86 %) uvedla, že umí požádat druhého o pomoc. Rodiče 42 (72 %) odha-



dovali podobně reakce svých dětí a domnívají se, že děti umí požádat o pomoc, v případě, kdy si neví rady. Jen 6 (10 %) dětí přiznává, že nemá potřebu, aby mu někdo pomáhal. U rodičů tuto variantu volilo 9 (15 %). Oproti tomu stud přiznává jen 2 (3 %) dětí, zatím co u rodičů je to 6 (10 %). Z odpovědí lze usuzovat, že umění požádat o laskavost, či pomoc hodnotí asertivněji děti, než odhadují jejich rodiče.

Tabulka 4 a graf 5 znázorňují odpovědi na otázku „jak se dítě zachová v situaci, kdy má požádat o zapůjčení předmětu.“

Graf 5 V situaci, kdy mám požádat o zapůjčení předmětu



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 4 V situaci, kdy mám požádat o zapůjčení předmětu

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Nedává najevo své úspěchy	7	12%	12	21%	19	16%
b) Zpravidla se úspěchem pochlubí	48	83%	43	74%	91	78%
c) Je v rozpacích	1	2%	1	2%	2	2%
d) Jiné	2	3%	2	3%	4	3%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

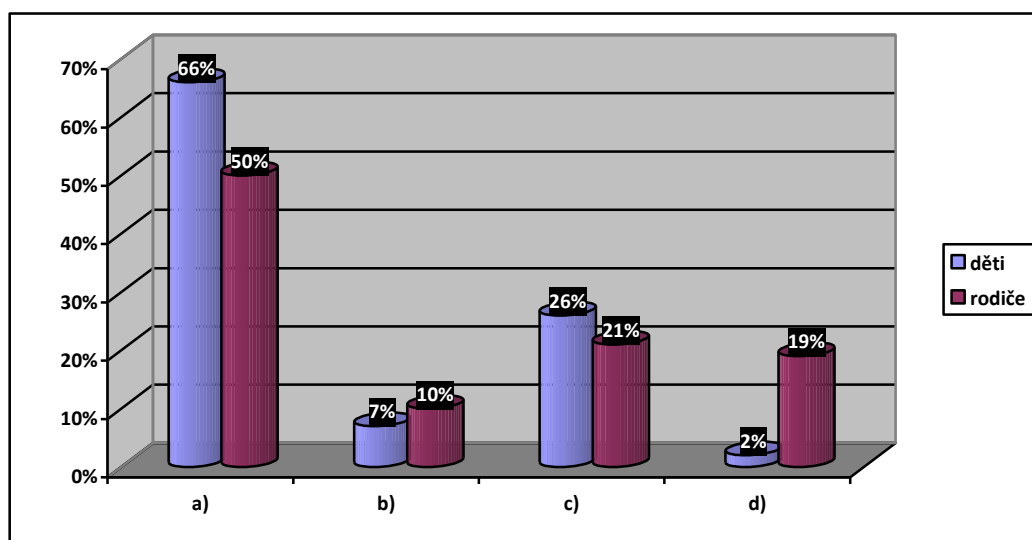
Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Asertivní odpověď zvolilo 48 (83 %) a uvádí, že bez ostychu požádá o zapůjčení předmětu. Rodiče u stejné odpovědi potvrdili odhad asertivní reakce svých dětí v 43 (74 %) případech. Nízká, ale nikoliv zanedbatelná četnost 7 (12 %) u dětí poukazuje na problém

vyjádřit se a požádat o laskavost. Problém ve vyjádření a následné požádání o laskavost odhaduje 12 (21%) rodičů. Možnosti „jiné“ využili 2 (3%) dětí i rodičů shodně.

Na otázku „v situaci, kdy ve škole nerozumím učivu“ prezentujeme odpovědi v grafu 6 a tabulce 5.

Graf 6 V situaci, kdy ve škole nerozumím učivu



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 5 V situaci, kdy ve škole nerozumím učivu

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Požádá o vysvětlení učitele	38	66%	29	50%	67	58%
b) Cítí se provinile, má-li o něco žádat	4	7%	6	10%	10	9%
c) Požádá kamaráda, rodiče místo učitele	15	26%	12	21%	27	23%
d) Jiné	1	2%	11	19%	12	10%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Z těchto zjištěných hodnot je patrná velká shoda mezi odhady rodičů a reakcemi dětí. Děti volily asertivní odpověď v 38 (66 %) případech a shledávají za správné doptat se vyučujícího na látku, učivo, kterému nerozumí. Rodiče nejsou tak optimističtí, jako jejich děti, ale přesto odhaduje polovina rodičů 29 (50 %), že jejich děti se umějí ve škole dotázat na to, co potřebují. Naproti tomu 12 (21 %) rodičů uvádí odhad svých dětí, že dá přednost kamarádovi, či rodičům před oslovením samotného vyučujícího. U dětí je tato odpověď

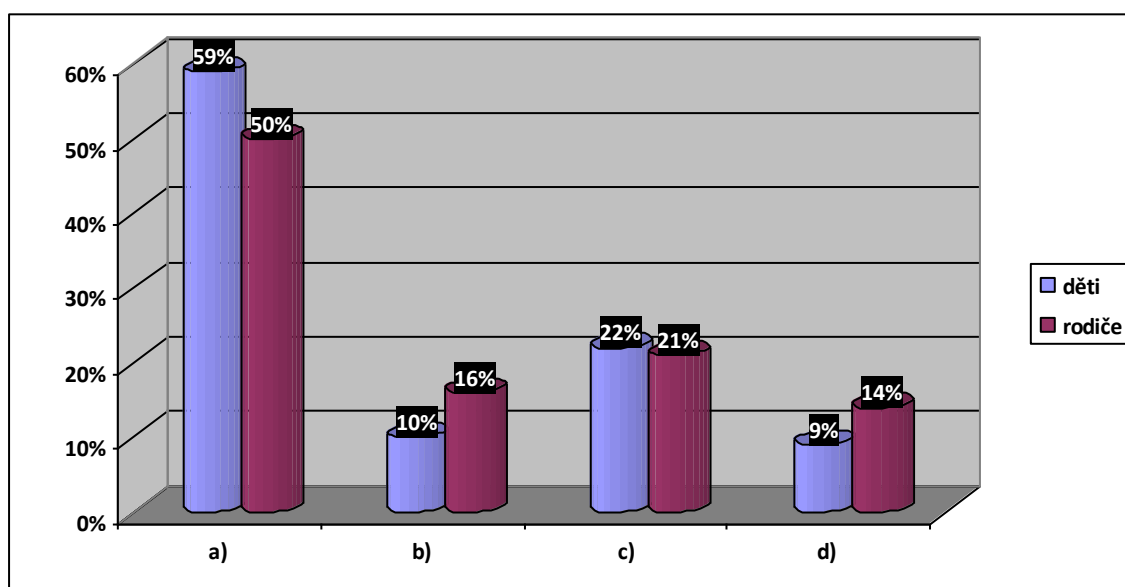
pokryta počtem 15 (26 %). Pro porovnání zde stojí za zmínku odpověď „jiné,“ kterou rodiče označili v 11 (19 %) případech. Nejčastěji se vyskytovali odpovědi typu „nevím, nechodím do školy, či radí se s námi.“ Děti uváděly tuto odpověď jen v 1 (2 %) případě.

### 5.3 Výzkumná otázka 2 – Vyjádřit svůj názor a postoj

V této části byly otázky v dotazníku zaměřeny na předkládání vlastního názoru, na případné aspekty, které mu brání v dosažení vlastního práva na svůj názor a vidět věci jinak, než druzí.

Tabulka 6 a graf 7 znázorňují odpovědi na situaci, kdy je doma neoblíbené jídlo.

Graf 7 V situaci, kdy je doma neoblíbené jídlo



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 6 V situaci, kdy je doma neoblíbené jídlo

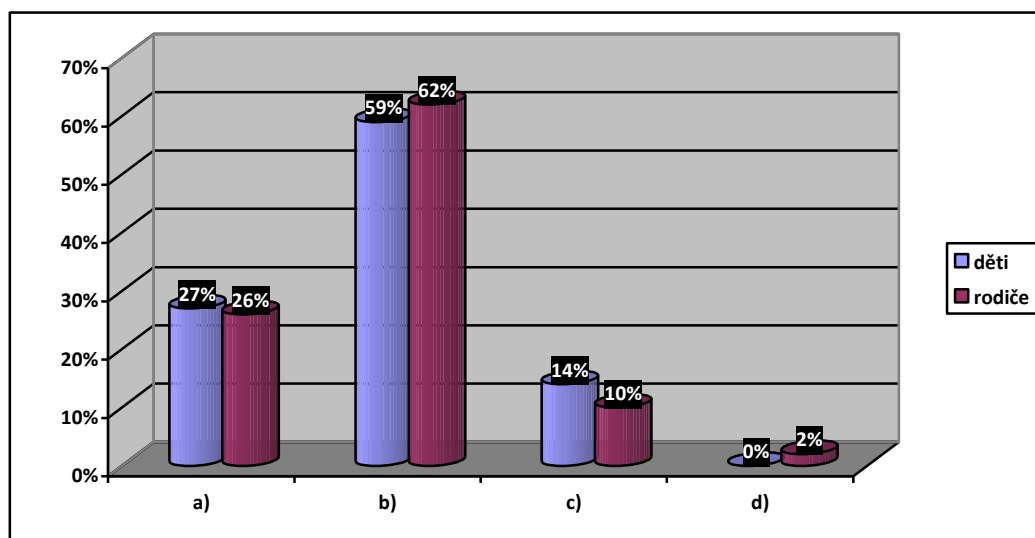
odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Dohodne se na jiné alternativě	34	59%	29	50%	63	54%
b) Rozčílí se, bude raději bez jídla	6	10%	9	16%	15	13%
c) Sní jídlo, jen aby nerozhněval	13	22%	12	21%	25	22%
d) Jiné	5	9%	8	14%	13	11%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Z celkového počtu dětí odpovědělo 34 (59 %) asertivně, tedy domluvily by se s rodiči na jiné alternativě v jídle. Rodiče 29 (50 %) odhadovali reakce svých dětí též asertivně a velmi podobně. Z toho 13 (22 %) dětí by jídlo snědlo, jen aby nerozhněvaly rodiče. Odhad rodičů 12 (21 %) byl téměř totožný s reakcemi jejich dětí. U odpovědi „jiné“ byly uvedeny odpovědi „jí vše, nevybírám si, jí jen co má rád“. Z výsledků vyplývá velká shoda odpovědí u obou skupin, z kterých usuzujeme umění kompromisu a vzájemný respekt v této situaci.

V situaci, kdy je postaveno dítě před své rozhodnutí znázorňuje tabulka 7 a graf 8.

Graf 8 V situaci, kdy stojím před svým rozhodnutím



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 7 V situaci, kdy stojím před svým rozhodnutím

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Nenechá se ovlivnit druhými	16	27%	15	26%	31	27%
b) Rozhodne se sám, ale nechá si poradit	34	59%	36	62%	70	60%
c) Je nejistý, má problém se rozhodnout	8	14%	6	10%	14	12%
d) Jiné	0	0%	1	2%	1	1%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

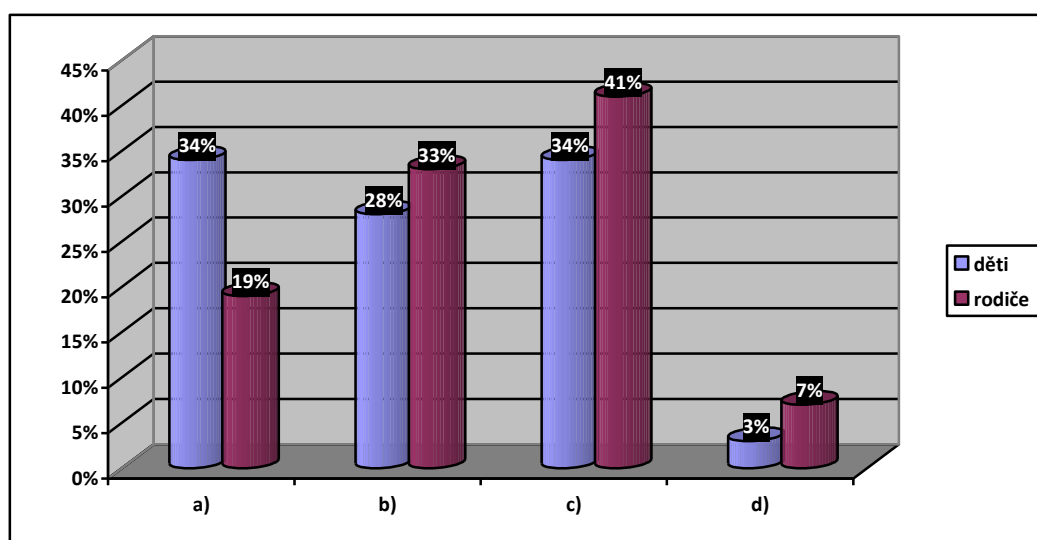
Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Zde lze pozorovat nadpoloviční výskyt asertivních reakcí dětí 34 (59 %) v oblasti rozhodování a zaujetí vlastního postoje. Odhady reakcí dětí ze strany rodičů 36 (62 %) potvr-

zují, že se děti rozhodují samostatně, ale umí také vyslechnout druhé a nechat si poradit. Za svým rozhodnutím za každou cenu, aniž by se nechal jedinec ovlivnit, si stojí 16 (27 %) dětí a podobný odhad mají i rodiče 15 (26 %). Zde se lze domnívat, že rodiče nechávají dětem prostor v rozhodování a podporují je v samostatnosti.

Jak si vedly děti a jejich rodiče v situaci, kdy děti mají jiný názor než rodiče, můžeme sledovat v tabulce 8 a grafu 9.

Graf 9 V situaci, kdy mám jiný názor než rodiče



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 8 V situaci, kdy mám jiný názor než rodiče

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Přijme názor rodičů, neodporuje	20	34%	11	19%	31	27%
b) Rozčlí se a vznikne konflikt	16	28%	19	33%	35	30%
c) Bez pocitu viny řekne svůj názor	20	34%	24	41%	44	38%
d) Jiné	2	3%	4	7%	6	5%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Ze získaných dat u rodičů 24 (41 %) převažují asertivní odhady reakcí dětí a předpokládají, že děti umí vyjádřit svůj názor, u samotných dětí to tak jednoznačné není. Děti volí

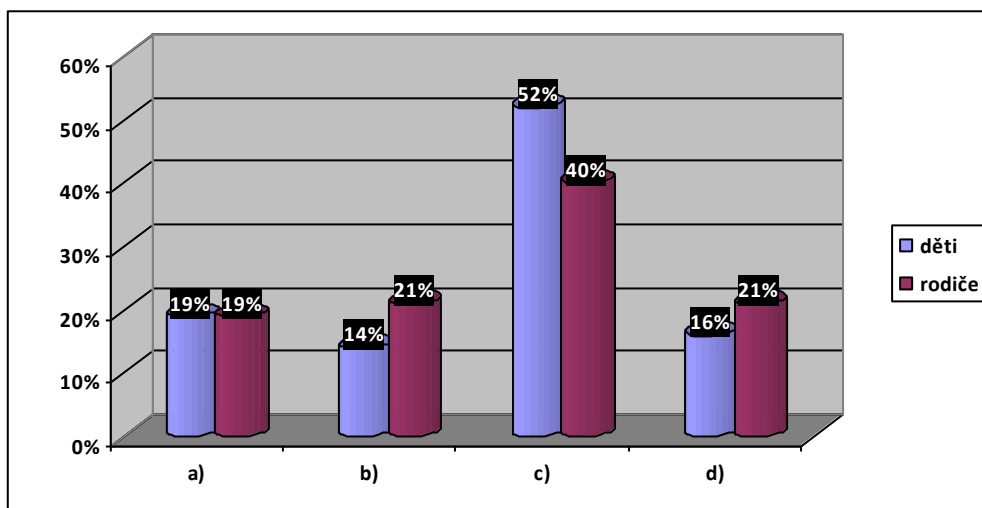
asertivní odpověď v 20 (34 %) případech a shodnou četnost vykazují i v odpovědi přijetí názoru rodičů, aniž by jim odporovaly. Rodiče potvrzují tuto skutečnost svými odhady jen u 11 (19 %) odpovědí. Překvapivé zastoupení má odpověď v situaci, kdy se dítě rozcílí a vznikne konflikt. Děti označily tuto odpověď v 16 (28 %) případech a odhady reakcí dětí uvádí rodiče v 19 (33 %) odpovědích. Nabízí se vysvětlení, že konflikt způsobují emoce, u kterých není ani tak zásadní co říkáme, ale jak to říkáme.

#### 5.4 Výzkumná otázka 3 – Odmítnutí neoprávněného požadavku nebo návrhu

V této kapitole byly otázky v dotazníku zaměřeny na umění odmítnutí požadavku, nebo návrhu, na případné aspekty ovlivňující jednání dětí v porovnání s odhady rodičů. Umění říci „NE“ odmítnutí toho, co považujeme za nesprávné, aniž by se jedinec cítil provinile.

Situace, kdy má dítě zapůjčit někomu svou věc prezentuje tabulka 9 a graf 10.

Graf 10 V situaci, kdy mám půjčit sourozenci, či kamarádovi osobní věc



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 9 V situaci, kdy mám půjčit sourozenci, či kamarádovi osobní věc

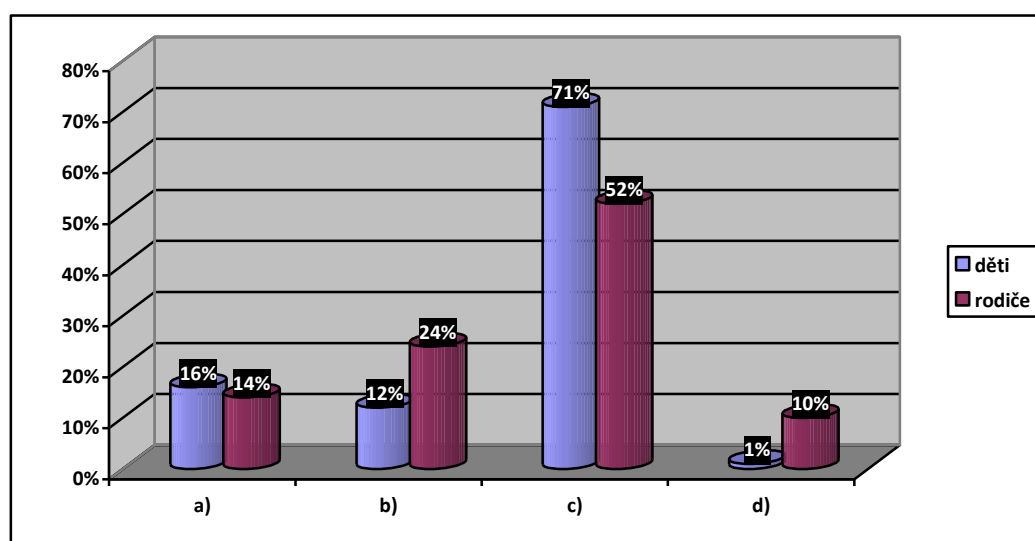
odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Půjčí, neumí odmítnout	11	19%	11	19%	22	19%
b) Vymluví se, že ji nutně potřebuje	8	14%	12	21%	20	17%
c) Přizná, že pro něj věc hodně znamená	30	52%	23	40%	53	46%
d) Jiné	9	16%	12	21%	21	18%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Lze zde pozorovat, že u první odpovědi je odhad rodičů shodný s reakcemi dětí 11 (19 %) a udává, že děti neumí odmítnout žádost a druhému svou osobní věc půjčí. Domníváme se, že říkat věci přímo může být u respondentů spojeno s předpokladem, kdy by druhému mohli svým jednáním ublížit. Ukazatelem je nám právě oblast asertivních dovedností v této kapitole. Druhou možností, vymluví se a nutně ji potřebuje, volilo 8 (14 %) dětí a 12 (21 %) rodičů. Asertivní odpověď „přiznám, že věc pro mne hodně znamená“ potvrdilo 30 (52 %) dětí a odhad rodičů 23 (40 %) měl sestupnou tendenci. Častěji zde děti 9 (16 %) a rodiče 12 (21 %) volili odpověď „jiné.“ Zpravidla uváděli shodně obě skupiny, že záleží na situaci a na domluvě, pak jsou ochotny věc zapůjčit.

V situaci, kdy je dětem podsouván jiný názor, návrh a jak na něj reagují, znázorňuje tabulka 10 a graf 11.

Graf 11 V situaci, kdy mi někdo podsouvá jiný názor, návrh



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 10 V situaci, kdy mi někdo podsouvá jiný názor, návrh

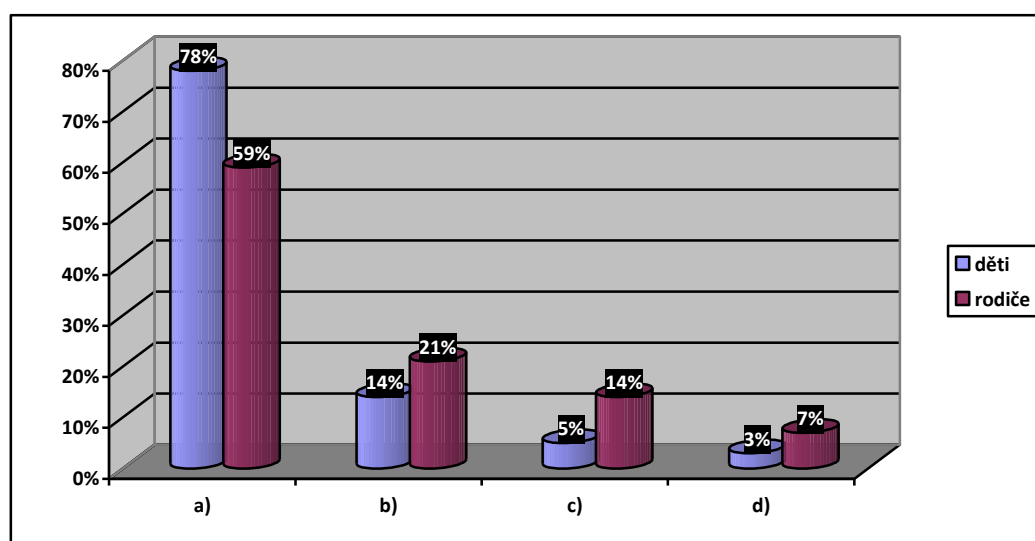
odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Vyslechne a přijme tento názor	9	16%	8	14%	17	15%
b) Trvá na svém, aniž vyslechne druhé	7	12%	14	24%	21	18%
c) Vyslechne, ale uvede důvod zamítnutí	41	71%	30	52%	71	61%
d) Jiné	1	1%	6	10%	7	6%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Ze zaznamenaných odpovědí byly odhady rodičů 30 (52 %) i reakce dětí 41 (71 %) v nadpoloviční většině asertivní, tedy vyslechnou návrh, ale zároveň uvedou, proč si stojí za svým názorem. U odpovědi, kdy si děti trvají na svém, aniž by vyslechly názor druhých, jsou v odhadech více kritičtí rodiče 14 (24 %), než jejich děti 7 (12 %). V případě přijetí cizího návrhu, názoru, odhadují odpovědi rodiče 8 (14 %) velmi podobně jako jejich děti 9 (16 %). Variantu „jiné“ uvádí rodiče v 6 (10 %) odpovědích a děti 1 (1 %).

Odpovědi na situaci, kdy je dítěti nabídnuta věc, o kterou nemá zájem, poskytuje tabulka 11 a graf 12.

Graf 12 V situaci, kdy je mi nabídnuta věc, o kterou nemám zájem



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014



Tabulka 11 V situaci, kdy je mi nabídnuta věc, o kterou nemám zájem

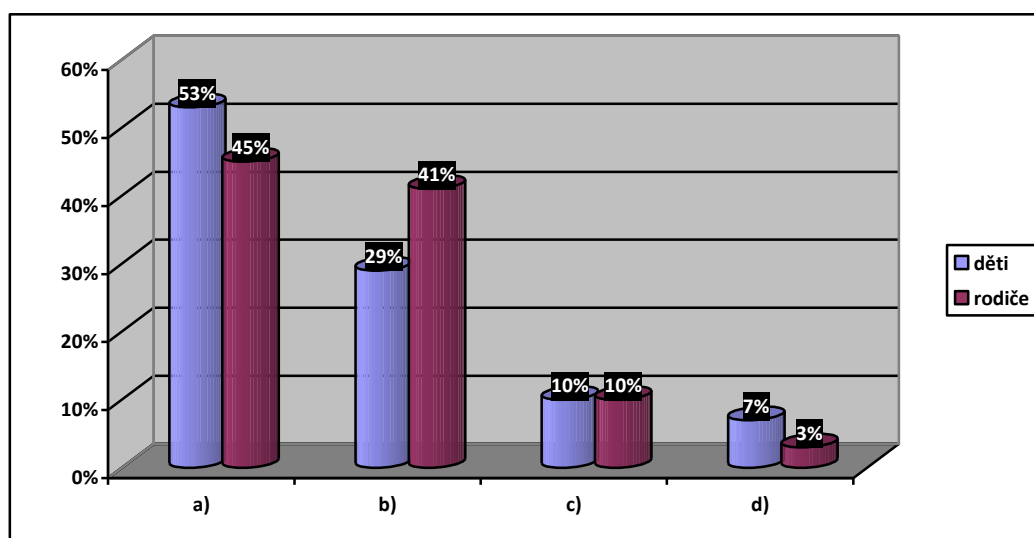
odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Poděkuje a vrátí ji zpět	45	78%	34	59%	79	68%
b) Má problém s odmítnutím	8	14%	12	21%	20	17%
c) Zalže, aby jej nikdo neobtěžoval	3	5%	8	14%	11	9%
d) Jiné	2	3%	4	7%	6	5%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Z těchto dat vyplývá, že děti umí odmítnout požadavek, o který nestojí a volily asertivní odpověď v počtu 45 (78 %). Odhady rodičů potvrdili asertivní odpověď v počtu 34 (59 %). Problém s odmítnutím nabídky má 8 (14 %) dětí. Četnost odhadů u rodičů je vyšší, a to ve 12 (21 %) případech. Občas zalže, nebo podrážděně reaguje 3 (5 %) dětí, rodiče uvádí 8 (14 %) odpovědi. Asertivní odpovědi u dětí i odhady rodičů na oblast odmítnutí požadavku výrazně převládají.

Výsledky v situaci, kdy dítě někdo požádá o pomoc, nám prezentuje tabulka 12 a graf 13.

Graf 13 V situaci, kdy se na mě někdo obrátí s žádostí o pomoc



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 12 V situaci, kdy se na mě někdo obrátí s žádostí o pomoc

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Neumí odmítnout, vždy vyhoví	31	53%	26	45%	57	49%
b) Pokud má důvod, umí odmítnout	17	29%	24	41%	41	35%
c) Vymluví se, pokud nechce pomoci	6	10%	6	10%	12	10%
d) Jiné	4	7%	2	3%	6	5%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Děti 31 (53 %) neumí odmítnout žádost a jsou připraveny vyhovět tomu, kdo jejich pomoc potřebuje. Rodiče odhadovali reakce svých dětí, kdy neumí odmítnout požadavek a vždy vyhoví v 26 (45 %) případech. Na variantu správné asertivní odpovědi kladně reagovalo 17 (29 %) dětí a jejich reakci odhadovalo 24 (41 %) rodičů. Výmluvu, že zrovna nehodlá někomu pomoci, uvádí shodně jak děti, tak rodiče v 6 (10 %) odpovědích. Zjištěním této situace je fakt, že ačkoliv děti v nadpoloviční většině vybrali neasertivní odpověď, nepromítá se tato skutečnost negativně. Naopak, domníváme se, že svědčí o přínosu prosociálního chování z pohledu dětí a vyplývá to i z odhadů jejich rodičů.

## 5.5 Výzkumná otázka 4 – Vyjádřit pozitivní a negativní pocity

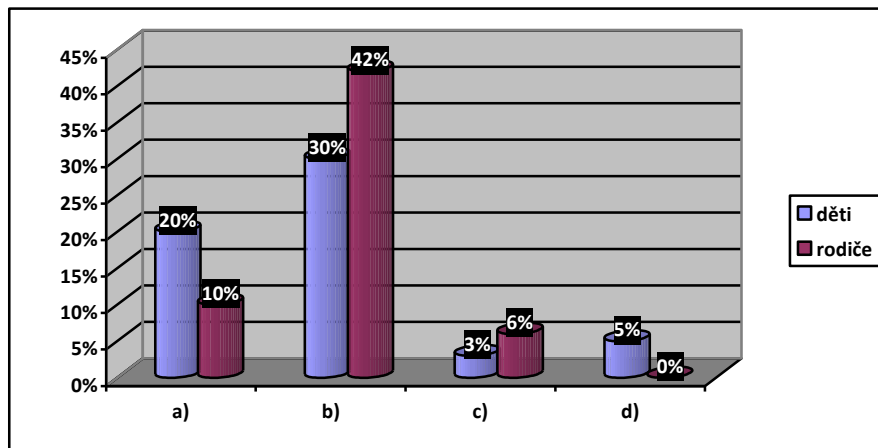
Tato oblast výzkumu byla zaměřena na zjištění reakcí dětí a odhady této dovednosti u dětí jejich rodiči - dovednost vyjádřit své kladné i záporné emoce. Zda jejich jednání odpovídá přímému asertivnímu sdělování vlastních pocitů a myšlenek bez agrese, pocitu viny a úzkosti.

V situaci, kdy má dítě úspěch a podělí se o emoce s ostatními, můžeme sledovat v tabulce 13 a grafu 14.

O své emoce s ostatními se rádo podělí 30 (52 %) dětí a zároveň jsou rádi, když jejich snahu někdo ocení. Rodiče 42 (72 %) odhadují reakce svých dětí ve sdělování emocí ještě pozitivněji. Své úspěchy nedává najevo 20 (34 %) dětí, protože jim takové chování přijde podlézavé, zatímco rodiče uvádí odhady jen 10 (17 %) odpovědí. Důvodem takových reakcí může být vžitá představa, že mluvit o sobě, v čem jsem dobrý, zkrátka není společensky vhodné. Odpověď „jiné“ uvedlo 5 (9 %) dětí, kdy nemají problém se doma pochlubit, ale

mimo něj na sebe neradi upozorňují svými úspěchy. Dle odpovědí taky záleží na situaci, někdy se pochlubí, jindy ne.

Graf 14 V situaci, kdy se mi něco povede, pochlubím se tím druhému



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 13 V situaci, kdy se mi něco povede, pochlubím se tím druhému

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Nedává najevo své úspěchy	20	34%	10	17%	30	26%
b) Pochlubí se, je rád, že je snaha oceněna	30	52%	42	72%	72	62%
c) Je v rozpacích, pokud se má pochlubit	3	5%	6	10%	9	8%
d) Jiné	5	9%	0	0%	5	4%
<b>Celkem</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

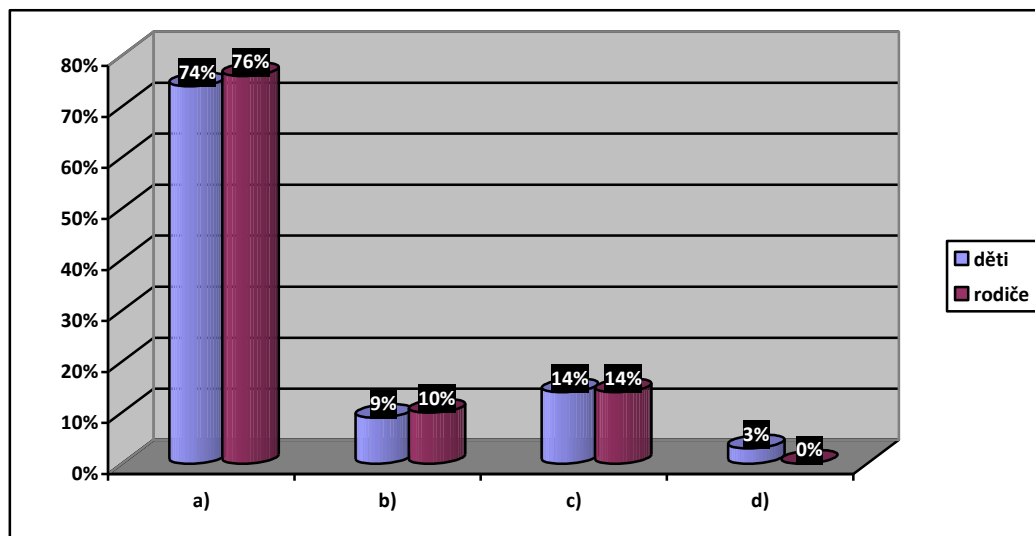
Situace, kdy má dítě možnost někoho ocenit uvádíme reakce rodičů a dětí v tabulce 14 a grafu 15.

Tabulka 14 V situaci, kdy mám možnost někoho ocenit, pochválit

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Rád ocení i pochválí druhé	43	74%	44	76%	87	75%
b) Nemá potřebu chválit pro nic, za nic	5	9%	6	10%	11	9%
c) Cítí se nejistě, když má někoho ocenit	8	14%	8	14%	16	14%
d) Jiné	2	3%	0	0%	2	2%
<b>Celkem</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Graf 15 V situaci, kdy mám možnost někoho ocenit, pochválit

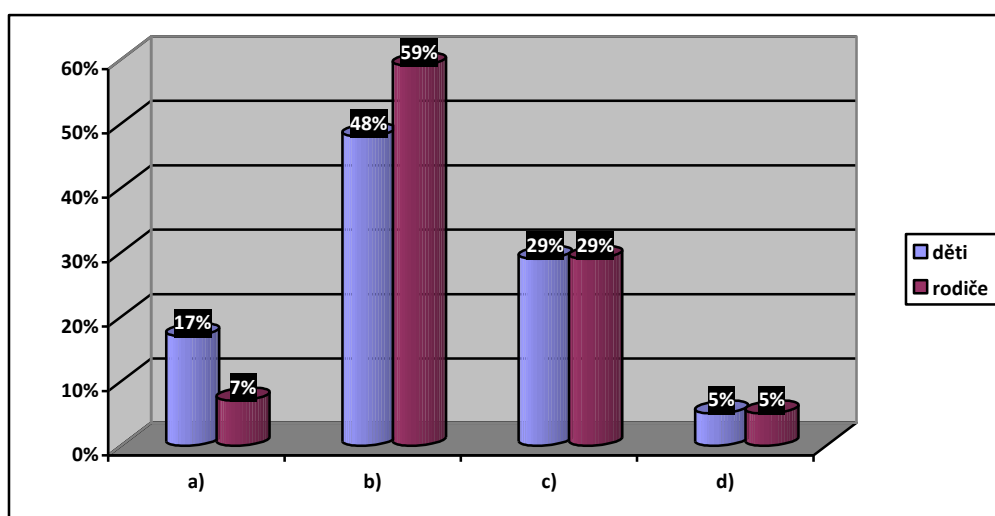


Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

V obou skupinách respondentů převažovala kladná odpověď. Děti uvedli v 43 (74 %) kladnou asertivní odpověď a odhad rodičů byl v 44 (76 %) odpovědích. Domníváme se, že tento fakt vypovídá o důležitosti pozitivního hodnocení ve výchově. Kladné hodnocení je také velmi dobrý motivační činitel. Na základě odpovědí lze předpokládat otevřený a pozitivní přístup v oceňování v interakci rodič - dítě.

Reakce dětí a jejich rodičů v situaci, kdy má dítě z něčeho radost, nebo lítost se vztahuje tabulka 15 a graf 16.

Graf 16 V situaci, kdy mám z něčeho radost, nebo lítost



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 15 V situaci, kdy mám z něčeho radost, nebo lítost

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Stydí se projevit své city veřejně	10	17%	4	7%	14	12%
b) Umí vyjádřit své pocity-radost, smutek	28	48%	34	59%	62	53%
c) Pocity dává najevo jen výrazem tváře	17	29%	17	29%	34	29%
d) Jiné	3	5%	3	5%	6	5%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

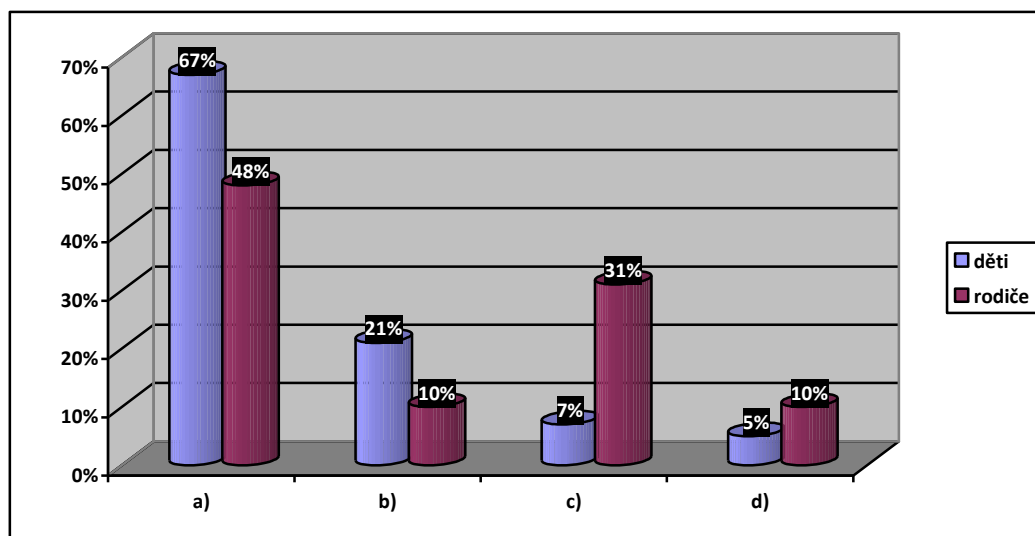
Na situaci, kdy mají děti z něčeho radost, nebo lítost, odpovědělo asertivně 28 (48 %) dětí, kdy umí vyjádřit své emoce, tak jak je cítí. Také rodiče 34 (59 %) předpokládají, že děti umějí sdělit své pocity. Druhá nejčastější odpověď se vztahovala k neverbálnímu vyjádření, kde děti 17 (29 %) vyjadřují své emoce nanejvýš výrazem tváře a rodiče tuto odpověď též potvrdili stejnou četností. Můžeme tedy konstatovat, že v oblasti vyjádření pozitivních a negativních pocitů, výsledky vykazují převahu asertivních reakcí u dětí i u odhadů jejich rodiči. Domníváme se, že pozitivním aspektem může být otevřená komunikace mezi dítětem a rodičem související se sdělováním pocitů, prožitků a emocí.

## 5.6 Výzkumná otázka 5 – Obhájit svá práva, rozhodnutí

Situacemi v této části byly zkoumány reakce dětí a odhady reakcí dětí jejich rodiči, jak děti řeší svá rozhodnutí, zda umí stát za svým a obhájit si svá práva. Bylo rovněž zjišťováno, nejen stát si za svým rozhodnutím, ale zda si děti taky uvědomují, že jejich jednání bude mít nějaké následky - smysl pro odpovědnost.

Tabulka 16 a graf 17 znázorňují odpovědi na situaci, kdy má dítě přiznat svou chybu.

Graf 17 V situaci, kdy mám přiznat svou chybu



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 16 V situaci, kdy mám přiznat svou chybu

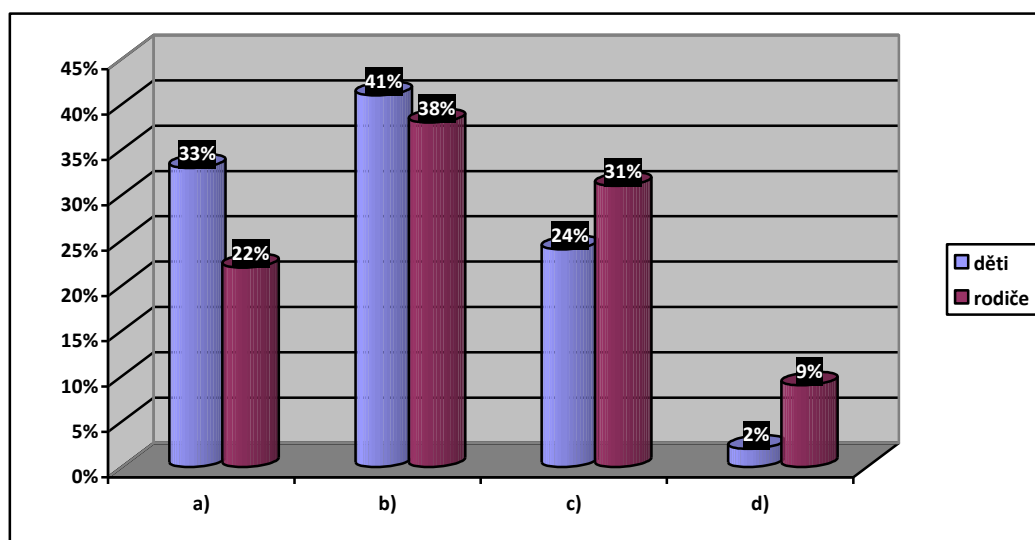
odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Přizná se s vědomím odpovědnosti	39	67%	28	48%	67	58%
b) Nepřizná se, hněv dusí v sobě	12	21%	6	10%	18	16%
c) Vymyslí si něco a chybu nepřizná	4	7%	18	31%	22	19%
d) Jiné	3	5%	6	10%	9	8%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

39 (67 %) dětí zvolilo asertivní variantu, tudíž umí přiznat svou chybu a nést za ni odpovědnost. Z toho 28 (48 %) rodičů reaguje méně přesvědčivě na tuto situaci a odhadují u dětí mnohem menší umění přiznat svou chybu a nést za ni následky. Neumí přiznat svou chybu 12 (21 %) dětí, u rodičů se objevuje odpověď na tuto situaci v 6 (10 %). Další zajímavou položkou, kde dochází k větším rozdílům mezi respondenty, je u odpovědi, kdy si děti raději něco vymyslí, aby se nemuseli přiznat. Zde převažuje odhad u skupiny rodičů 18 (31 %), u dětí 4 (7 %). Z hlediska našeho výzkumu bylo pro nás zajímavé srovnání asertivního hodnocení dětí s odhady rodičů.

Odpovědi na situaci, kdy někdo zvýší hlas na dítě, nebo zakřičí, zobrazuje tabulka 17 a graf 18.

Graf 18 V situaci, kdy na mě někdo zvýší hlas, nebo zakřičí



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 17 V situaci, kdy na mě někdo zvýší hlas, nebo zakřičí

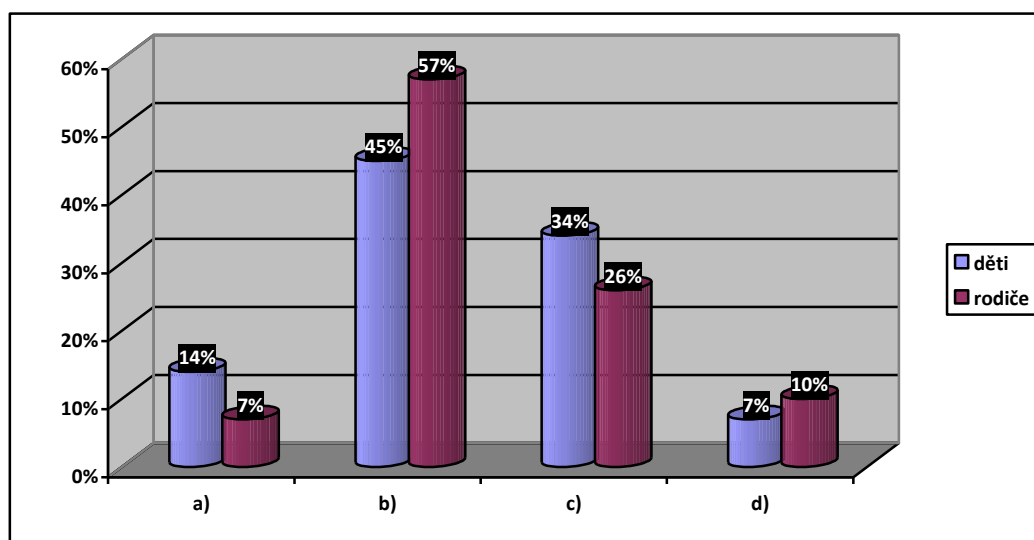
odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Umí pohotově reagovat	19	33%	13	22%	32	28%
b) Nemá problém oplátit stejným tónem	24	41%	22	38%	46	40%
c) Cítí se provinile, neumí zareagovat	14	24%	18	31%	32	28%
d) Jiné	1	2%	5	9%	6	5%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Na základě údajů v tabulce a grafu je zřejmé, že děti reagují pohotově a nenechají se vyvést z míry v 19 (33 %), přitom výskyt odhadu reakcí rodičů 13 (22 %) je ještě nižší. Oplátit druhému stejným tónem nemá problém 24 (41 %) dětí a rodiče odhadují takové chování u dětí ve 22 (38 %) odpovědích. Pohotově zareagovat neumí 14 (24 %) dětí, neboť si v takové situaci neví rady, či se cítí provinile. Rodiče 18 (31 %) tuto odpověď ve svých odhadech potvrzují. Jako vysvětlení se lze domnívat, že jeden z aspektů může být věk prepuberty, kdy děti zdůrazňují větší míru nesouhlasu a obranných reflexů.

Situace ze školního prostředí, kdy má vyučující výhrady k chování dětí poskytuje tabulka 18 a graf 19.

Graf 19 V situaci, kdy má vyučující výhrady k mému chování



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 18 V situaci, kdy má vyučující výhrady k mému chování

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Nenechá si to líbit	8	14%	4	7%	12	10%
b) Kritiku bere jako součást vztahů	26	45%	33	57%	59	51%
c) Stáhne se do ústraní, neprojevuje se	20	34%	15	26%	35	30%
d) Jiné	4	7%	6	10%	10	9%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Schopnost přijmout kritiku jakou součást vztahů mezi vychovávaným a vychovatelem vnímá 26 (45 %) dětí. U skupiny rodičů 33 (57 %) je četnost odhadů asertivních odpovědí ještě vyšší. Druhou nejčastější odpověď, kdy si dítě neví rady a stáhne se do ústraní, volí 20 (34 %) dětí. Odpovědi na tuto otázku demonstrují, jak je osloveným dětem nepříjemné slyšet kritiku na svou vlastní osobu. Domníváme se, že aspekty ovlivňující pocit, které u toho prožívají, mohou být rozporuplné např. zahanbení, naštvání, stud, apod. Rodiče odhadují reakce dětí v případě, kdy si neví rady a stáhne se do ústraní v 15 (26 %) případech. Odpověď „jiné“ volilo 6 (10 %) rodičů a 4 (7 %) dětí.

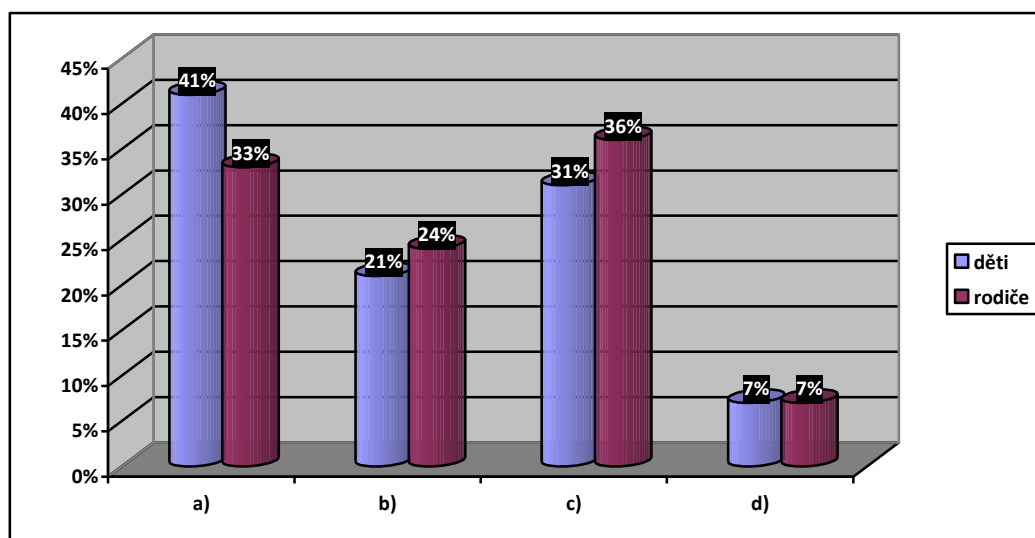


## 5.7 Výzkumná otázka 6 – Umění převzít iniciativu ve styku s lidmi

Tato oblast výzkumu byla zaměřena na zjištění dovednosti jak začít, udržet a ukončit konverzaci. Zda děti mají zájem o dominantní postavení ve skupině a umí se prosadit mezi vrstevníky.

Situace, kdy se má dítě prosadit ve skupině mezi vrstevníky, znázorňuje tabulka 19 a graf 20.

Graf 20 V situaci, kdy se mám prosadit ve skupině vrstevníků



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Tabulka 19 V situaci, kdy se mám prosadit ve skupině vrstevníků

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Neprosazuje se, přizpůsobí se	24	41%	19	33%	43	37%
b) Umí se prosadit, ujmá se vedení	12	21%	14	24%	26	22%
c) Neumí se prosadit, kde si není jistý	18	31%	21	36%	39	34%
d) Jiné	4	7%	4	7%	8	7%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

V oblasti převzetí iniciativy dětí mezi vrstevníky asertivní odpověď volilo jen 12 (21 %) dětí a rodiče 14 (24 %) odhadovali reakce svých dětí velmi podobně. V obou skupinách jednoznačně vítězily neasertivní kategorie. Mezi vrstevníky se příliš neprosazuje 24 (41 %) dětí, které se ale dovedou ve skupině přizpůsobit ostatním. Tuto možnost zvolilo 19 (33 %) rodičů a tím také vyjádřili předpoklad jednání u svého dítěte. V prostředí, které dětem není

blízké, se nedaří prosadit 18 (31 %) dětí a rodiče odhadují takové chování u dětí v 21 (36 %) případech. Na odpověď „jiné“ reagovali shodně rodiče 4 (7 %) i děti. Můžeme tedy konstatovat, že se nepotvrdila asertivní odpověď v oblasti převzetí iniciativy ve skupině, ba naopak, děti častěji volily pasivní způsob iniciativy ve skupině. Domníváme se, že za malou iniciativou ve skupině může stát splynutí s davem a přijetí názoru většiny. Tuto dovednost můžeme spojit s mírou sebeprosazení ve skupině. Také projevy neverbální komunikace mohou být mnohdy výmluvnější, než se zdá.

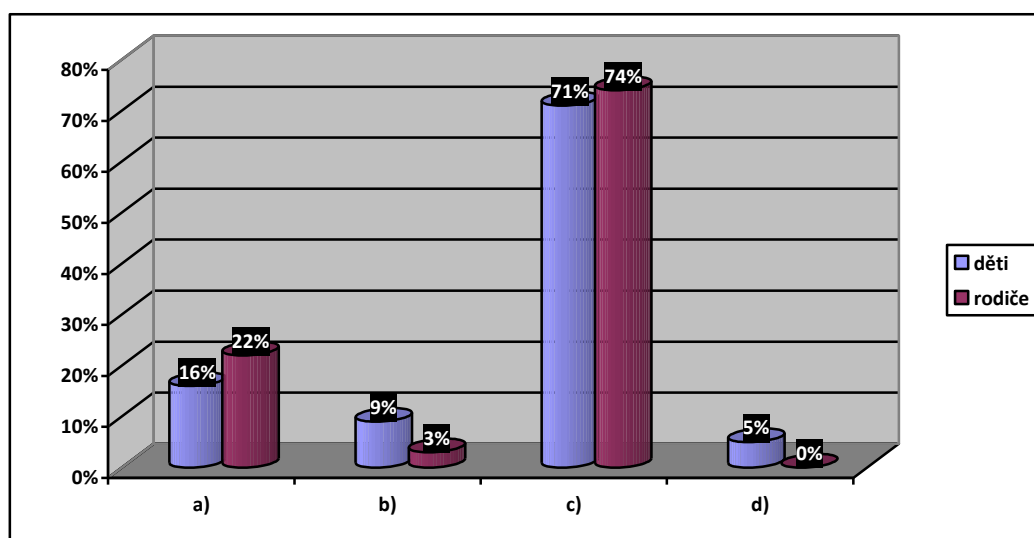
Situace, kdy dětem ve školní třídě přibudou noví žáci, prezentuje tabulka 20 a graf 21.

Tabulka 20 V situaci, kdy ve třídě přibudou noví žáci

odpověď	celkem děti		celkem rodiče		celkem respondenti	
	četnost	procenta	četnost	procenta	četnost	procenta
a) Má problém s navázáním kontaktu	9	16%	13	22%	22	19%
b) Je rád středem pozornosti, předvádí se	5	9%	2	3%	7	6%
c) Rád se seznamuje s novými žáky	41	71%	43	74%	84	72%
d) Jiné	3	5%	0	0%	3	3%
Celkem	58	100%	58	100%	116	100%

Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Graf 21 V situaci, kdy ve třídě přibudou noví žáci



Zdroj: vlastní výzkum 2013/2014

Poslední situace zjišťovala reakce dětí a odhady rodičů při navazování vztahů s novými žáky ve školním prostředí. V obou skupinách převládala asertivní odpověď, která se dala očekávat. Rádo se seznamuje 41 (71 %) dětí. Odhad rodiče 43 (74 %) je téměř shodný s odpověďmi dětí. Problém při zahájení rozhovoru s novými žáky dělá 9 (16 %) dětem a u rodičů byl odhad četnosti 13 (22 %). Zde se jednoznačně potvrdilo asertivní umění navazovat kontakt s ostatními žáky, jak ze strany odhadů rodičů, tak i reakcí dětí.

## 5.8 Testování hypotéz

Hypotézy byly formulovány na základě stanovených výzkumných cílů a ověřeny pomocí statistické metody testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Jejich úkolem bylo odpovědět na reakce dětí v oblasti asertivity a odhady reakcí dětí ze strany rodičů.

### Hypotéza 1

**Asertivní reakce u dětí odhadují častěji rodiče, než jejich děti.**

$H_0$  – Četnost asertivních reakcí ze strany rodičů a dětí jsou stejné.

$H_a$  – Četnost asertivních reakcí ze strany rodičů je vyšší, než u dětí.

Tabulka 21 Čtyřpolní tabulka četnosti asertivních reakcí (hypotéza 1)

	Reakce		$\Sigma$
	asertivní	neasertivní	
děti	34	24	58
rodiče	29	29	58
$\Sigma$	63	53	116

$$\chi^2 = n \frac{(ad-bc)^2}{(a+b).(a+c).(b+d).(c+d)}$$

$$\chi^2 = 116 \frac{(34 \cdot 29 - 24 \cdot 29)^2}{(34+24) \cdot (34+29) \cdot (24+29) \cdot (29+29)}$$

$$\chi^2 = \mathbf{0,869}$$

Kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = \mathbf{3,841}$

Nulovou hypotézu budeme testovat na hladině významnosti  $\alpha = \mathbf{0,05}$

Výpočtem jsme zjistili, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 0,869$  je menší než hodnota kritická  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní s pravděpodobností chyby 5 %. **Mezi odhadem asertivních reakcí dětí ze strany rodičů a jejich dětmi nebyly prokázány rozdíly. Odhad výskytu asertivních reakcí je shodný u rodičů i jejich dětí.**

Statistický rozdíl mezi jevy nebyl testem významnosti prokázán.

## Hypotéza 2

**Mezi odhadem výskytu shodných reakcí dětí ze strany rodičů a jejich dětí u dovednosti „vyjádřit své kladné a záporné emoce“ neexistuje souvislost.**

$H_0$  – Mezi odhadem četností shodných reakcí ze strany rodičů a dětí u dovednosti „vyjádřit kladné a záporné emoce“ neexistuje souvislost.

$H_a$  – Mezi odhadem četností shodných reakcí ze strany rodičů a dětí u dovednosti „vyjádřit kladné a záporné emoce“ existuje souvislost.

Tabulka 22 Čtyřpolní tabulka výskytu shodných odpovědí (hypotéza 2)

		Děti		$\Sigma$
		-	+	
Rodiče	+	11	25	36
	-	15	7	22
$\Sigma$		26	32	58

$$\chi^2 = n \frac{(ad-bc)^2}{(a+b) \cdot (a+c) \cdot (b+d) \cdot (c+d)}$$

$$\chi^2 = 58 \frac{(11 \cdot 7 - 25 \cdot 15)^2}{(11+25) \cdot (11+15) \cdot (25+7) \cdot (15+7)}$$

$$\chi^2 = 7,816$$

Kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$

Nulovou hypotézu budeme testovat na hladině významnosti  $\alpha=0,05$

Výpočtem jsme zjistili, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 7,816$  je větší než hodnota kritická  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu s pravděpodobností chyby 5 %. **Souvislost mezi odhadem výskytu shodných reakcí u rodičů a dětí byla prokázána. To znamená, že rodiče častěji uváděli, že děti umějí vyjádřit kladné a záporné emoce.**

Statistický rozdíl mezi jevy byl prokázán.

### Hypotéza 3

**U dívek se vyskytují asertivní odpovědi častěji, než u chlapců.**

$H_0$  – Četnost asertivních odpovědí je u dívek i chlapců stejná.

$H_a$  – Četnost asertivních odpovědí u dívek je větší.

Tabulka 23 Čtyřpolní tabulka asertivity z hlediska pohlaví dětí (hypotéza 3)

	Odpovědi		$\Sigma$
	asertivní	neasertivní	
chlapci	15	11	26
dívky	20	12	32
$\Sigma$	35	23	58

$$\chi^2 = n \frac{(ad-bc)^2}{(a+b) \cdot (a+c) \cdot (b+d) \cdot (c+d)}$$

$$\chi^2 = 58 \frac{(15 \cdot 12 - 11 \cdot 20)^2}{(15+12) \cdot (15+20) \cdot (11+12) \cdot (20+12)}$$

$$\chi^2 = 0,133$$

Kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$

Nulovou hypotézu budeme testovat na hladině významnosti  $\alpha=0,05$

Výpočtem jsme zjistili, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 0,133$  je menší než hodnota kritická  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní s pravděpodobností chyby 5 %. **Souvislost mezi výskytem asertivních odpovědí u chlapců a dívek nebyla prokázána.**

Statistický rozdíl mezi jevy nebyl prokázán.

## 6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE SE ZAMĚŘENÍM NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ CÍLE

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda a v čem se liší reakce dětí ve zvolených oblastech asertivity a v čem se liší odhady těchto reakcí ze strany rodičů.

Pro dosažení tohoto cíle byly stanoveny výzkumné otázky, z kterých vycházely konkrétní otázky v našem dotazníku.

Na základě stanovených cílů jsme zjišťovali vztah mezi odhadem četnosti asertivních reakcí dětí ze strany rodičů a toto zjištění porovnat s výskytem reakcí u dětí. Rozdíl mezi těmito jevy nebyl testem významnosti prokázán. Výsledky šetření ukazují, že mezi reakcemi dětí a odhadem jejich rodičů nejsou výrazné rozdíly v asertivních odpovědích. To ovšem neznamená, že respondenti reagovali jen asertivně. Po závěrečném vyhodnocení dotazníků naše šetření ukazuje, že 34 (59 %) dětí vykazuje asertivní reakce a 24 (41 %) dětí volí jednání neasertivní. 29 (50 %) rodičů odhaduje asertivní reakce dětí kladně a 29 (50 %) rodičů záporně, tedy neasertivně. Lze připustit, že rozdíl by mohl existovat, ale vzhledem k četnosti respondentů se nám to nepodařilo potvrdit.

První výzkumná otázka byla zaměřena na reakce v oblasti asertivní dovednosti - požádat někoho o laskavost ze strany rodičů a jejich dětí. Zde jasně vyplynulo, že pro naprostou většinu dětí je důležité požádat o laskavost a pomoc, pokud si neví rady. Současně i rodiče odhadují častěji asertivní odpověď svých dětí a předpokládají, že jejich děti požádají o to, co potřebují. Toto zjištění platí i pro otázku ze školního prostředí, kde rodiče i děti uvádí nadpoloviční četnost asertivních odpovědí v situaci, kdy ve škole něčemu nerozumí. Můžeme tedy konstatovat, že děti nemají zábrany oslovit učitele a požádat jej o zopakování učiva.

Předpoklad vyššího výskytu asertivních reakcí u současné mládeže potvrzuje i výzkum prof. V. Smékala (2003) realizovaný Centrem výzkumu vývoje osobnosti a etnicity na FSS MU v Brně, jehož cílem byla identifikace rizik pro zdravý a optimální vývoj osobnosti. Výsledky se shodují v názorech, kdy dnešní žáci základních a středních škol jsou otevřenější během komunikace s dospělými, někdy až agresivně vulgární. Dle autora výzkumu takovéto jednání není tak výrazné jako v USA, či jiných evropských zemích. Současní žáci se jeví asertivnější, než v minulosti a taky svobodnější ve svých názorech. (Kohoutek, 2009)

Dá se usuzovat, že tento fakt může úzce souviset s nastavením morálních hodnot v rodině, jelikož „žádost“ patří zpravidla mezi první dovednosti v primární rodině, které rodiče děti učí. Z hlediska asertivity by měla být tato dovednost předpokladem pro další oblast nácviku sociálních dovedností.

Druhou výzkumnou otázkou pak bylo zjistit, jaký je vztah mezi reakcemi na dovednost umění vyjádřit svůj názor a postoj z pohledu dětí a odhadů reakcí dětí, jejich rodiči. Pro děti je rozhodující vyjádřit asertivně svá rozhodnutí, postoj, ale stejně tak neodporovat rodičům a přijmout jejich názor. Zásadní rozdíly byly zjištěny v situaci, kdy má dítě jiný názor, než rodiče. Rodičovská autorita do jisté míry určuje sebepojetí a sebevědomí dítěte. Kladné, tedy asertivní odhady rodičů korespondují se zdravým sebeprosazením dítěte. Současně ale rodiče v 33 % připouští možnost vzniku konfliktu, pokud k tomu mají respondenti - děti důvod.

Konfliktů v rodinách přibývá. Ostré názorové výměně se nevyhne v rodině asi každý desátý mladý člověk. Zjištění, že mladí lidé neváhají jít do konfliktu kvůli svému názoru častěji, než jejich předchůdci, nepovažují odborníci za negativní. Asertivnější postoj může odrážet vývoj společnosti, který prosazování vlastního postoje podporuje. (Bukovská, 2011, s. 77-86)

Důvody k odmítnutí neoprávněného požadavku, nebo návrhu poskytuje třetí výzkumná otázka. Děti prokazují četnější asertivní odpovědi, než jsou odhady jejich rodičů. Pokud o nabízený návrh nestojí, umí odmítnout, či uvést důvod proč si stojí za svým.

Na oblast „vyjádřit pozitivní a negativní pocity“ je zaměřena čtvrtá výzkumná otázka. Náš předpoklad, že vztah mezi shodou reakcí u rodičů a dětí bude stejný, se nepotvrdil, naopak byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi jevy. Přijali jsme tedy alternativní hypotézu. To znamená, že rodiče častěji odhadovali umění vyjádřit kladné a záporné emoce u dětí.

Jak jsme již uvedli, v oblasti vyjádřit své kladné a záporné pocity, je vidět rozdíl mezi reakcemi respondentů. Přestože u obou skupin respondentů šetření prokázalo převahu asertivních reakcí, přece jen častější odhady asertivních odpovědí uváděli rodiče, kteří předpokládají u svých dětí umění vyjádřit kladné a záporné emoce. Výrazně odlišné reakce se nám naskytly v situaci, kdy má dítě úspěch a pochválí se jím. 34 % dětí uvedlo, že své úspěchy většinou nedává najevo. U rodičů 17 % je toto zjištění výrazně nižší. Lze se domnívat, že



schopnost ocenit se je vnímána jako ukazatel zdravého sebehodnocení a sebeúcty. Vlivnými faktory v situaci vyjádřit emoce mohou být také předsudky - hodnocení okolí a vrstevníků, na které dítě reaguje.

Naše výstupy doplňujeme o možnost vazby mezi emoční inteligencí a schopností vytvářet kvalitní mezilidské vztahy. Přitom je velmi důležitý osobní příklad, způsob, jak rodiče sami s emocemi pracují. Nemusí jít jen o kladné emoce. Není nic špatného na tom, být rozhněvaný, nebo nespokojený. Problém nastává, pokud emoce neumíme ovládnout a v návalu emocí ubližujeme nejen sobě ale i druhým. (Wedlichová, 2011, s. 25)

Hodnotili jsme také reakce u dovednosti umění obhájit svá práva a rozhodnutí. V našem šetření nejčastěji 41 % dětí uvedlo, že nemají problém druhému oplatit stejným tónem a jít do konfliktu. Reakce nám mohou být dobrým ukazatelem období prepuberty, předzvěst blížícího se dospívání a současně projev větší míry lability, nesouhlasu a konfliktů. Na druhou stranu 67 % dětí pozitivně reaguje na smysl odpovědnosti a přiznávají vědomí následků za své činy. Rodiče již tak optimisticky nereagovali svými odhady na reakce dětí. Pouze 48 % rodičů odhaduje, že jejich děti si jsou vědomi své odpovědnosti a následků za své činy.

U poslední dovednosti jsme sledovali navázání kontaktu a iniciativy mezi dětmi. U otázky umění prosadit se ve skupině vrstevníků, převažují odpovědi dětí 41 %, kdy se raději ve skupině přizpůsobí a nemají potřebu se prosazovat. U rodičů je jen nepatrný rozdíl v odhadu sestupné tendence. Předpokládáme, že tuto souvislost lze přičíst na vrub skutečnosti vlivu vrstevníků a splynutí s davem, související s mírou sebevyjádření. Přece jenom prosadit se ve skupině žádá dávku odvahy, někdy i na úkor vrstevnické konformity.

Součástí našeho šetření bylo porovnat vztah mezi odpověďmi z hlediska pohlaví dětí. Náš předpoklad, že dívky častěji volí asertivní odpovědi, než chlapci se nepotvrdil. Statistický rozdíl mezi jevy nebyl prokázán. Důvodem přijetí nulové hypotézy mohou být rozhodující počty respondentů. Tudíž si uvědomujeme, že údaje mohou být tímto aspektem ovlivněny. Samotný předvýzkum a rozhovor s chlapci a dívkami nám ovšem napověděl rozdíly v genderové diferenciaci. Pro chlapce bylo důležité soukromí a potlačení emocí, kdežto u dívek se naopak projevila větší spolupráce a otevřenost. Chlapci naopak projevovali větší zájem a zvědavost na téma asertivita.

## 6.1 Diskuse

Bakalářská práce nemá za úkol přehltnit čtenáře informacemi a zpochybňovat již řečené. Text by měl spíše fungovat jako nabídka a možnost konfrontace či rozšíření čtenářových znalostí v oblasti komunikačního stylu - asertivity.

Práce předkládá pouze možnost zamyslet se nad tím, co způsobuje nezdravé postupy zacházení se sebou samým i ostatními.

Praktická část této práce byla zaměřena na děti středního školního věku, a to konkrétně 10 - 11 let, dle dělení Vágnerové (2005, s. 237). Tato fáze je ve vývojové psychologii též označována jako prepuberta (Čačka, 2000, s. 107).

Důvodem pro zvolení právě tohoto vývojového období byl především fakt, že zde dochází k častější interakci v sociálním prostředí. Působení vrstevnického tlaku a ustupující rodičovská autorita může být zdrojem mnoha nesvárů a nedorozumění v komunikaci. V souvislosti s těmito změnami mnohé literární zdroje ukázaly, že umění jednat asertivně může napomoci ke zvýšení vlastní sebehodnoty, či jako prevence nežádoucích jevů ve společnosti. (Vališová, 1992, s. 99-100)

Jedním z cílů této práce bylo ověřit případný rozdíl v odhadech reakcí na asertivní dovednosti dětí ze strany rodičů a jejich dětí. Předpokládali jsme vyšší odhady asertivních reakcí ze strany rodičů, než u dětí. Tomuto cíli odpovídala hypotéza H1. Ta byla ve výzkumu zamítnuta, tudíž jsme neshledali žádné významné statistické rozdíly v odhadu asertivních reakcí ze strany rodičů a jejich dětí.

Na základě uskutečněných sociologických výzkumů není jednoduché odpovědět, zda rodiče jednoznačně hodnotí své děti jako asertivní. Zpravidla se má za to, pokud rodič jedná asertivně, je větší předpoklad i asertivně jednajícího dítěte. Výzkumy informují, že dnešní populace mládeže je vedena k sebezprosazování, vyjádřit svá přání i názory. Celkově jsou dnešní děti hodnoceny jako více asertivní, poznamenává psycholog Václav Mertin. (Hospodářské noviny, 2009)

V souvislosti s touto problematikou se domníváme, že vztah výchovných stylů a míry asertivity u dítěte by mohl být zajímavým podnětem pro další výzkumy komunikace v mezilidských vztazích.

## 7 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak reagovali na asertivní dovednosti děti 5. ročníků ZŠ a jak odhadovali reakce dětí jejich rodiče. V praktické části jsme výzkumným šetřením ověřovali 3 výzkumné cíle. Na základě interpretace popisné části a výsledků hypotéz, můžeme konstatovat, že jsme výzkumným cíl šetřením zodpověděli.

Předpoklad o existenci statisticky významného rozdílu ve skóre asertivních reakcí mezi dětmi a odhady reakcí dětí jejich rodiči se nepotvrdil. Platí tedy, že asertivní reakce dětí jsou shodné, nebo podobné s odhadem reakcí jejich rodičů.

Současně jsme předpokládali, že zkoumaný soubor rodičů a dětí bude vykazovat shodu v odpovědích u dovednosti „vyjádřit pozitivní a negativní emoce.“ Tady se ovšem prokázal statisticky významný rozdíl, kdy rodiče častěji uvádějí, že jejich děti umí vyjádřit své emoce. Tento fakt umožňuje dítěti plně prožívat a projevovat své city. Naproti tomu je stejně důležité, aby děti uměly své emoce v určitých situacích potlačit, aby svým nekontrolovaným chováním neublížovaly sobě, ani druhým.

Posledním předpokladem pak byla existence statisticky významného rozdílu v četnosti asertivních odpovědí z hlediska pohlaví u dětí. Zde se předpoklad nepotvrdil, a nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Dívky tedy nejsou více asertivní, než chlapci. Uvědomujeme si riziko nízkého výzkumného vzorku dětí a bez dalších provedených šetření nemohou být výsledky generalizovány.

Také současný způsob výchovy přímo ovlivňuje komunikační styl v životě dítěte. Výchova má tedy velký formativní vliv na dítě a jeho další biopsychosociální vývoj. Výchova dětí je zpravidla založena na očekávání ostatních, na takových předpokladech, jaké nás chce mít naše okolí. Připouštíme, že sebehodnocení a zkreslené vnímání sebe sama, jak by se měl jedinec chovat, aby splnil očekávání druhých, mohl být rovněž rozhodujícím faktorem našeho šetření.

Smyslem a těžištěm práce je poukázat na individualitu, jedinečnost osobnosti, která by měla respektovat a být respektována. Snad každý touží být přijímán takový, jaký je. V tom tkví tajemství zdravého sebepojetí a sebeprosazování.

Závěrečná zjištění pro praxi by mohla být velkou inspirací pro rodiče s nezastupitelnou zpětnou vazbou od dětí a též pro pedagogy, setkávající se s širokou plejádou problémů, které děti ve škole trápí. Školní výsledky a nejen ty, mohou být totiž ovlivněny nejen nadměrnou asertivitou, ale i nezdravou nesmělostí.

Pedagogické prostředí je místem, kde by se daly realizovat moderní přístupy asertivních dovedností ve výchově a vzdělávání. V tomto ohledu vidíme velký přínos profese sociálního pedagoga a jim příbuzné v oblasti primární prevence. V současnosti již rodina neznamená pro spoustu dětí zázemí, kde mohou v klidu vyrůstat a budou mít dostatek podnětů, důležitých pro svůj psychosociální vývoj. Základní školy jsou právě prostředím, kde děti prožívají tak významné období svého života, kdy se formují jejich postoje k sobě i k okolnímu světu. Na základě této myšlenky vidíme roli sociálního pedagoga velmi podnětným.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

ALBERTI, Robert a Michael EMMONS, 2004. *Umění stát si za svým*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-869-4.

BALVÍN, Jaroslav a Lenka HABURAJOVÁ ILAVSKÁ, 2012. *Andragogics, Social Pedagogy and Social Work. Pedagogic, Philosophical and Ethical Aspects*. Praha: Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou. ISBN 978-80-86798-20-2.

BUKOVSKÁ, Lucie, 2011. *Rodiče, děti a jejich problémy. Sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí. ISBN 978-80-904920-1-1.

BUKOVSKÁ, Lucie, 2006. *Asertivní komunikace*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-73-3.

ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.

FARKOVÁ, Marie, 2008. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-64-8.

FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.

GONZÁLES, M. M., 1996 cit. podle PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.

GRUSSEC, ARNASAN, 1982 cit podle FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.

HADFIELDOVÁ, Sue a Gill HASSONOVÁ, 2012. *Jak být asertivní v každé situaci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4269-4.

HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.

HERMOCHOVÁ, Soňa, 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-5612-4.

HOFFOVÁ, E., 2001 cit. podle PLAŇAVA, Ivo, 2005. *Průvodce mezilidskou komunikací. Přístupy - dovednosti – poruchy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0858-2.

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

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda. 25-095-88.

LANGMEIER, J., M. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H. ISBN 80-86022-37-4.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-853-8.

MEDZIHORSKÝ, Štefan, 1991. *Asertivita*. Praha: ELFA, nakladatelství Jitky Studničné. ISBN 80-900197-1-4.

MILLS, DUCK, 2000 cit podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

NAKONEČNÝ, Milan, 2002. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.

NOVÁK, Tomáš a Věra CAPPONI, 2012. *Asertivně do života*. Vyd. 3. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3869-7.

O'BRIEN, Paddy, 1999. *Asertivita. Pracovní sešit*. Vyd. 2. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-012-0.

PLAŇAVA, Ivo, 2005. *Průvodce mezilidskou komunikací. Přístupy - dovednosti – poruchy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0858-2.

POSPÍŠIL, Miroslav, 1996. *Asertivita aneb jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích*. Plzeň: Vydáno vlastním nákladem. ISBN 80-85424-88-6.

POSPÍŠIL, Miroslav, 2008. *Slovník manipulace v komunikaci, jak vyvrátit nad lží a chytráctvím*. Plzeň: Vydáno vlastním nákladem. ISBN 978-80-903529-2-6.

PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ, 2007. *Asertivitou proti stresu*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1697-8.

PŘŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.

ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.

SEKERA, Ondřej, 2012. *Potenciál humanistické terapie v přípravě sociálních pedagogů*. Ostravská univerzita v Ostravě: OFTIS Ostrava. ISBN 978-80-7464-206-7.

SKORUNKOVÁ, Radka, 2008. *Úvod do vývojové psychologie*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-490-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena, 1992. *Asertivita v rodině a ve škole*. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-02-X.

VALIŠOVÁ, Alena, 2002. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-03-8.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.

WEDLICHOVÁ, Iva, 2011. *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-347-2.

#### INTERNETOVÉ ZDROJE:

BOCAN, Miroslav et al., 2012. *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotová orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87449-24-0. Dostupné z:

<http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/vyzkumy/cile-a-vystupy/deti-v-ringu-dnesniho-sveta>

HOSPODÁŘSKÉ NOVINY. *Práva dětí jsou více respektována* [online]. 2009 [cit. 2014-04-02]. Dostupné z:

<http://hn.ihned.cz/c1-12860070-prava-deti-jsou-vice-respektovana>

KOHOUTEK, Rudolf, 2009. *Psychologie v teorii a praxi*. [online]. © 2009 [2014-4-01]. Dostupné z:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/pozoruhodne-vysledky-vyzkumu-osobnosti-zaka>

PIŇOS, Miroslav a Stanislav TOMAN, 2004. *Hovořte s dětmi otevřeně*. [online]. © 2004 [cit. 2014-01-29]. Dostupné z:

<http://www.zkola.cz/rodice/socpatologjevy/socpatologjevyobecne/Stranky/Piňos,-Miroslav-a-Toman,-Stanislav-Hovořte-s-děťmi-otevřeně.aspx>

UČITELSKÉ NOVINY. *Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu jako možnost prevence sociálně patologických jevů* [online]. 2009 [cit. 2014-03-06]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1723&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod.	a podobně
cit.	citováno
č.	číslo
LMD	lehká mozková dysfunkce
MŠ	mateřská škola
např.	například
OU	odborné učiliště
s.	strana
SŠ	střední škola
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	takzvané
ZŠ	základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Graf 1 Věk dětí</i> .....	46
<i>Graf 2 Pohlaví dětí</i> .....	46
<i>Graf 3 Pohlaví rodičů</i> .....	47
<i>Graf 4 V situaci, kdy mám požádat o laskavost, pomoc</i> .....	48
<i>Graf 5 V situaci, kdy mám požádat o zapůjčení předmětu</i> .....	49
<i>Graf 6 V situaci, kdy ve škole nerozumím učivu</i> .....	50
<i>Graf 7 V situaci, kdy je doma neoblíbené jídlo</i> .....	51
<i>Graf 8 V situaci, kdy stojím před svým rozhodnutím</i> .....	52
<i>Graf 9 V situaci, kdy mám jiný názor než rodiče</i> .....	53
<i>Graf 10 V situaci, kdy mám půjčit sourozenci, či kamarádovi osobní věc</i> .....	54
<i>Graf 11 V situaci, kdy mi někdo podsouvá jiný názor, návrh</i> .....	55
<i>Graf 12 V situaci, kdy je mi nabídnuta věc, o kterou nemám zájem</i> .....	56
<i>Graf 13 V situaci, kdy se na mě někdo obrátí s žádostí o pomoc</i> .....	57
<i>Graf 14 V situaci, kdy se mi něco povede, pochlubím se tím druhému</i> .....	59
<i>Graf 15 V situaci, kdy mám možnost někoho ocenit, pochválit</i> .....	60
<i>Graf 16 V situaci, kdy mám z něčeho radost, nebo lítost</i> .....	60
<i>Graf 17 V situaci, kdy mám přiznat svou chybu</i> .....	62
<i>Graf 18 V situaci, kdy na mě někdo zvýší hlas, nebo zakřičí</i> .....	63
<i>Graf 19 V situaci, kdy má vyučující výhrady k mému chování</i> .....	64
<i>Graf 20 V situaci, kdy se mám prosadit ve skupině vrstevníků</i> .....	65
<i>Graf 21 V situaci, kdy ve třídě přibydou noví žáci</i> .....	66

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 Pohlaví dětí</i> .....	47
<i>Tabulka 2 Pohlaví rodičů</i> .....	47
<i>Tabulka 3 V situaci, kdy mám požádat o laskavost, pomoc</i> .....	48
<i>Tabulka 4 V situaci, kdy mám požádat o zapůjčení předmětu</i> .....	49
<i>Tabulka 5 V situaci, kdy ve škole nerozumím učivu</i> .....	50
<i>Tabulka 6 V situaci, kdy je doma neoblíbené jídlo</i> .....	51
<i>Tabulka 7 V situaci, kdy stojím před svým rozhodnutím</i> .....	52
<i>Tabulka 8 V situaci, kdy mám jiný názor než rodiče</i> .....	53
<i>Tabulka 9 V situaci, kdy mám půjčit sourozenci, či kamarádovi osobní věc</i> .....	55
<i>Tabulka 10 V situaci, kdy mi někdo podsouvá jiný názor, návrh</i> .....	56
<i>Tabulka 11 V situaci, kdy je mi nabídnuta věc, o kterou nemám zájem</i> .....	57
<i>Tabulka 12 V situaci, kdy se na mě někdo obrátí s žádostí o pomoc</i> .....	58
<i>Tabulka 13 V situaci, kdy se mi něco povede, pochlubím se tím druhému</i> .....	59
<i>Tabulka 14 V situaci, kdy mám možnost někoho ocenit, pochválit</i> .....	59
<i>Tabulka 15 V situaci, kdy mám z něčeho radost, nebo lítost</i> .....	61
<i>Tabulka 16 V situaci, kdy mám přiznat svou chybu</i> .....	62
<i>Tabulka 17 V situaci, kdy na mě někdo zvýší hlas, nebo zakřičí</i> .....	63
<i>Tabulka 18 V situaci, kdy má vyučující výhrady k mému chování</i> .....	64
<i>Tabulka 19 V situaci, kdy se mám prosadit ve skupině vrstevníků</i> .....	65
<i>Tabulka 20 V situaci, kdy ve třídě přibydou noví žáci</i> .....	66
<i>Tabulka 21 Čtyřpolní tabulka četnosti asertivních reakcí (hypotéza 1)</i> .....	67
<i>Tabulka 22 Čtyřpolní tabulka výskytu shodných odpovědí (hypotéza 2)</i> .....	69
<i>Tabulka 23 Čtyřpolní tabulka asertivity z hlediska pohlaví dětí (hypotéza 3)</i> .....	70

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY .....	85
PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO RODIČE .....	89

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY**

### **Dotazník:**

#### **Milí žáci,**

jmenuji se Anna Martinková, studuji 3. ročník bakalářského studia obor Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Prosím Vás o chvíli Vašeho času a vyplnění následujícího dotazníku. Ujišťuji Vás, že údaje jsou anonymní – své jméno neuvádíte a výsledky budou použity pouze pro můj výzkum.

Práce je zaměřena na sociální dovednosti a jednou z nich jsou dovednosti asertivní.

**Asertivní dovednosti** rozvíjí a vedou naše jednání ke zdravému prosazení a vyjádření našich potřeb, zájmů, citů. Umět vyslechnout druhé, vnímat jejich pocity, potřeby, poradit jim, zachovat si svou vlastní úctu i úctu k ostatním. V určité situaci se umět rozhodnout a taky za své jednání nést zodpovědnost. Asertivní jednání též znamená předcházet konfliktům a hledat řešení, které by vyhovovalo nám i ostatním. Asertivní jednání nám umožňuje férovou a upřímnou komunikaci s rodiči, kamarády, vychovateli a ostatními lidmi. Úspěšně předcházet nebo řešit konflikty – hádky.

Cílem mé práce je zjistit u žáků 5. tříd asertivní jednání nejen v rodinném, ale i školním prostředí.

Dotazník obsahuje 21 otázek, jedná se o modelové situace. U každé je možnost výběru ze tří odpovědí a v případě nevyhovující odpovědi můžete vypsát vlastní odpověď u položky „jiné.“ Prosím o zodpovězení každé otázky, tak jak cítíte, že byste v dané situaci jednali.

Děkuji za Váš čas a zamyšlení nad těmito otázkami.

**1. Třída:.....**

**2. Věk:.....**

**3. Pohlaví:**

a) chlapec

b) dívka

**4. V situaci, kdy mám požádat druhého o pomoc:**

a) snažím se pomoci si sám, necítím potřebu, aby mi někdo pomáhal

b) požádám druhého o pomoc, pokud si nevím rady

c) stydím se někoho požádat, a tak počkám-on mi někdo pomůže

d) jiné.....

**5. V situaci, kdy se mi něco povede-mám úspěch, pochlubím se tím druhému:**

a) většinou nedávám najevo své úspěchy, takové chování mi přijde podlézavé

b) zpravidla se svým úspěchem pochlubím a jsem rád, že mou snahu ostatní ocení

c) pokud se mám svým úspěchem pochlubit jsem v rozpacích, špatně hledám slova (nevím co říct)

d) jiné.....

**6. V situaci, kdy mám požádat o zapůjčení předmětu:**

a) přistihnu se, že v dané chvíli mám problém vyjádřit se a požádat o laskavost

- b) požádám bez ostychu o zapůjčení předmětu
- c) většinou mi přijde ponižující, žádat o něco, věc si „jen tak půjčím“
- d) jiné.....

**7. V situaci, kdy mi někdo podsouvá-vnucuje cizí názor:**

- a) vyslechnu jej a přijmu tento názor
- b) trvám si na svém názoru, aniž bych vyslechl názor druhého
- c) vyslechnu cizí názor, ale uvedu důvod, proč si stojím za svým názorem
- d) jiné.....

**8. V situaci, kdy je mi nabídnuta věc, o kterou nemám zájem:**

- a) poděkuji a vrátím ji se zamítnutím zpět
- b) většinou mám problém s odmítnutím nabídky
- c) přistihnu se, že občas zalžu a reaguji podrážděně se zamítnutím, aby mě nikdo neobtěžoval
- d) jiné.....

**9. V situaci, kdy doma máme neoblíbené jídlo:**

- a) dohodnu se s rodiči na jiném jídle
- b) rozčílím se, raději budu bez jídla
- c) sním to jídlo, ale jen abych rodiče nerozhněval
- d) jiné.....

**10. V situace, kdy stojím před svým rozhodnutím:**

- a) stojím si za svým rozhodnutím za každou cenu, aniž bych se nechal ovlivnit blízkými
- b) rozhoduji se samostatně, ale vyslechnu i jiné názory, nechám si poradit
- c) mám problém se v situaci rozhodnout, jsem nejistý a nechám se ovlivnit blízkými
- d) jiné.....

**11. V situaci, kdy mám jiný názor než rodiče:**

- a) ani se nepokouším rodičům odporovat a přijmu jejich názor
- b) jak se znám, tak vzplanu-rozčílím se a vznikne konflikt
- c) bez pocitu viny umím říct svůj názor
- d) jiné.....

**12. V situaci, kdy mám přiznat svou chybu:**

- a) jsem si vědom své odpovědnosti, přiznám se a dovedu nést následky
- b) neumím přiznat chybu a hněv dusím v sobě
- c) raději si něco vymyslím, abych se nemusel přiznat
- d) jiné.....

**13. V situaci, kdy mám možnost někoho ocenit, pochválit:**

- a) rád ocením i pochválím druhé, vím jak je to příjemné, mám rád lidi
- b) nemám potřebu chválit, oceňovat pro nic, za nic
- c) cítím se nejistě, když mám projevit city (pochválit, ocenit)
- d) jiné.....

**14. V situaci, kdy mám zapůjčit sourozenci či kamarádovi osobní věc:**

- a) půjčím mu ji, protože neumím říci „NE“
- b) nepůjčím a vymluvím se, že ji nutně potřebuji
- c) nepůjčím a přiznám, že věc pro mne hodně znamená
- d) jiné.....

**15. V situaci, kdy na mě někdo zvýší hlas, nebo zakřičí:**

- a) umím pohotově zareagovat, nenechám se vyvést z míry
- b) nemám problém druhému oplatit stejným tónem a jít do konfliktu
- c) neumím pohotově zareagovat, cítím se provinile, nevím si rady
- d) jiné.....

**16. V situaci, kdy mám z něčeho radost, nebo lítost:**

- a) moc mi nejde projevovat veřejně své pocity-jak se cítím - stydím se
- b) umím říct nahlas jak mi je, jak se cítím – vyjádřit radost, smutek
- c) své pocity dávám najevo nanejvýš výrazem tváře- úsměv, smutek, slovy mi to nejde
- d) jiné.....

**17. V situaci, kdy se mám prosadit ve skupině mezi kamarády:**

- a) mezi kamarády se příliš neprosazuji, přizpůsobím se
- b) rád se ujímám vedení ve skupině, umím se prosadit mezi spolužáky
- c) v prostředí, které mi není blízké, se neumím prosadit
- d) jiné.....

**18. V situaci, kdy má vyučující výhrady k mému chování:**

- a) pokud vyučující kritizuje mé chování, nenechám si to líbit
- b) případnou kritiku беру jako součást vztahů mezi mnou a vyučujícím
- c) v takové situaci si nevím rady a stáhnou se do ústraní (nemluví, ani jinak se neprojevují)
- d) jiné.....

**19. V situaci, kdy ve školní třídě přibudou noví žáci:**

- a) dělá mi problém zahájit rozhovor s cizími lidmi (žáky)
- b) snažím se na sebe upozornit, jsem rád středem pozornosti
- c) rád se seznamuji s novými lidmi (žáky)
- d) jiné.....

**20. V situaci, kdy se na mě někdo obrátí s žádostí o pomoc (ve škole):**

- a) neumím odmítnout známým lidem pomoc, vždy pomůžu
- b) umím odmítnout a říci „NE“, pokud mám důvod, proč nemůžu pomoci
- c) vymluvím se, pokud nechci zrovna někomu pomoci
- d) jiné.....

**21. V situaci, kdy ve škole nerozumím učivu:**

- a) přihlásím se a požádám o zopakování učiva, jsem zvyklý říci, co potřebuji
- b) cítím se hloupě (nic nevím, neumím), když se dotazuji
- c) abych se nemusel ptát učitele, oslovím spolužáka, popř. rodiče
- d) jiné.....

\* Omlouvám se dívkám za jednotné oslovení v mužském rodu z důvodu přehlednější struktury dotazníku. Děkuji.



## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO RODIČE

### Dotazník:

#### Vážení rodiče,

jmenuji se Anna Martinková, studuji 3. ročník bakalářského studia obor Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Prosím Vás o chvíli Vašeho času a vyplnění následujícího dotazníku. Ujistěuji Vás, že údaje jsou anonymní – své jméno neuvádíte a výsledky budou použity pouze pro potřeby bakalářské práce.

Výzkum je zaměřen na sociální dovednosti a jednou z nich jsou **asertivní dovednosti**. **Asertivní dovednosti** rozvíjí a vedou naše jednání ke zdravému sebeprosazení a vyjádření našich potřeb, zájmů, citů. Umět vyslechnout druhé, vnímat jejich pocity, potřeby, poradit jim, zachovat si svou vlastní úctu i úctu k ostatním. V určité situaci se umět rozhodnout a taky za své jednání nést odpovědnost. Asertivní jednání též znamená předcházet konfliktům a hledat řešení, které by vyhovovalo nám i ostatním. Asertivní jednání nám umožňuje férovou a upřímnou komunikaci s rodiči, kamarády, vychovateli a ostatními lidmi.

Cílem mé práce je zjistit u žáků 5. tříd asertivní jednání nejen v rodinném, ale i školním prostředí.

Dotazník obsahuje 21 otázek, jedná se o modelové situace, u kterých jsou možnosti výběru ze tří odpovědí a v případě nevyhovující odpovědi můžete vypsát vlastní odpověď u položky „jiné.“ Velmi si cením Vaší ochoty a upřímné zodpovězení otázek v dotazníku.

Děkuji za Váš čas a zamyšlení nad těmito otázkami.

**1. Třída žáka:.....**

**2. Věk žáka:.....**

**3. Pohlaví rodiče:**

a) muž

b) žena

**4. V situaci, kdy má dítě požádat druhého o pomoc:**

a) snaží se pomoci si sám, necítí potřebu, aby mu někdo pomáhal

b) většinou požádá o pomoc, pokud si neví rady

c) stydí se někoho oslovit, čeká, až mu někdo pomůže

d) jiné.....

**5. V situaci, kdy se dítěti něco povede-má úspěch, pochlubí se tím druhému:**

a) většinou nedává najevo své úspěchy, takové chování mu přijde podlézavé

b) zpravidla se svým úspěchem pochlubí a je rád, že ho za to ostatní ocení

c) pokud se má svým úspěchem pochlubit je v rozpacích-neví co říct

d) jiné.....

**6. V situaci, kdy má dítě požádat druhé o zapůjčení předmětu:**

a) většinou má v dané chvíli problém verbálně se vyjádřit

- b) požádá bez ostychu o zapůjčení předmětu
- c) tuto vlastnost si ještě neosvojil, asi mu přijde ponižující-věc si prostě vezme
- d) jiné.....

**7. V situaci, kdy je dítěti nabízen jiný názor:**

- a) vyslechne jej a přijme tento názor
- b) trvá si na svém názoru, aniž by vyslechl názor druhých
- c) vyslechne cizí názor, ale uvede důvod, proč si stojí za svým
- d) jiné.....

**8. V situaci, kdy je dítěti nabídnuta věc, o kterou nemám zájem:**

- a) má problém s odmítnutím nabídky
- b) poděkuje a vrátí ji se zamítnutím zpět
- c) občas zalže a reaguje podrážděně se zamítnutím, aby ho nikdo neobtěžoval
- d) jiné.....

**9. V situaci, kdy je doma neoblíbené jídlo:**

- a) dítě se s Vámi dohodne na jiné alternativě
- b) rozčílí se, raději bude bez jídla
- c) sní jídlo, ale jen proto, aby Vás nerozhněval
- d) jiné.....

**10. V situace, kdy dítě stojí před svým rozhodnutím:**

- a) stojí si za svým rozhodnutím za každou cenu, aniž by se nechal druhými ovlivnit
- b) rozhoduje se samostatně, ale vyslechne i jiné názory, nechá si poradit
- c) má problém se v situaci rozhodnout, je nejistý a nechá se ovlivnit blízkými
- d) jiné.....

**11. V situaci, kdy má dítě jiný názor než Vy:**

- a) většinou se Vám nepokouší odporovat
- b) rozčílí se a vznikne konflikt
- c) bez pocitu viny umí říct svůj názor
- d) jiné.....

**12. V situaci, kdy má dítě přiznat svou chybu:**

- a) raději si něco vymyslí, aby se nemusel přiznat
- b) neumí přiznat svou chybu a hněv dusí v sobě
- c) většinou si je vědom své odpovědnosti a důsledků, které mohou nastat
- d) jiné.....

**13. V situaci, kdy má dítě někoho ocenit, pochválit:**

- a) rád druhého ocení, pochválí, je empatický a má rád lidi
- b) nemá potřebu někoho chválit
- c) cítí se trapně, když má projeviti city
- d) jiné.....

**14. V situaci, kdy má dítě zapůjčit sourozenci či kamarádovi osobní cennou věc:**

- a) půjčí mu ji, protože neumí říci „NE“
- b) nepůjčí a vymluví se, že ji nutně potřebuje
- c) nepůjčí a přizná se, že věc pro něj hodně znamená
- d) jiné.....

**15. V situaci, kdy na dítě někdo zvýší hlas, nebo zakřičí:**

- a) zpravidla umí pohotově zareagovat, nenechá se vyvést z míry
- b) nemá problém druhému oplatit stejným tónem a jít do konfliktu
- c) nedaří se mu pohotově zareagovat, cítí se provinile, neví si rady
- d) jiné.....

**16. V situaci, kdy má dítě z něčeho radost, nebo lítost:**

- a) zpravidla neprojevuje veřejně své pocity-jak se cítí, stydí se
- b) umí nahlas říci, jak se cítí, co prožívá – radost, smutek
- c) své pocity dovede nanejvýš projeviti neverbálně – výrazem tváře, úsměv, smutek
- d) jiné.....

**17. V situaci, kdy se má dítě prosadit ve skupině mezi kamarády:**

- a) mezi kamarády se příliš neprosazuje, ale přizpůsobí se
- b) v prostředí, které mu není blízké, se neumí prosadit
- c) umí se prosadit, rád se ujímá vedení ve skupině
- d) jiné.....

**18. V situaci, kdy má vyučující výhrady k chování dítěte:**

- a) je impulzivní, nenechá si to líbit, pokud někdo kritizuje jeho chování
- b) případnou kritiku bere jako součást vztahů mezi ním a autoritou
- c) v takové situaci si neví rady a stáhne se do ústraní
- d) jiné.....

**19. V situaci, kdy ve školní třídě přibudou noví žáci:**

- a) dítěti dělá problém zahájit rozhovor s cizími lidmi – problém v seznamování
- b) dítě se snaží na sebe upozornit, je rádo středem pozornosti
- c) dítěti nedělá problém navázat kontakt s novými lidmi (žáky), nebo oslovit dospělé osoby
- d) jiné.....

**20. V situaci, kdy se na dítě obrátí někdo s žádostí o pomoc (ve škole):**

- a) neumí odmítnout pomoc blízkým lidem, vždy se snaží vyhovět
- b) umí odmítnout a říci „NE“, pokud má důvod a žádost zamítne
- c) vymluví se, pokud nechce druhému pomoci
- d) jiné.....

**21. V situaci, kdy ve škole dítě nerozumí učivu:**

- a) dá přednost spolužákovi před oslovením učitele a požádá jej o vysvětlení učiva
- b) cítí se trapně (že nic neví, neumí), když musí o něco požádat
- c) požádá o zopakování učiva, je zvyklý si říci, co potřebuje a požádat o to
- d) jiné.....

