

# Úroveň vybraných sociálních dovedností u dětí z dětských domovů a z běžných rodin

Bc. Martina Juřenová

---

Diplomová práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Juřenová**

Osobní číslo: **H140249**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Úroveň vybraných sociálních dovedností u dětí z dětských domovů a z běžných rodin**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti emočního a sociálního rozvoje osobnosti, sociálních dovedností u adolescentů a institucionální péče.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníkového šetření.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BEZOUŠKOVÁ, Marcela a PALATINOVÁ, Alžběta.** Jak rozvíjet sociální dovednosti dětí. Praha: Liga proti rakovině, 2003. ISBN 80-239-9193-0.

**FIALOVÁ, Ivana a INDRA, Vladimír.** Rozvoj sociálních kompetencí: podpora vzdělanosti dětí v zařízeních institucionální péče. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-400-6.

**GILLERNOVÁ, Ilona a kol.** Sociální dovednosti ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

**SCHEITHAUER, Herbert a DELE BULL, Heike.** Fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt; Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen und Schulklassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008. ISBN 978-3-525-49136-2.

**VELECHOVSKÁ, Eva a BYRTUS, Emanuel.** Emoční a sociální rozvoj osobnosti. Liberec: ENNEA ČR, 2006. 2 sv. II. díl. Návrhy, náměty a pomoc při rozvoji emočních a sociálních kompetencí u dětí. ISBN 80-239-7466-1.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce:

**1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce:

**15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 14.4. 2016

.....  


*1) 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 výsledků 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 vzdělávacího 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). Odpírá-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 užít 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se věnuje popisu a rozdělení sociálních dovedností a zároveň zkoumá jejich úroveň u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin. Teoretická část je zaměřena na vymezení a obsah sociálních dovedností. Podrobněji jsou popsány oblasti komunikace, spolupráce ve skupině, sebepojetí a akceptace druhých osob, asertivita a řešení konfliktů. Jsou zde uvedeny možnosti rozvíjení sociálních dovedností dle prostředí a konkrétní metody napomáhající k jejich rozvoji. Je zde věnována kapitola vývoji a projevům sociálních dovedností v období adolescence. Cílem praktické části bylo pomocí kvantitativního výzkumu zjistit, zda existují rozdíly v sociálních dovednostech mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

### **Klíčová slova:**

sociální dovednosti, adolescence, komunikace, spolupráce, sebepojetí, akceptace, asertivita, řešení konfliktů.

## **ABSTRACT**

The goal of this thesis is to describe and divide social skills and examine their level among adolescents from orphanage and adolescents from nuclear families. The theoretical part of this thesis is dedicated to defining social skills and their content. The sphere of the communication, teamwork, self-content and acceptance of other people as well assertiveness and conflict resolution are described here in detail. The thesis also mentions possibilities of social skills development according to environment and also point out concrete methods which help to increase this development. One of the chapters is also focused on evolution and expression of social skills during an adolescence period. The main goal of this thesis were to find out, by using quantitative research, if there would be any differences in social skills among the adolescents from orphanage and adolescents from nuclear families.

### **Keywords:**

social skills, adolescence, communication, cooperation, self-concept, acceptance, assertiveness, conflict resolutions

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem dětským domovům a školám, které se podílely na realizovaném výzkumu za ochotu a spolupráci.

V neposlední řadě bych chtěla vyjádřit velké poděkování své rodině, která mě podporovala při studiu i tvorbě této práce.

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 ÚVOD DO SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....</b>	<b>13</b>
1.1 POJETÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	14
1.1.1 Obsah sociálních dovedností.....	16
1.2 VYBRANÉ SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI.....	19
1.2.1 Sociální komunikace .....	20
1.2.2 Zodpovědnost, členství a spolupráce ve skupině .....	22
1.2.3 Sebepojetí a akceptace druhých lidí.....	24
1.2.4 Asertivita .....	26
1.2.5 Řešení konfliktů .....	27
<b>2 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....</b>	<b>30</b>
2.1 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ V RODINĚ .....	30
2.2 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ VE ŠKOLE .....	32
2.2.1 Sociální dovednosti v rámci osobnostní a sociální výchovy.....	34
2.3 METODY ROZVOJE A OSVOJOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	36
2.3.1 Metoda zážitkové pedagogiky.....	37
2.3.2 Intervenční metody rozvoje sociálních dovedností ve škole.....	38
2.3.3 Metoda VTI.....	42
<b>3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI V OBDOBÍ ADOLESCENCE .....</b>	<b>44</b>
3.1 CHARAKTERISTIKA RANÉ ADOLESCENCE S JEJÍMI SOCIÁLNÍMI PROJEVY.....	45
3.2 CHARAKTERISTIKA POZDNÍ ADOLESCENCE S TYPICKÝMI SOCIÁLNÍMI PROJEVY .....	46
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>49</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>50</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	51
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	52
4.3 DRUH VÝZKUMU .....	53
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	54
4.5 METODY VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ NÁSTROJ.....	57
4.6 ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMU .....	58
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	59
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....</b>	<b>60</b>
5.1 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	75
5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	77
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>79</b>



<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>86</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>87</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>88</b>

## ÚVOD

Téma rozvíjení, prohlubování a upevňování sociálních dovedností je v současné době častou diskutovanou oblastí nejen ve školství, ale také v běžných mezilidských vztazích neboť postihuje celou populaci od nejmenších dětí přes dospělost až po seniory. Týká se všech jedinců, kteří se dostávají do běžných mezilidských kontaktů a vztahů, ve kterých musejí uplatňovat své chování, jednání a komunikaci. Dobrá úroveň kladného chování a jednání spolu s pozitivní komunikací může mimo jiné vycházet z kvalitního rozvoje sociálních dovedností, které přispívají k vytváření emočně i sociálně kladných vztahů mezi lidmi, vzájemnému porozumění, pochopení, pomoci, toleranci, zodpovědnosti i empatii člověka k člověku i člověka k ostatním.

Tato práce je zaměřena na oblast sociálních dovedností dospívajících, která zahrnuje poznatky nejen z oblasti porozumění rozvoje vlastní osoby, ale i druhých lidí a dějů ve skupinách. Úkolem je pochopení a porozumění spletitosti mezilidských vztahů, konkrétnosti sociálních rolí jednotlivců i skupin a v nepoleďní řadě jde o ujasnění si vlastního postavení a emocí.

Motivací k napsání této diplomové práce je má práce s dětmi a mladistvými v zařízení institucionální péče. Jejich nelehká životní situace a dospívání bez rodiny v prostředí dětského domova přináší otázku, zda jsou jejich sociální dovednosti na dostatečné úrovni jako u dospívajících dětí z běžných rodin nebo zda je nutné v této oblasti více s adolescenty pracovat. Cílem práce je tedy zjistit, na jaké úrovni jsou ve vybraných sociálních dovednostech děti z dětských domovů oproti dětem z běžných rodin.

V úvodu teoretické části je vymezen pojem sociální dovednosti, jejich obsah i podrobnější popis jednotlivých vybraných dovedností. Charakterizujeme zde spolupráci ve skupině, akceptování druhých osob, asertivitu, schopnost řešení konfliktů a především komunikaci, ve které se soustředujeme také na popis jejího rozvoje v zařízeních institucionální péče. Ve druhé kapitole se seznámíme s možnostmi rozvíjení sociálních dovedností v rodinném prostředí a ve škole v rámci osobnostní a sociální výchovy. Uvedeme zde metody a formy, které napomáhají k lepší komunikaci, spolupráci a pochopení mezi lidmi přičemž jsou důležitými pomocnými prvky při rozvoji sociálních dovedností u dětí a dospívajících. Poněvadž jsou cílovou skupinou v praktické části dospívající děti ve věku 15 až 17 let, popi-

sujeme ve třetí části podrobněji fyzické i sociální projevy charakteristické pro období adolescence.

Praktická část následně detailně uvádí popis realizovaného kvantitativního výzkumu úrovně sociálních dovedností u dětí z dětských domovů a dětí z běžných rodin v rámci Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Výzkum porovnává dvě skupiny adolescentů formou dotazníkového šetření. Pomocí čtyřbodové Likertovy škály v oblastech osobní odpovědnosti, občanské odpovědnosti a dovednostech občanské spoluúčasti zjišťujeme postoje a dovednosti, které následně analyzujeme. Podoblast osobní odpovědnosti zahrnuje otázky z oblasti osobního odpovědného chování morálního a konvenčního. Ve druhé oblasti občanské odpovědnosti jsou začleněny dotazy zahrnující zájem o druhé, úctu ke skupinové práci a zájem o komunitu. V dovednostech občanské spoluúčasti se ptáme na komunikační dovednosti, spolupráci a členství ve skupinách, perspektivní uvažování a schopnost řešení konfliktů. Závěrečná interpretace analýzy a shrnutí výsledků uvádí zjištěné skutečnosti.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ÚVOD DO SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Každý člověk žijící v dnešní společnosti má možnost v rámci svých individuálních schopností, možností, zájmu, vlivem prostředí, širšího i užšího sociálního okolí naučit se a rozvíjet své sociální dovednosti. Na úvod si definujeme pojem dovednost, od kterého se následně odvíjí pojem sociální dovednost. Dovednost je nejčastěji chápána jako složitější struktura zahrnující intelektuální, volní, smyslové a emocionální rysy osobnosti projevující se zvládnutím určité činnosti, přičemž její úroveň by měla odpovídat vytyčenému cíli i podmínkám realizace. Dovednosti bývají osvojovány aktivní činností jedince nebo sociální skupiny. Činnost se tedy stává nejen východiskem a prostředkem, ale zároveň také výsledkem při osvojovacím procesu dovedností. Dovednost má dynamickou strukturu a dokáže se rozvíjet a zdokonalovat vlivem intervenčních podnětů (vychovatele, učitele apod.) a autoregulačních zásahů jednotlivce. (Švec, 1998, s. 9 -10).

Důležitou podmínkou k rozvoji sociálních vědomostí, dovedností a kompetencí je rozvoj sociálního učení, které je definováno různými teoriemi. V definici Čápa a Mareše (2001, s. 192) je sociální učení chápáno jako *soubor procesů, jimiž se dítě učí – ve styku s druhými lidmi- žít ve společnosti, aktivně se do ní začlenit, dodržovat její normy, přejímat sociální role, komunikovat, účastnit se sociální interakce. Osvojuje si názory a postoje své společnosti a sociální skupiny, sociální dovednosti a návyky, formují se jeho rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem*. Sociální učení souvisí úzce se zkušenostní aktivitou, zejména pak s prožitkem a činnostmi, nikoliv s pouhým mluvením o určitých dovednostech. Švec (1998, s. 81) charakterizuje sociální učení jako učení se rolím. Pod touto charakteristikou je míněn adekvátní způsob jednání v sociálních situacích, které odpovídají jejich charakteru, respektují uznávané normy chování i individualitu jedinců. Sociální učení je učení ve skupině a důležitým nástrojem při vytváření a osvojování sociálních dovedností je sociálně psychologický výcvik vedoucí k řešení simulovaných nebo reálných situací a může být využíván ke změnám způsobů řešení různých sociálních situací respektive ke změnám sociálních dovedností.

V procesu sociálního učení se vytvářejí sociální vědomosti, dovednosti a kompetence na základě sociability neboli družnosti k druhým lidem, schopnosti vytvářet a udržovat mezilidské vztahy. Sociální dovednosti členíme na interakční, percepční, komunikační, organi-

zační a behaviorální. Ve všech těchto oblastech jsou sociální dovednosti rozvíjeny specifickými způsoby charakteristickými pro danou oblast (Kodým (2014, s. 29 – 39).

### 1.1 Pojetí sociálních dovedností

Pojem sociální dovednosti představuje u různých autorů částečně odlišný výklad, ale v závěru tato vysvětlení můžeme chápat jako vysvětlení se stejným významem. Sociální dovednosti v pojetí Gillernové a Krejčové (2012, s. 33) jsou vysvětlovány jako dovednosti vztahující se k vlastní osobě každého jednotlivce, jeho sebereflexi, sebepoznávání, autenticitě a přiměřenému projevu emocí. Zároveň sem zahrnují i dovednosti ve vztazích s ostatními lidmi, kam řadí především akceptaci druhých osob, empatii, toleranci odlišných pohledů, mezilidskou komunikaci, řešení a zvládání konfliktů, pochopení odlišností v názorech, naslouchání a vzájemnou spolupráci.

Jiné pojetí nám nabízí Michalová (2011, s. 30), která pod pojem sociální dovednosti zahrnuje učením získané předpoklady, které jsou důležité pro přiměřenou komunikaci, dlouhodobější sociální vztahy mezi lidmi a dovednosti, které jsou důležité pro přijetí jedince do sociálních skupin. Poukazuje na efektivitu rozvoje sociálních dovedností v rámci prevence problémového chování. Dále se Michalová (2012, s. 21) zmiňuje o tom, že sociální dovednosti získávají jedinci nápodobou, identifikací nebo různými složitějšími formami učení již od počátku svého života. Odkazuje zároveň na Hartla a Hartlovou (2000), kteří sociální dovednosti označují jako **měkké dovednosti**, což znamená, že jejich dílčí složky a projevy lze jen obtížně definovat, případně přesně měřit. Jsou naší základnou emočních a inteligentních vlastností. Přičemž je lidé uplatňují na jakékoliv pracovní pozici a ve všech pracovních oblastech.

Sociální dovednosti můžeme také charakterizovat jako výčet určitých projevů v chování jednotlivce. Obecnější a výstižná definice říká, že *sociální dovednost je věku přiměřená znalost a obratnost klidně a tvořivě se zapojit do sociálního prostředí jedince* (Orpinas, Horne, 2006, s. 108 In Krejčová, 2012, s. 117).

Švec (1998, s. 77) označuje sociální dovednosti jako *komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích*. Jedinec by se měl v těchto situacích orientovat a dokázat je řešit efektivním způsobem. Celkový soubor sociálních doved-

ností je považován za důležitou součást sociálních kompetencí, za jejichž jádro považuje Smékal (1995, s. 8 In Švec, 1998, s. 77) především sebereflexi.

Múhleisen a Oberhuber (2008, s. 21 – 23) nazývají sociální dovednosti také jako *měkké dovednosti*, kdy tvrdí, že měkké dovednosti zahrnují vždy lidi s jejich vzájemnými vztahy a důraz je kladen na to, JAK spolu lidé spolupracují a ne na to, CO dělají. Dále uvádějí, že jejich význam spočívá v dovednostech a schopnostech řešení úkolů a jejich praktické realizaci, v samostatné i skupinové práci. Měkké dovednosti jsou poměrně velkou částí zodpovědné za úspěch jedince v životě, pomáhají mu v pracovním rozvoji a je možné je kdykoliv rozvíjet. Měkké dovednosti lze rozvíjet a trénovat.

Pojem sociální dovednosti můžeme chápat také pod označením sociální kompetence, i když výklad pojmu kompetence je poměrně široký, neboť i Gillernová (2012, s. 33) nevidí mezi těmito pojmy žádný věcný rozdíl a považuje je za synonyma. Tento pojem je obsažen především v Rámcových vzdělávacích programech, které nalezneme na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zde jsou sociální dovednosti zahrnuty do průřezových témat vzdělávání a jsou obsaženy ve všech oblastech rozvoje jedince, přičemž naplňují obsah klíčových kompetencí, kam spadají kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. V každé z těchto oblastí je rozvoj sociálních dovedností zastoupen ve větší či menší míře. Můžeme zde najít rozvíjení sociálních dovedností v oblasti vhodného způsobu komunikace, samostatného řešení běžných životních situací, překonávání životních překážek, přijímání důsledků svého rozhodnutí, vyjadřování vlastního názoru, postoje a jeho obhájení, získávání dovedností k vytváření plnohodnotných vztahů a kvalitní spolupráci s dalšími lidmi. Především v kompetencích sociálních a personálních je kladen důraz na rozvoj zdravého sebevědomí, vedení k základním mravním hodnotám nejen v rodině, ale také ve společnosti, respektování pravidel práce ve skupině, rozpoznávání nevhodného a rizikového chování s jeho důsledky, respektování druhých lidí a posilování prosociálního chování a sebeovládání. V kompetencích občanských nalezneme výchovu dětí a mládeže ke znalosti práv a povinností každého občana, respektování norem a pravidel společného soužití, ochranu svého zdraví i životního prostředí a pomoc ostatním v krizových situacích za uplatnění dovedností a postupů každého jednotlivce. (MŠMT, 2015)

### 1.1.1 Obsah sociálních dovedností

Pod obsahem sociálních dovedností uvádí jednotliví autoři své pojetí, které se odvíjí od zaměření autora, jeho pohledu a specializace na konkrétní sociální chování. Někteří se zaměřují více na rozvoj sociálních dovedností ve škole, další ho vnímají jako důležitou prevenci rizikového chování, jiní popisují náplň, přednosti a využití rozvoje sociálních dovedností u jednotlivců pro jejich budoucí život a soustřeďují se na určitou věkovou či profesní skupinu.

Do obsahu sociálních dovedností řadíme takové společenské a kulturní dovednosti, které každý člověk během svého života získává pozorováním, nápodobou, identifikací nebo učením a osvojuje si je. Jako příklady uvádíme:

- Navazování a udržení kontaktu
- Umění jednat s lidmi
- Dovednosti důležité pro přijetí jedince do skupiny
- Dosahování záměru a cíle
- Neverbální komunikace
- Seberegulace a sebeorganizace
- Morální kodex
- Porozumění mezilidským vztahům (Soudková, 2006 In Michalová, Pešatová, 2012, s. 24)

Obecně mají sociální dovednosti tři složky, které rozdělujeme na

1. *dovednost správně vnímat,*
2. *dovednost správně chápat*
3. *dovednost správně sdělovat a reagovat.* (Dunn, 2006 In Michalová, Pešatová, 2012, s. 22)

Výsledky studie Caldarella a Merrella (1997 In Krejčová 2012, s. 117-121) provedené v devadesátých letech 20. století ukázaly, že existuje pět dimenzí, ve kterých je možné vysledovat jednotlivé sociální dovednosti, které by se daly vhodně rozvíjet ve školách. Prv-



ní dimenze se zaměřuje na sociální dovednosti v oblasti vrstevnických vztahů, kam autoři řadí budování trvalého přátelství, pozitivní interakce s vrstevníky, odolávání negativnímu vlivu vrstevnické skupiny, akceptování odlišností a specifických projevů druhých osob a především získávání schopnosti poznávání druhých osob a sociálního vnímání, jež vede také ke schopnosti vyjadřování vlastního názoru a zvažování nad chováním a jednáním druhých osob. Do druhé dimenze řadí seberegulační mechanismy, pod kterými spatřují především schopnost kontroly vlastního prožívání, přijímání kompromisních řešení, zvládnutí chování jednotlivců v souladu s pravidly, dovednost sebereflexe a kontrolu verbálních a neverbálních sdělení. Všechny tyto dovednosti jsou významné v prevenci rizikového chování v konfliktních situacích. Dovednosti třetí dimenze jsou zaměřeny na školní úspěšnost, samostatnou i skupinovou práci ve škole, schopnost pracovat dle instrukcí učitele, interakci mezi učitelem a žákem. Jedná se o dovednosti týkající se vzdělávání a školní docházky. Čtvrtou dimenzi reprezentují dovednosti kooperace a vzájemného souladu jednotlivců ve skupině, vzájemná spolupráce a dosahování cílů, rozdělení rolí ve skupině a respektování sociálních pravidel a požadavků. Poslední pátá dimenze zahrnuje dovednosti v oblasti interakce s druhými osobami. Můžeme zde u jednotlivců rozvíjet schopnost zahajovat konverzaci s druhými, naučit se přijímat pochvalu a ocenění, dokázat se rozhodovat v konkrétních situacích, schopnost plánovat aktivity, na kterých se podílí více osob a podobně. Cardallela i Merrell, vytvořili tabulku sociálních dovedností pro děti a dospívající i s jejich dílčími projevy, která je uvedena níže.

Tabulka č. 1: *Dimenze sociálních dovedností dětí a dospívajících a jejich dílčí projevy*

<b>Vrstevnické vztahy</b>	<b>Seberegulace</b>	<b>Vzdělávání</b>	<b>Kooperace</b>	<b>Interakce s druhými osobami</b>
Budování přátelských vztahů	Efektivní řešení konfliktů	Samostatné plnění úkolů	Práce v souladu se sociálními pravidly a požadavky skupiny	Zahájení konverzace s druhými osobami
Odolávání negativním vlivům vrstevnické skupiny	Sebereflexe	Dovednost pracovat podle zadaných instrukcí	Dovednost podělit se s ostatními ve skupině	Vlastní verbální vyjadřování
Akceptace odlišností	Kontrola vlastních verbálních i neverbálních sdělení	Sebekontrola v rámci vlastního vzdělávacího procesu	Přijetí požadavků sociální role	Dovednost adekvátního neverbálního sdělování
Sociální vnímání		Efektivní nakládání s časem a plánování činností	Zaměření na společné řešení a společný cíl činnosti	Přijetí pochvaly a ocenění
Sociální poznávání		Vytváření efektivního pracovního prostředí	Komunikace ve skupině	Rozhodování a plánování v kontextu interakcí s druhými osobami
Vnímavost vůči verbálním i neverbálním projevům druhých osob		Dovednost požádat o sociální podporu ve škole	Sdílené reflektování	
Kontinuální, zkušenostmi podpořené budování názorů o druhých lidech			Efektivní využití volného času	

(dle taxonomie P. Caldarely a K. Merrella, 1997 In Gillernová, Krejčová, 2012, s. 120)

## 1.2 Vybrané sociální dovednosti

Téma sociálních dovedností je poměrně široké. Sociální dovednosti se liší mírou obecnosti, konkrétnosti, obsahovým zaměřením, složitostí i oblastí, ve které jsou uplatňovány a proto se zde zaměříme na některé konkrétnější okruhy, které budou i předmětem zkoumání v praktické části.

Jedním z těchto okruhů je sociální komunikace, se kterou se setkáváme denně a běžně. Je nedílnou součástí lidského života a důležitým znakem člověka, pokud si pod pojmem komunikace představíme slovní nebo písemné vyjadřování nebo vyjadřování pomocí gest a mimiky. V živočišné říši také dochází ke komunikaci mezi jednotlivými druhy zvířat, ale tato komunikace je zásadně odlišná od komunikace lidské, která je na nejvyšší propracované úrovni.

Dalším okruhem, na který se zaměříme, je spolupráce mezi jednotlivci i v kolektivu či skupině. Vzájemná pomoc a podpora jedinců vede k lepším interpersonálním vztahům projevujícím se v lepším porozumění i empatii což zlepšuje nejen kladné postavení jednotlivce, ale zároveň má i pozitivní odezvu v celkově se rozvíjející společnosti. Jedinci, kteří jsou schopni spolupracovat s ostatními, mohou být lépe přizpůsobiví, lépe se začleňují mezi ostatní a jsou také více akceptovatelní ostatními.

Se schopností spolupracovat souvisí i téma třetí podkapitoly akceptace druhých lidí a sebezpečí. Bez schopnosti akceptace druhých lidí, jejich názorů, myšlenek, postojů a chování by nebylo možné vzájemně spolupracovat. Každý jedinec se snaží o svou vlastní seberealizaci nejen ve svém osobním životě, ale také jako člen společnosti, ve které žije a má potřebu být druhými akceptován a přijímán takový jaký je. Důležitý je přitom jeho přístup k životu, míra zodpovědnosti, se kterou se staví ke svým životním úkolům, cílům a přáním.

Asertivitu ve čtvrté podkapitole jsme uvedli také jako jednu z podstatných sociálních dovedností současného člověka i když naše výzkumná část na toto téma není přímo zaměřena, přesto považujeme za důležité se o ní zmínit.

V průběhu životního cyklu především v interakci s druhými dochází také k řešení různých konfliktů, což je sociální dovednost, které se věnujeme podrobněji v páté podkapitole a zároveň je také součástí našeho výzkumu.

### 1.2.1 Sociální komunikace

Komunikační dovednosti nazýváme jako profilující sociální dovednosti a komunikaci považujeme za základní prostředek a „srdce“ sociální interakce. Během komunikace dochází ke sdělování nebo přijímání informací mezi dvěma či více lidmi, s cílem dosáhnout vzájemné shody, porozumění či spolupráce nebo ovlivňovat chování jiných osob žádoucím způsobem. Mezi významné funkce komunikace můžeme zařadit například funkci informativní, vzdělávací a výchovnou, socializační a společensky integrující, identifikační, zábavnou, instruktivní i motivující. Motiv ke komunikaci i motivace ze strany komunikanta i komunikátora totiž přispívají k průběhu úspěšné komunikace. Prostřednictvím řeči nebo konkrétního jazyka se uskutečňuje verbální složka komunikace. Její nedílnou součástí je také nonverbální složka kam řadíme komunikaci očima, mimiku, posturiku neboli postoj těla, gestikulaci, proxemiku což je fyzické přiblížení nebo oddálení, haptiku jako řeč dotyků i image partnerů. S oběma složkami neodmyslitelně souvisí také složka činnostní neboli komunikace ve formě činů, aktivity, vlastního chování a jednání, která má často daleko větší význam než pouhá slova či gesta. Schopnost kompetentní komunikace vede k rozvoji komunikačních dovedností, kam řadíme schopnost sebe prezentace, aktivní naslouchání, efektivní zpětnou vazbu, empatii, asertivitu nebo persuaci neboli schopnost vyjednávat a pracovat s argumenty (Kodým, 2014, s. 55 - 61).

Komunikace probíhá v různém věkovém stadiu odlišně. Malé děti nejsou v rozhovoru nebo nonverbální komunikaci ještě tak zdatné jako dospívající či dospělí. Přesto je komunikace dospívajících a dospělých charakteristická zvýšeným rizikem nepochopení projevující se napětím, konflikty, neochotou naslouchat, sklonem k argumentování a opakování určitých tvrzení pubescentů na jedné straně a netrpělivostí, únavou a znechucením dospělých na straně druhé.

Komunikace mezi oběma stranami bývá často narušována ulpíváním na nepodstatných detailech, které zvyšují negativismus pubescenta. S vrstevníky probíhá komunikace odlišně než s dospělými a je specifická výraznými oslovenými, hrubšími a slangovými výrazy, zkratkovitými spojeními připomínajícími kódy, kterým mají rozumět pouze příslušníci určité vrstevnické skupiny. Tyto zkratky slouží jako potvrzení příslušnosti mladšího adolescenta ke skupině a jsou projevem adolescentního egocentrismu. Komunikace u pubescentů bývá doprovázena i neverbálními projevy jako jsou přehnaná gesta, grimasy, hih-

ňání, strkání nebo teatrálnost. Oblibou mladších dospívajících je spíše stranit se běžné komunikaci a uchýlovat se k posílání SMS zpráv přes telefon. Další volbou je komunikace prostřednictvím internetu, neboť počítač je přítel, který je neuvádí do rozpaků či nejistoty, ve které by se mohli ocitnout v normální konverzaci s druhým člověkem. U starších adolescentů se stává komunikační styl standardnější, specifický slovník a způsoby oslovování mohou přetrvávat, ale jen částečně, ubývají neverbální projevy doprovázející komunikaci. Vykání v komunikaci proměňuje její způsob a mění sociální postavení adolescentů, kteří již nebývají považováni za děti (Vágnerová, 2005, s. 393 -396).

V roce 2007 byl na Ostravské univerzitě realizován projekt *Podpora vzdělanosti dětí v zařízeních institucionální péče*, který byl zaměřený mimo jiné i na rozvoj komunikace u dětí v institucionálních zařízeních a její uplatnění v běžném životě po odchodu ze zařízení. Fialová a Indra (2007) vytvořili studijní materiály pro kurz *Život mimo ústavní zařízení*, což jsou pracovní sešity pro děti, ve kterých se seznamují s různými druhy lidské komunikace a mají za úkol prakticky řešit písemnou, mluvenou i dramatickou formou jednotlivé příklady verbální i neverbální komunikace. Děti jsou seznamovány s neverbálními druhy komunikace, kam řadí úpravu zevnějšku a celkový vzhled člověka, jeho pohyby, doteky, hmaty a jeho osobní zónu, kterou Křivohlavý (1988 In Fialová, 2007, s. 19) rozděluje na intimní sféru, osobní sféru, sociální sféru a veřejnou sféru. Zaměřují se na různé druhy chování, například agresivní, manipulativní nebo pasivní chování a s nimi spojenou komunikaci, která je typická pro každý jednotlivý druh chování. Vysvětlují také význam slova asertivita jako schopnost jedince klidně a spontánně vyjadřovat své myšlenky, potřeby a pocity takovým způsobem, který neublíží a neponižuje ani nás, ani nikoho z okolí. Asertivní člověk je přímý, říká, co si myslí a cítí, respektuje partnera v komunikaci, umí naslouchat, dokáže čelit manipulativnímu chování, má přiměřené sebevědomí a dokáže uznat svou chybu či omyl. Jako příklady asertivního chování popisují asertivní techniky, které by si děti měly vyzkoušet a naučit se je během kurzu, aby je mohly používat v běžném životě.

Tato příručka z projektu je vhodnou pomůckou při rozvoji komunikačních dovedností i u dětí v dětských domovech. Dá se s ní pracovat prakticky, děti mají možnost si jednotlivé dovednosti vyzkoušet, „osahat“ a prožít si vlastní zkušenost v modelových situacích. Naučí se řešení různých mezilidských komunikačních problémů pomocí vhodné pozitivní komunikace a seznámí se s technikami verbální i neverbální komunikace, které jim budou sloužit při jejich běžné komunikaci s dospělými i vrstevníky.

Komunikace patří zároveň také k významnému prvku prevence nežádoucího chování dětí a adolescentů a Kabíček (2014, s. 333) ji řadí do prevence syndromu rizikového chování. Dobrovolná, přátelská komunikace a individuální přístup přináší větší úspěšnost v této oblasti. Komunikace v období adolescence je velmi náročná nejen pro rodiče, ale také pro učitele, lékaře, psychology. Na jedné straně musíme s takovým jedincem komunikovat přátelsky, být pozorní a empatičtí a na straně druhé je důležité dokázat si udržet autoritu a získat důvěru dospívajícího člověka. Adolescent, který získá důvěru a oporu v určité osobě, lépe překonává krizové situace a bouřlivé emocionální i psychosociální období dospívání.

### 1.2.2 Zodpovědnost, členství a spolupráce ve skupině

*Spojit se je začátek, zůstat pohromadě je pokrok, pracovat společně je úspěch.* (H. Ford)

Člověk je bytost společenská a potřebuje ke svému životu společenství ostatních lidí, se kterými komunikuje, začleňuje se do nějaké skupiny, stává se její součástí a přijímá určitou skupinovou roli. Každá sociální role představuje určitý způsob chování, který je očekáván od jednotlivce ve skupině. Plnění rolí bývá obvykle kladně hodnoceno, jejich neplnění může vést až k vyloučení jedince ze skupiny. Role člověka nezůstává stále stejná, může se v průběhu života měnit.

Vzájemné vztahy mezi jedinci v malé sociální skupině jsou propojené, souvisejí s osobním významem a odvíjí se od všech jejích členů. Takovou skupinu nazýváme jako **sociální skupina** a příkladem může být rodina, školní třída, zájmový útvar nebo dětská parta. Člověk se do takové skupiny dostává dvěma způsoby. Za první výběrově, to znamená, že si ji může vybrat sám a za druhé nevýběrově, například tím, že se do skupiny narodí (Vágnerová, 2005, s. 18).

Sociální skupina má velký vliv na chování člověka. Jednotlivec může spolupracovat s ostatními, může být individualista anebo je jeho chování ovlivňováno a manipulováno. Existují tři typy chování ve skupině:

1. *Soutěživé* – přesvědčení člena skupiny spočívá v jeho lepší úspěšnosti nad ostatními, kteří budou neúspěšní

2. *Individualistické* – člen skupiny chce dosáhnout cíle sám bez pomoci skupiny
3. *Kooperativní* – přesvědčení úspěšnosti jednotlivce je závislé na úspěšnosti celé skupiny (Fialová, Indra, 2007, s. 25)

Velmi důležitou roli u dítěte již v útlém věku hraje vrstevnická skupina. Dítě má potřebu být skupinou akceptováno a kladně přijímáno. Pokud však nedojde z různých důvodů k nenaplnění této potřeby, je tím negativně ovlivněn jeho další psychický vývoj, což se může projevit v období dospívání jako zátěžový faktor s nedostatkem jistoty a sebedůvěry. Následně mají dospívající problémy s vytvářením sociálních sítí sloužící jako zázemí nebo zdroj pomoci (Vágnerová, 2005, s. 20).

Spolupráce ve skupině patří k významným sociálním dovednostem. Zároveň však bývá narušována různými prvky chování jednotlivců, mezi které patří například přesouvání zodpovědnosti na někoho jiného, vztahovačnost, neústupnost, útočnost, preferování vlastních zájmů, nedodržování norem a pravidel, autoritativnost nebo výrazná dominance jedné osoby, negativní atmosféra, jednostranná kritika, úzkost nebo napětí ve skupině. Tyto faktory znesnadňují spolupráci jednotlivých členů skupiny a je nutné s nimi pracovat a odstraňovat je.

Spolupráci a chování členů skupiny ovlivňuje také skupinový názor a autoritativní osoba. Lidé mají sklon tíhnout ke konformitě, tedy přiklánět se k většinovému názoru, způsobu řešení konfliktů či stejnému životnímu stylu. V důsledku uposlechnutí autority lidé ztrácejí zodpovědnost za své chování, snižují se ke ztrátě lidskosti a svědomí neboť strach z neuposlechnutí bývá silnější. Výsledky experimentů ukazují i na to, že se lidé v krizových situacích neřídí vlastním úsudkem, ale přiklánějí se k chování většiny. V případech poskytnutí pomoci se raději stávají diváky jako většina a čekají, že pomůže oběti někdo jiný. Přesouvají tím svou zodpovědnost na někoho jiného. Tuto rozptýlenou zodpovědnost v krizových situacích narušíme tím, že konkrétního člověka oslovíme a požádáme ho o pomoc (Fialová, Indra, 2007, s. 19-27).

Existují skupiny, do kterých se zařazovat nechceme, neboť nesouhlasíme s jejich pravidly a normami, tím pádem prožíváme vnitřní konflikt s nesouhlasem anebo máme možnost se od členství v takových skupinách distancovat. Mohou to být skupiny s určitým zaměřením například skinheadi, různé sekty, náboženské skupiny, sprejeři, vrstevnické skupiny s rizikovým chováním a podobně. V případech, kdy jsme se již členy takové skupiny staly

a nesouhlasíme s jejími pravidly a chováním jejich členů, bývá někdy obtížné se z takové skupiny vymanit. Je důležité zachovat si i přes členství ve skupinách svůj názor, dokázat se asertivně prosadit a nenechat se manipulovat a ovlivňovat vedoucím skupiny ani jejími členy. Dobrou obranou proti zneužívání moci nebo fyzické převahy „šéfa“ skupiny, je využití kolektivního odporu, tedy získání podobně smýšlejících jedinců na stranu utlačovaného a tím zvýšení kolektivního vzdoru (Fialová, Indra, 2007, s. 10).

### 1.2.3 Sebepojetí a akceptace druhých lidí

*Důvod, proč máme dvě uši a jen jedna ústa, je, abychom mohli více naslouchat a méně mluvit. (Zenon)*

Tuto sociální dovednost zařazujeme jako další důležitou schopnost, kterou by se děti měly být schopné naučit během svého vývoje. Touto dovedností se zabýval Selman ( In Vágnerová, 2005, s. 55). ve své sociálně-kognitivní teorii, v níž říká, že základem vývoje každého jedince je proces sebesocializace, ve kterém děti svůj vývoj sami aktivně ovlivňují, např. výběrem aktivit, volbou svých přátel nebo sociálních situací. Jeho teorie se ale zaměřuje především na rozvíjení proměny od egocentrického uvažování menších dětí k postupné schopnosti přijímání odlišných názorů jiných lidí neboli také schopnost uvažování z pohledu jiného člověka, která je důležitá k pochopení chování, uvažování a prožívání druhých lidí. Děti ve věku 8 – 10 let již chápou, že jiný člověk může mít jiný názor. Děti ve věku 10 – 12 let systematicky srovnávají vlastní a cizí názor a adolescenti, kteří jsou starší 12 let, srovnávají názory druhých s obecnějším pohledem.

Významnou roli v období dospívání sehrává zvýšená sebereflexe spojená se sebezpozorováním. Pokud je sebehodnocení dospívajícího v souladu s obecnými hodnotami, normami a cíli, stává se součástí jeho sebepojetí. Takto pojaté sebepojetí je chápáno jako soubor pocitů a znalostí o vlastním Já, které je vytvářeno v průběhu celého vývoje jedince. *Obsahuje prvky kognitivní (sebezpoznání, sebehodnocení), emocionální (sebecit, sebeúctu) a prvky činnostně regulační (sebeprosazování, sebeuplatnění, sebekontrola, sebeurčení)* (Pavlas, Vašutová, 1999, s. 95).

Informační proces, který zahrnuje poznávání své vlastní osoby a poznávání a hodnocení lidí s jejich vzájemnými vztahy a sociálními objekty nazýváme sociální kognice. Vytváření



„obrazu druhého člověka“ neboli vnímání druhé osoby v sociálních podmínkách charakterizuje pojem sociální percepce, která má tři složky vnímání. První **složka** je **expektační**, neboli očekávací, související s očekáváním určitých projevů chování a vlastností člověka. Druhou složkou je **afektivní vnímání**, které je ovlivněno emocemi a třetí **složka** vnímání nazvaná **atributivní**, přikládá důležitost vnímání prvkům jako je vztah člověka k sobě samému, přijímání osoby ostatními, vnímání vnějšího vzhledu nebo vnímání člověka na základě činnostních výsledků. Vnímáním a poznáváním své vlastní osoby i ostatních se formuje jedinečná osobnost člověka. Sociální percepce bývá ovlivněna mnoha činiteli, nemusí být příliš objektivní, pokud není profesionální ale laická a dochází při ní ke standartním chybám. Příkladem takových chyb může být:

- haló efekt neboli ulpívání na prvním dojmu,
- užívání úzkých posuzovacích kritériích např. hezká – chytrá, špinavý – antisociální,
- nedostatečná diferenciacie posuzovaných lidí, tzn. hodnocení všech stejně,
- projekce neboli posuzování ostatních podle svých vlastních norem či měřítek,
- osobní sympatie, antipatie,
- podléhání názorům jiných a vlivům okolního prostředí,
- osobní předsudky,
- nedostatky v komunikaci kam řadíme i neschopnost aktivního naslouchání,
- neoprávněná generalizace neboli neoprávněné hodnocení a přisuzování jinak nedoložené vlastnosti na základě náhodných nebo ojedinělých jevů (Kodým, 2014, s. 47 – 54).

Sebepojetí adolescentních chlapců a dívek probíhá rozdílně v důsledku rozdílného prožívání, ale i tlaků a očekávání ze sociokulturního prostředí. Dívky bývají více kritické ke své vlastní osobě a negativně se hodnotí více než chlapci neboť to souvisí s jejich silnější potřebou udržovat kladné vztahy s jinými lidmi a zároveň jsou vnímavější k názorům ostatních. Chlapci jsou více spokojeni se sebou samými, protože nad sebou příliš neuvažují, považují se za schopnější a orientují se na dosahování určité sociální pozice, dobrého postavení nebo výkonu. Projevují se větší sebedůvěrou než dívky. Morální uvažování chlapců je spíše obecnější a orientované na vnější svět, ve kterém hraje důležitou roli respektování

pravidel oproti dívkám, které se soustředují spíše na svůj osobní život, vlastní pocity a vztahy s ostatními. S tím také souvisí míra zodpovědnosti, která je u dívek vyšší než u chlapců neboť ti ji chápou jako určité sebeomezení na rozdíl od dívek, které ji spojují s potřebou dělat to, co je důležité pro ostatní, bez ohledu na vlastní potřeby a přání (Vágnerová, 2005, s. 427 – 429).

#### 1.2.4 Asertivita

Asertivní chování a jednání řadíme taktéž k důležitým sociálním dovednostem, jelikož je prospěšné nejen jednající osobě, ale zároveň i sociálnímu prostředí, ve kterém se jednající nachází a bývá označováno jako optimální jednání. Člověk, který jedná asertivně, dokáže přesně a jasně vyjádřit své myšlenky, pocity i názory, přičemž má přiměřené sebevědomí, dokáže naslouchat druhým lidem, přistupovat na kompromisy i poskytnout či požádat o laskavost. Jeho vystupování je klidné, uvolněné a vyzařuje z něj klid a pohoda, která je příjemná lidem v jeho okolí. Asertivní člověk dokáže přiznat svůj neúspěch, řídí se morálními zásadami a hodnotami a dokáže rozpoznat a bránit se manipulaci jiných osob. Asertivní chování bývá obvykle vymezováno jako přiměřené sebeprosazování neboli jednání, které není ani agresivní, ani pasivní (Kodým, 2014, s. 72 – 74).

Pottsovi (2014, s. 17) definují asertivitu následujícím způsobem: *Asertivita je chování, které vede k dosažení stavu výhra – výhra (win – win), neboli ke spokojenosti obou stran.* Tato definice nám říká, že pokud se člověk dokáže chovat asertivně, chce být úspěšný v životě, chce být šťastnější, silný a flexibilní musí brát v potaz přání a očekávání druhých lidí, měl by je akceptovat, dokázat naslouchat a brát v úvahu jejich potřeby.

Jedinec, který dokáže asertivně jednat je schopný sebereflexe vlastního verbálního i neverbálního chování, dokáže přijímat konstruktivní kritiku od ostatních osob, pozitivně uvažuje o vlastních nedostatcích, které se snaží eliminovat či alespoň zmírnit. K jeho základním sociálním dovednostem patří dovednost sebereflexe, empatického naslouchání, dovednost požádat o pomoc a vysvětlení, dokázat říci svůj názor, postoj, potřebu i přání, dovednost vyjednávat a dokázat se vypořádat s manipulující kritikou (Švec, 1998, s. 79 – 80).

Existuje asertivní desatero vymezující následující práva člověka, které zformuloval v roce 1950 Andrew Salter v USA:

1. Mám právo sám posuzovat své vlastní chování, myšlenky a emoce a být si za ně a jejich důsledky zodpovědný.
2. Mám právo nenabízet žádné výmluvy, vysvětlení ani omluvy svého chování.
3. Mám právo posoudit, zda a nakolik jsem zodpovědný za řešení problémů druhých lidí.
4. Mám právo změnit svůj názor.
5. Mám právo dělat chyby a být za ně odpovědný.
6. Mám právo říci: „Já nevím“.
7. Mám právo být nezávislý na dobré vůli druhých lidí.
8. Mám právo dělat nelogická rozhodnutí.
9. Mám právo říci: „Já ti nerozumím.“
10. Mám právo říci: „Je mi to jedno“. (*Asertivní výcvik* [online], [cit. 2016-02-19])

Pro výuku a uplatňování asertivity je doporučováno šest základních technik, které by měly usnadňovat vzájemnou komunikaci, porozumění v jednání a dosahování vytýčených cílů bez omezování ostatních osob. Jako první je důležité, aby člověk dokázal **vyjadřovat své pocity** jasně a spontánně a byl schopný používat větu: *To se mi nelíbí*. Člověk by měl dokázat **ovládat svou mimiku**, která má odrážet to, co člověk skutečně cítí. Třetí technikou je nácvik **verbálního projevení nesouhlasu**, který bychom měli umět říct jasně a zřetelně. Další verbální projev asertivity je také čtvrtá technika, která nás má naučit **užívat slovo já**. Člověk nemá mluvit za skupinu, ale pouze za svou vlastní osobu. Předposlední technikou je dovednost **přijímání pochvaly**. Člověk nemá odmítat pochvalu svou skromností, ale měl by se naučit pochvalu přijmout a radovat se z ní. Poslední šestou technikou, kterou považujeme za podpůrný prvek pro nerozhodnost je **schopnost spontánně jednat a improvizovat** (Vybíral, 2005, s. 238 – 239).

### 1.2.5 Řešení konfliktů

Konflikty patří k životu každého člověka a můžeme je považovat za naprosto samozřejmé. Jelikož mezi lidmi není vždy úplná shoda a vždy nedochází ke sdílení názorů ostatních,

dochází mezi lidmi k různým konfliktům a neshodám. Důležité však je, jak dokážeme konflikty zvládat a především, jak je dokážeme řešit. Konflikty nepovažujeme za škodlivé mechanismy, ale spíše v nich hledíme nezbytné podmínky rozvoje člověka. Konflikty můžeme označovat jako stavy rozpolcenosti, odlišnosti, nerozhodnosti, neschopnosti adekvátně reagovat na určité situace, což může přinášet jedinci strach, úzkost nebo obavy z rizika či nebezpečí.

Mezi negativní důsledky konfliktu řadíme především poruchy psychického rázu ve formě podrážděnosti, nesoustředěnosti, neschopnosti koncentrace, neschopnosti vypnout a odpovídat. Dále to mohou být fyzické potíže se somatickými projevy bolení hlavy, zažívacími problémy nebo zvýšeným krevním tlakem. V chování se jedinci vyhýbají komunikaci, projevují odstup a může docházet až k úniku k alkoholu, drogám apod. Oproti tomu schopnost řešit konflikty má výrazný vliv na pozitivní budoucí vztahy a vzájemnou spolupráci. Pozitivní účinky působí na posilování mezilidských vztahů při schopnosti vnímat odlišné názory a postoje jiných lidí s tolerancí. Pokud jsou lidé schopni konflikt mezi sebou vyřešit, zvyšuje se pravděpodobnost, že se zároveň také zvýší jejich vzájemná sebedůvěra i v budoucnosti. Problém neschopnosti řešit konflikty se většinou projevuje u lidí, kteří vyrůstali v nevhodném disharmonickém rodinném prostředí plném stresů a konfliktů. Tito lidé se často stávají konfliktogenní, což znamená, že jim vyvolávání konfliktů přináší potěšení. Vyřešené konflikty vyvolávají pocity pohody, uspokojení a zvyšují sebeúctu. Při řešení konfliktu dotčený jedinec klade důraz buď na osobní uspokojení svých zájmů, nebo uspokojení toho druhého a poté zvolí vhodnou strategii řešení konfliktu (Mikuláščík, 2008, s. 43 – 45).

Mikuláščík (2008, s. 47 – 48) uvádí různé strategie řešení konfliktu a my si zde některé popíšeme:

- *úniková strategie* – představuje popírání a vyhnutí se řešení nebo odmítnutí se řešení účastnit např. z důvodu strachu, nezájmu, lenosti, pohodlnosti
- *spolupracující styl* – lidé společně bez vnější pomoci hledají společné řešení a dosažení uspokojení na obou stranách, charakterizuje jej respekt, důvěra, upřímnost a úcta k druhému

- *strategie přizpůsobení* – je charakteristická pro submisivní osoby, které se raději přizpůsobí, než aby konflikt řešili, na jedné straně může být projevem zbabělosti, podlézavosti nebo slabosti a na straně druhé projevem lásky, ochoty a nesobeckosti
- *kompromisní styl* – by měl přinášet alespoň částečný úspěch pro obě strany a je založen na určité míře kompromisů a ústupků z obou stran
- *strategie dohody a vzájemné spolupráce* – bývá považována za nejefektivnější a je to cesta, *která konflikt řeší jako problém, zcela stranou jdou pocity o tom, kdo má navrch, pro koho je to výhodnější. Tento postup je charakteristický otevřeností, vstřícností, pružností a přizpůsobivostí, vzájemnou informovaností, probírají se všechny možné alternativy, obě strany si navzájem trpělivě naslouchají.*

Při řešení konfliktů nám nejde o to, kdo daný spor vyhraje, ale spíše o to, najít společné řešení, najít pravdu, kterou akceptují obě strany. Je důležité si uvědomit, že konflikty vznikají spíše z odlišných pocitů a názorů a ne z daných faktů. Při konfliktních situacích hrají emoce velmi důležitou roli. Bohužel neexistuje obecný postup, kterým by se daly konflikty řešit, ale je možné příčiny minimalizovat a snahu o vyřešení konfliktu maximalizovat. Schopnost řešit konflikty nezbytně souvisí s vhodnou komunikací, a pokud chceme konflikt zvládnout, musíme komunikaci začít popisem svých negativních pocitů, které nám druhá strana způsobila, dále uvést, jak nám tyto pocity způsobila a nakonec vyjádřit své přání a představu o tom, jak by se k nám druhá strana měla chovat.

## 2 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Obsahem druhé kapitoly i jejích podkapitol budou témata možností rozvoje sociálních dovedností v různých prostředích. Zaměříme se na oblast rodiny s jejími možnostmi a příležitostmi vhodného rozvoje. Další oblastí bude škola, ve které jsou sociální dovednosti rozvíjeny mimo jiné také v rámci osobnostní a sociální výchovy, které se budeme podrobněji věnovat v podkapitole 2.2.1. Nedílnou součástí kladného rozvoje sociálních dovedností je používání vhodných metod, které jsou svým obsahem dobrou pomůckou a důležitým prostředkem k realizaci rozvoje sociálních dovedností. Proto jsme se podrobněji zaměřili na metodu zážitkové pedagogiky, kterou považujeme za nejpřirozenější a z toho důvodu je uvedena na prvním místě. Následně jsou zmiňovány metody, které můžeme používat ve škole a jako poslední je popsána metoda VTI, která se dá uplatňovat nejen ve škole, ale původně byla uplatňována také v rodině. Vhodně zvolená, použitá metoda a její realizace může mít velký vliv při zlepšování, osvojování a internalizaci sociálních dovedností u dětí.

### 2.1 Rozvoj sociálních dovedností v rodině

Rodina je základním stavebním kamenem společnosti a zároveň nejvýznamnější sociální skupina. Právě v ní dochází k výchově budoucích potomků a k prvním sociálním kontaktům s druhými lidmi. Rodina je významný výchovný a socializační činitel ve společnosti nepostradatelný ve své důležitosti. Stašová (In Kraus, 2001, s. 78) považuje rodinu za *institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby*. Primární rodina představuje pro dítě důležitý základ pro jeho další sociální, psychický i fyzický rozvoj. Rodiče zabezpečují dítě nejen po stránce hmotné, ale především vytváří výchovné a socializační prostředí, které se stává pro dítě záze-  
mím a zároveň vzorem pro jeho budoucí život.

Rodina poskytuje dítěti základní zkušenosti, napomáhá k rozvoji kompetencí, které považuje za cenné a důležité, cíleně rozvíjí schopnosti a dovednosti, které považuje za významné pomocí vlastního chování, hodnocením, odměnami i tresty a naopak nežádoucí kompetence nerozvíjí, neboť je nepovažuje za významné (Vágnerová, 2005, s. 18 -19). Dítě získává v rodině určité kulturní návyky, morální postoje, přebírá vzorce chování svých rodičů v pozitivním i negativním světle a zároveň se učí vědomě i nevědomě sociálním dovednos-

tem, které jsou důležité pro uplatnění vlastní osoby, prosazení se ve společnosti a dosažení životního uspokojení.

V rodině probíhá socializační proces, jehož hlavní úlohou je připravit děti a mladistvé na úspěšný vstup do praktického života dospělých. Děti se během svého vývoje aktivně podílejí na získávání a zpracovávání informací, kterých se jim dostává od rodičů i starších sourozenců a uplatňují při tom svou vůli, orientaci, přání i zájmy.

Se socializací souvisí nepostradatelná **socializačně-výchovná funkce** rodiny, která učí děti osvojovat si základní způsoby chování a návyky, které jsou běžné ve společnosti. Nenahraditelným vzorem budoucího pohledu dítěte nejen na partnerské vztahy, ale také na mezilidské vztahy, je přítomnost obou rodičů v rodině. Nejen, že dítě sleduje vzory pozitivního partnerského chování, ale zároveň se učí, jak rodiče zvládají i napjaté situace, jak řeší vzájemné konflikty a krize. Tyto vzory později používá ve svém partnerském životě i v mezilidských vztazích. Rodina má být místem bezpečí, harmonie, porozumění, vzájemné pozitivní komunikace, spolupráce a s tím související pocit sounáležitosti, příslušnosti k určité skupině, ve které je každý jedinec akceptován, podporován a uznáván. Všechny tyto pozitivní prvky by měla naplňovat funkce rodiny zaměřená na **sociálně-psychologickou podporu** svých členů (Stašová In Kraus, 2001, s. 78 – 85). Bohužel ne všechny rodiny fungují tak, aby v nich děti a mladiství získávali pouze pozitivní vzory. V současné společnosti, se stále se zvyšujícími nároky na rozvoj a osobnost každého jedince, to není lehký úkol. Michalová a Pešatová (2012, s. 10) jsou toho názoru, že děti vyrůstající v rodině, ve které není dostatek mateřské lásky, bývají často deprimované, což sebou následně přináší další komplikace a problémy projevující se v pozdějším věku v sociálních vztazích.

V některých rodinách se mohou objevit problémy psychologické, sociální nebo interakční vedoucí k problémovému chování dětí, narušeným vztahům a špatné komunikaci mezi dětmi a rodiči. Tyto narušené rodinné vztahy mohou být napraveny v rámci návštěv rodinných poraden, službou poradenské péče, péčí psychologa nebo psychoterapeuta, pomocí pedagogicko-psychologické poradny, ale jednou z možností je také uplatnění metody VTI neboli Videotrénink interakcí, která se dá uplatňovat přímo v rodině. Podrobněji ji rozepíšeme v samostatné kapitole.

## 2.2 Rozvoj sociálních dovedností ve škole

Nejen v rodině, která patří beze sporu k nejvýznamnějším působícím faktorům při rozvoji sociálních dovedností, ale také ve škole bychom měli klást důraz na rozvoj těchto dovedností, neboť školu řadíme k významným socializačním činitelům zprostředkující každodenní zkušenosti a možnosti vytváření sociálních sítí a hledání sociální opory.

Škola je výchovně-vzdělávací instituce, kde se jedinci setkávají se sociálními interakcemi vedoucí k osvojování různých modelů chování, které jim umožňují naučit se samostatnému rozhodování a nezávislosti v životních i profesních situacích. Škola má podporovat spolupráci, partnerské vztahy a vést k sebevýchově každého žáka, aby se z něj mohla stát autentická, vnitřně integrovaná osobnost (Pelikán, 1995, s. 36).

V mnoha výzkumných studiích bylo prokázáno, že sociální dovednosti úzce souvisí s akademickou úspěšností a zlepšováním školních výsledků (Krejčová, 2012, s. 121). Při svém projektu, který byl zaměřen na rozvoj sociálních dovedností u adolescentů v prostředí středních škol, jejich vztahů s učiteli, motivaci ke školní práci a vlivu školního klimatu dospěla Krejčová k výsledkům, které potvrdily její předpoklad toho, že vhodná motivace ke studiu, kladné pojetí školního klimatu a pozitivní interpersonální vztahy nejen mezi studenty, ale také mezi studenty a učiteli mají vliv a hrají významnou roli při rozvoji akademických i sociálních kompetencí studentů středních škol. Ukázalo se, že v období dospívání je stále žádoucí podporovat při výuce nejen složku kognitivních schopností, ale také složku sociálních schopností (Krejčová, 2011, s. 233 – 240).

Rozvoj sociálních dovedností ve škole hraje významnou roli při prevenci rizikového chování, především při agresivních projevech žáků a výskytu šikany, která je v současné době aktuálním tématem, poměrně často se vyskytujícím v praxi (Kolář, 2005, 36).

Školní prostředí i škola jako instituce ovlivňuje celkově dětskou osobnost i rozvoj psychických funkcí. Působí jako eliminátor individuálních schopností dětí a zaměřuje se na posilování kompetencí vedoucí k obecnému modelu žáka, který je úspěšný. Tyto požadavky jsou pro některé děti těžko splnitelné a následné hodnocení jejich negativního prospěchu nebo chování může ovlivňovat dětské sebepojetí (Vágnerová, 2005, s. 20). Proto je důležité, aby učitelé disponovali dostatečně rozvinutými sociálními dovednostmi a vhodnými kompetencemi. Jednou z kompetencí učitele je také schopnost individuálního přístupu k žákům, individualizace výuky a respektování individuálních schopností a zvláštností.



Nezbytnou součástí při samostatném učení a rozvoji jedince je především aktivita žáka a jeho samostatná práce, která je charakteristická získáváním poznatků pomocí vlastního úsilí zejména při řešení problémů. Přínosem samostatné práce žáků je individuální zapojování do výukových aktivit, učení se zodpovědnosti, spoléhání se na vlastní síly, realizace vlastních nápadů nebo samostatné organizování tempa práce a času. Nevýhodou však je malá vzájemná spolupráce a komunikace, při které se rozvíjejí sociální vztahy a různé formy sociálního učení (Maňák, 2003, s. 152 – 156). Z toho důvodu by měl učitel zařazovat do výukového procesu nejen frontální nebo individualizovanou výuku, ale také práci ve skupinách podporující spolupráci žáků, řešení úkolů, sdílení zkušeností nebo prožitků, odpovědnost za výsledky společné práce a také prosociálnost neboli vzájemnou pomoc mezi všemi členy skupiny (Švec, 2003, s. 138).

Rozvíjení sociálních dovedností ve škole je vhodné nejen pro běžné děti, ale také především pro děti, u kterých se projevuje závislostní chování, organické poškození mozku, děti hyperaktivní a všechny děti pocházející z rodin, ve kterých rodiče nevěnují dítěti dostatečný zájem a nepodílí se na rozvoji dětské osobnosti. Z těchto důvodů se stává výuka sociálních dovedností důležitou součástí Rámcových vzdělávacích programů. Posláním učitelů tedy není jen výuka a předávání znalostí a dovedností, ale také formování sociálních dovedností během edukačního působení (Michalová a Pešatová, 2012, s. 21).

Tématu rozvíjení sociálních dovedností učitelů ve škole je věnována také dostatečná pozornost. Učitel působí na děti záměrně i nezáměrně, stává se pro ně příkladem a svým modelovým chováním by měl sloužit jako pozitivní vzor. Je důležité, aby učitel dokázal žákům poskytnout čitelné projevy o svých emocích, které vnímají děti velmi citlivě. Všechny projevy jeho chování a emoční rozpoložení se odráží ve zpětném chování jeho žáků. Měl by ovládat efektivní vyučovací strategie posilující spolupráci a sebevědomí žáků, umožňující otevřenou verbální i neverbální komunikaci vedoucí k posilování interpersonálních vztahů (Michalová, 2011, s. 31 – 49). Nesmí zapomínat na vhodné vytváření podmínek pro výuku sociálních dovedností, které se podílí na pozitivní atmosféře a klimatu ve třídě. Pozitivní atmosféra je žádoucí, neboť podporuje u jedinců sebedůvěru, podněcuje k otevřenému a autentickému vyjadřování názorů, emocí, postojů, potřeb a respektuje jejich individualitu (Švec, 1998, s. 86).

Hermochová (1988b In Švec, 1998, s. 86 – 87) vytýčila poměrně široký obsah zásad učitelova řízení při osvojovacím procesu sociálních dovedností. My zde uvedeme pouze některé z nich.

- *Podporování sociální vřelosti jedinců*
- *Podněcování jedinců k přiměřenému sebeotevření*
- *Aktivizace jedinců*
- *Vybízení jedinců k sebereflexi*
- *Podněcování jedinců k naslouchání druhým a empatii*
- *Podporování spolupráce jedinců*
- *Zajišťování okamžité zpětné vazby*

Nedílnou schopností učitele je dovednost žáky motivovat, povzbuzovat a chválit. Projevit dětem porozumění a dokázat je přijmout a respektovat jako jednotlivce. Teprve na základě osvojených sociálních schopností, které spadají do profesních dovedností učitele, se může učitel stát kompetentní k tomu, aby tyto dovednosti mohl předávat dál.

### **2.2.1 Sociální dovednosti v rámci osobnostní a sociální výchovy**

Ve škole jsou sociální dovednosti učiteli rozvíjeny především v rámci Osobnostní a sociální výchovy, která se u nás začala pomalu a postupně rozvíjet od 90. let 20. století (Michalová, Pešatová, 2012, s. 39). OSV je nazývána jako praktická disciplína a zároveň chápána jako synonymum komplexního rozvoje jedinci osobnosti a cesta jeho osobního růstu. Osobnostní a sociální výchova patří k průřezovým tématům Rámcových vzdělávacích programů vydávaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, vedoucí k celkovému rozvoji osobnosti žáků. Je to praktická disciplína, která je zaměřena na rozvoj klíčových dovedností, osobnostních, sociálních a morálních kompetencí, které jsou nezbytně uplatnitelné v reálném životě.

*Toto téma reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším*

*lidem a světu* (RVP, 2007, s. 101). Důležitost sociální výchovy ve škole vyzdvihuje i Poláčková (2001, s. 59 – 60), která říká, že tato výchova není významná jen v oblasti získávání potřebných sociálních dovedností, ale má být i účinným nástrojem při získávání dovedností v porozumění životu, vrstevníkům i ostatním lidem.

Přínosem tohoto průřezového tématu je získávání vědomostí, dovedností a schopností v oblastech porozumění sobě i druhým, komunikace, spolupráce, duševní hygieny, v oblasti řešení životních situací a v utváření dobrých mezilidských vztahů. V oblasti hodnot a postojů se téma zaměřuje na toleranci odlišných typů lidí a názorů, vede k uvědomění si mravních rozměrů různého lidského chování a významu vzájemné spolupráce a pomoci. V neposlední řadě je téma důležitým pomocným prvkem primární prevence při projevech rizikového chování a jiných sociálně patologických jevech. Témata Osobnostní a sociální výchovy jsou rozdělena do tří částí. První část se věnuje osobnostnímu rozvoji, který zahrnuje sebepoznání a sebepojetí, psychohygienu, kreativitu, seberegulaci a sebeorganizaci a také rozvoj schopností poznávání. Druhá část je věnována sociálnímu rozvoji zaměřenému na mezilidské vztahy, komunikaci, spolupráci, soutěživost a poznávací schopnosti. Morálním rozvojem se zabývá třetí část, kam spadají dovednosti rozhodovací, řešení problémů, vytváření hodnot, postojů a dovednosti praktické etiky. Všechna témata jsou vzájemně propojena a uskutečňována během výuky ve všech vzdělávacích oblastech praktickou nenásilnou formou pomocí různých her, cvičení, úkolů, řízených diskuzí či vytvářením modelových situací apod. (RVP, 2007, s. 100 - 103). Zapojování do těchto her a cvičení by mělo probíhat dobrovolně a svobodně. Učitel by měl dokázat pružně reagovat na atmosféru ve třídě, celkové naladění žáků, používat vhodnou motivaci, brát v úvahu individuální možnosti a schopnosti jednotlivých žáků a projevy jejich chování. Měl by se umět přizpůsobit, být dobrým posluchačem i divákem a dokázat žákům dávat zpětnou vazbu, která pro ně bude pozitivním přínosem.

Při výuce OSV je důležité dodržovat tyto 3 základní zásady:

1. *Musí být vyučována prakticky, multisenzoriálně.*
2. *Jednotlivá témata musí každý žák zažít osobně, nezprostředkovaně.*
3. *Musí mít ze strany pedagoga tzv. provázející charakter* (Michalová, Pešatová, 2012, s. 48).

Ideální je včlenit osobnostní a sociální výchovu do školního rozvrhu dle následujících možností. První možností je uplatňování témat OSV prostřednictvím jednání učitelů a jejich efektivního chování, které má být pro žáky vzorem. Druhou možností je využívání témat OSV v průběhu běžných školních situací, při kterých je možné provést pedagogickou reflexi. Začlenění témat OSV do jiných předmětů, oborů či oblastí vzdělání a výchovy by mohlo být třetí možností. Poslední čtvrtou možností uplatnění OSV ve škole je její začlenění do práce školy v samostatných časových blocích, například formou kroužku, třídnické hodiny, předmětu nebo projektu OSV (Valenta In Michalová, Pešatová, 2012, s. 47).

### 2.3 Metody rozvoje a osvojování sociálních dovedností

Obsahem této kapitoly je přiblížení procesu osvojování sociálních dovedností s jeho postupnými etapami a metody rozvoje sociálních dovedností, které nám v jejich rozvoji napomáhají a jsou vhodnou pomůckou při jejich osvojování, zlepšování a zvnitřňování. Zaměříme se na metodu zážitkové pedagogiky, kterou hojně využíváme v rámci volnočasových aktivit, ale zároveň ji můžeme použít i ve školním procesu. Dalšími intervenčními metodami, které jsou používány především ve školním prostředí, se bude zabývat následující podkapitola. Metodu VTI, kterou si popíšeme podrobněji v poslední podkapitole, je možné využívat v rodině, ale také zároveň i ve škole.

Osvojování sociálních dovedností probíhá v obecnější rovině v pěti etapách. První je **etapa motivační**, která je charakteristická vznikem potřeby osvojit si danou sociální dovednost. Po ní následuje **etapa orientace**, ve které se jedinec snaží orientovat v podnětovém poli vlastního sociálního jednání i v podnětech z okolí. Třetí etapou je **etapa krystalizace**, ve které dochází k uvědomování si důsledků vlastního chování i chování ostatních osob v různých situacích s jejich důsledky, emocemi i postoji všech zúčastněných. V této etapě je vhodné využívat metody, které napomáhají k přehrávání či reálnému zkoušení různých sociálních situací. Na praktický výcvik navazuje **etapa dotváření** nové sociální dovednosti při náročnějších situacích, při kterých jedinec začleňuje novou sociální dovednost. Poslední pátou etapou je **etapa integrační**, v níž by měla být nová sociální dovednost osvojená a jedinec by měl být schopen ji používat při běžných životních situacích a v mezilidském kontaktu. Osvojováním nových sociálních dovedností dochází ke kultivaci

chování jedince a rozšiřování jeho repertoáru. Účinnou pomůckou tohoto rozvíjení jsou sociálně psychologické hry (Švec, 1998, s. 83 – 86).

### 2.3.1 Metoda zážitkové pedagogiky

Metoda zážitkové pedagogiky patří k jedné z nejvýznamnějších metod aktivního trávení volného času, neboť se uskutečňuje pozitivní cestou formou her, adaptačních zážitkových kurzů, táborů, jednodenních nebo pracovních zážitkových akcí či rozsáhlých jednorázových her. Tyto aktivity nejsou určeny pouze pro děti či dospívající, ale zároveň jsou zaměřeny také pro dospělé osoby, které mají o tyto aktivity a činnosti zájem. Cílem není jen aktivní trávení volného času, ale také rozvoj fyzické kondice, tvořivosti, fantazie, představitivosti, sebepoznání, budování sociálního postavení ve skupině, získávání nových kontaktů, inspirace pro nové náměty v životě, motivace pro změny v postojích, názorech, komunikaci nebo spolupráci a především také rozvoj sociálních dovedností, na které se chceme soustředit nejvíce.

K základním metodám zážitkové pedagogiky patří *učení prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny prostřednictvím dobrodružství* (Pelánek, 2013, s. 37). Dobrodružství je velmi dobrá učební metoda. Účastníci musí při aktivitách vyvíjet vlastní aktivitu, díky které získávají zážitky potřebné pro rozvoj či změnu. Čím jsou zážitky intenzivnější, tím lépe jsou zapamatovatelné a mají vyšší potenciál ke změnám v sociálním učení, ve vztahových a komunikačních dovednostech a v neposlední řadě také v životních postojích. Nedílnou součástí související se zážitkem je reflexe, bez které by i ten nejintenzivnější zážitek neměl požadovaný přínos. Reflexe, která umožňuje ohlédnout se zpět, poskytnout prostor pro vyjádření pocitů, zážitek zhodnotit, zpracovat, poučit se a následně jej uvést do praxe. Hlavním jejím cílem je tedy dávat zážitky do vzájemných souvislostí a zdokonalovat se ve schopnosti učení se z vlastních chyb a zkušeností.

Priměřená volba náročnosti úkolů, které mají být plněny, by měla být taktéž vybírána pečlivě a s ohledem na složení účastníků. S tím souvisí komfortní zóna, což je zóna každého jednotlivce, ve které se cítíme dobře. Jestliže vystrčíme jedince mimo jeho komfortní zónu do zdánlivého nebezpečí, přičemž ho dostatečně podporujeme především na psychické úrovni, může jedinec nové situace zvládat a zvětšovat si tak svou komfortní zónu. Opti-

mální výsledky sociálního učení jsou dosahovány při používání zdánlivého nebezpečí neboli atraktivního dobrodružství, při kterém se člověk dostává mimo svou komfortní zónu, ale musí se u toho zároveň cítit bezpečně (Pelánek, 2013, s. 21 – 23).

Hry a aktivity musí být voleny taktéž podle věku účastníků neboť každá věková skupina má odlišná očekávání. Děti školního věku hledají především kamarády a zábavu, mládež v dospívajícím věku hledá v aktivitách srovnání, zapojení se do skupiny, emoce a akci. Lidé ve věku mladé dospělosti se zúčastňují aktivit s očekáváním hledání nového partnera, odpovědí na různé otázky, hledáním sebepoznání a smysluplnosti (Erikson, 2015, s. 34). Během zážitkových aktivit se vytvářejí malé sociální skupiny, ve kterých dochází především k vzájemné komunikaci, která by měla být založena spíše na větším naslouchání než aktivním mluvením a základním pravidlem by mělo být heslo: *Není důležité, co říkáme, důležité je, co ostatní slyší*. Účastníci se musí také podílet na skupinovém rozhodování a zvládat situace, které vyžadují společné řešení konfliktů. Základem zážitkových akcí je princip dobrovolnosti účastníků v aktivitách. Jelikož jsou základními kameny zážitkové metody **nejistota** a **překvapení**, není možné, aby se účastník vždy rozhodl zcela dobrovolně, když neví, co ho čeká. Proto je důležité si před fyzicky nebo psychicky náročnou hrou zjistit stavy účastníků a s jedinci, u kterých by se mohl objevit problém, bychom měli konzultovat, zda se hry chtějí dobrovolně zúčastnit či nikoliv (Pelánek, 2013, s. 32 – 36).

Sociální dovednosti jsou v rámci metody zážitkové pedagogiky rozvíjeny během pohybových her, her zaměřených na psychiku nebo tajemno, při tvořivých aktivitách, turistice, putování nebo při dramatických hrách a drobných úkolech zaměřených na budování kolektivu a rozvoj spolupráce. Při zážitkových akcích máme možnost se setkávat s různými zajímavými lidmi, od kterých se můžeme mnohému naučit či se od nich inspirovat při odlišných pohledech na život. Naučíme se neodsuzovat jiné názory ostatních lidí, ale spíše je dokázat přijmout a ocenit.

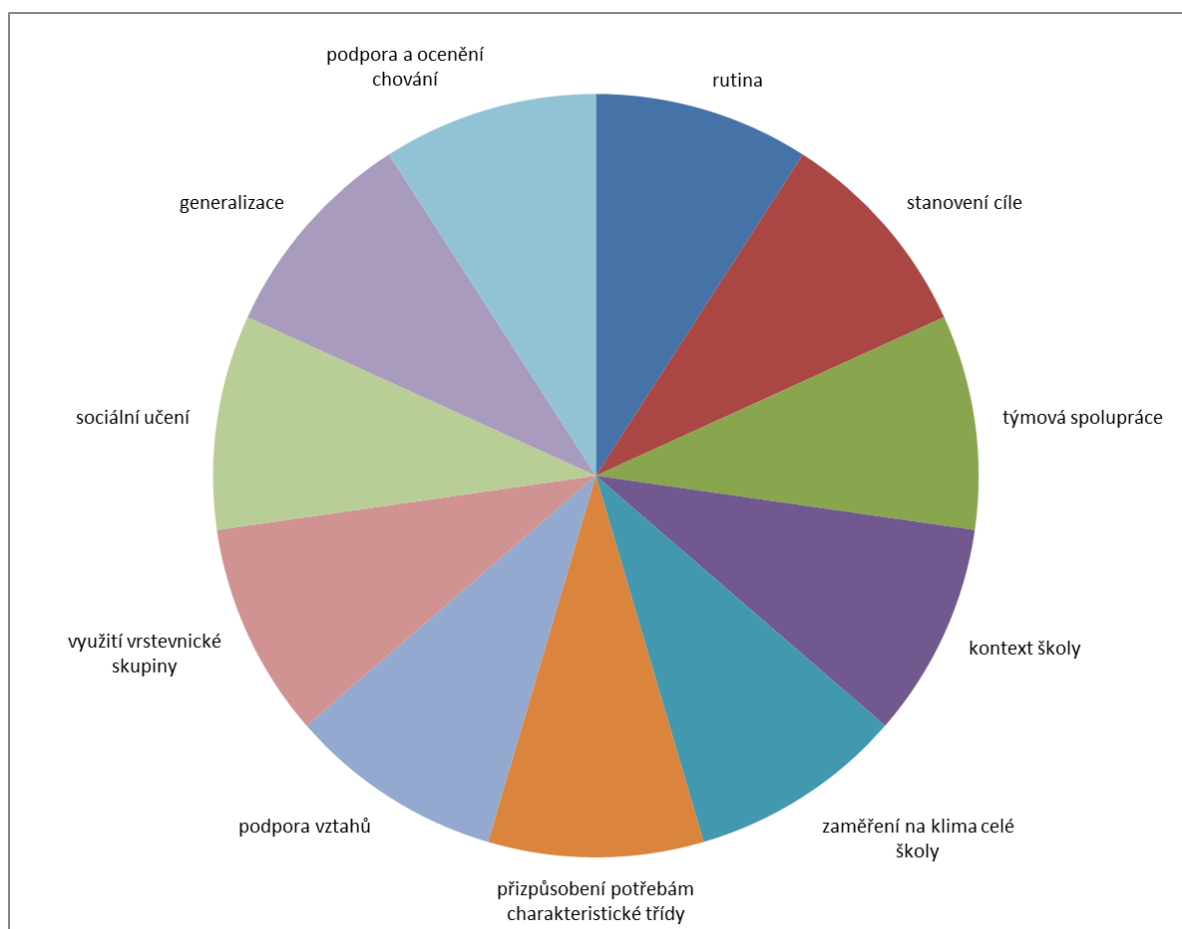
### 2.3.2 Intervenční metody rozvoje sociálních dovedností ve škole

Osobnost každého jednotlivce se vyvíjí individuálně dle jeho možností a schopností, ale zároveň je ovlivňována různými příchozími podněty z vnějšího okolí, které mohou mít zásadní vliv na pozitivním či negativním rozvoji osobnosti. Mezi tyto podněty můžeme

zařadit rodinu, školu, prostředí, zájmové útvary a hlavně vrstevnickou skupinu nebo školní třídu, která ať již záměrně či nezáměrně každého jednotlivce ovlivňuje.

Školní rozvíjecí programy, které většina škol zařazuje do výuky, bývají označovány také jako preventivní programy, které jsou zaměřeny nejen na rozvoj sociálních dovedností, ale také na prevenci sociálně patologických jevů. Je velmi důležité si uvědomit, že účinnost těchto programů můžeme docílit jen za určitých daných podmínek a při dodržení principů rozvíjecích programů. V následujícím obrázku jsou uvedeny principy účinných rozvíjecích a preventivních programů získaných z výzkumných studií i ze zkušeností z praktického života škol a realizátorů programů (Gillernová, 2012, s. 122 – 128).

Obr. č. 1 *Principy účinných rozvíjecích a preventivních programů*



Nezbytnou součástí rozvíjecích programů je také jejich **evaluace** a **diagnostika**, které slouží ke sledování průběhu programu a zjišťování naplňování cílů. Základní diagnostické

metody nám podávají informace nejen o struktuře sociálních vztahů ve třídě či ve skupině, o dynamice nebo klimatu třídy popřípadě školy, ale zároveň nám zprostředkovávají informace o tom, na jaké úrovni a jakého potenciálu jsou žáci schopni dosáhnout v rozvoji sociálních dovedností. Mezi standartní diagnostické metody ve škole můžeme zařadit **dotazníková šetření, sociometrické charakteristiky třídy, verbální projektivní techniky** nebo osvědčené diagnostické postupy **výtvarných činností**, příkladem může být oblíbený **Strom duchů**. Při hodnocení programu zjišťujeme jeho efektivitu, sledujeme, co se vyplatí používat, co bychom měli změnit nebo přizpůsobit a které postupy nebo metody by bylo vhodnější vynechat. Komplexní program rozvoje sociálních dovedností by se měl s tradiční výukou doplňovat a prolínat, v některých předmětech dokonce i splývat v jedno (Krejčová, 2012, s. 128 – 132).

Jednou z podob rozvíjejícího programu mohou být **seznamovací kurzy**, jejichž cílem je vytvoření stabilních základů sociální skupiny ve třídě a sloužící k získání příležitosti seznámit se se spolužáky a třídním učitelem. Kurz by měl být pestrý z hlediska obsahu témat a měl by být zahajován činnostmi umožňujícími se představit a zapamatovat si jména spolužáků. Žáci prezentují sami sebe a zároveň zjišťují, co mají společného se svými novými spolužáky. Účelem kurzů není poskytování výkonových, soutěživých činností nebo hraničních zážitků, ale zprostředkování možnosti užít si společné chvíle v kolektivu sloužící k posílení stability a jistoty nové skupiny a získání nových informací. Další variantou posilování sociálních dovedností a soudržnosti v třídním kolektivu jsou **třídnické hodiny**, které patří k nejvýznamnějším formám prevence negativních jevů a vztahů v třídním kolektivu. Skýtají příležitost k rozhovorům o vzájemných vztazích, o životě ve třídě, umožňují společné plánování či řešení společných činností třídy. Učitel plní většinou roli organizátora a moderátora přičemž využívá principy rozvoje sociálních dovedností. Tímto praktickým způsobem žákům napomáhá při přípravě, stanovování cílů práce, rozdělování rolí, vedeme je k vzájemnému naslouchání a hledání různých řešení při potížích či neshodách (Krejčová, 2012, s. 132 – 135).

Další metodou rozvoje sociálních dovedností je **projektová výuka** přinášející mnohé příležitosti k praktickému řešení úkolů ze života, rozvíjející tolerantnost, pohotovost, vytrvalost, sebedůvěru i sebekritičnost. Vhodnou metodou, která přispívá k rozvoji sociálních dovedností ve škole je dle J. Valenty (1999, s. 37 In Maňák, Švec, 2003, s. 172 – 173)) **výuka dramatem** neboť posiluje dovednosti při řešení problémů, je přínosem při zkvalit-



ňování komunikativních schopností a dokáže vytvářet a silně ovlivňovat hodnotové stupnice a mravní postoje.

**Interakční sociální hry** jsou jednou z dalších možností získávání a rozvoje sociálních dovedností mezi jedinci v třídním kolektivu. Sociální hra představuje základní formu při realizaci interakčních cvičení a zároveň uspokojuje potřeby aktivity, poznání něčeho nového, změny, potřebu sociálních kontaktů nebo poznávací potřeby u dětí. Tyto hry jsou charakteristické učením prožitkem a kladou důraz na atmosféru při hře, kterou Gillernová (2012, s. 216) nazývá *psychologickým bezpečím*. *Porozumět sociálním dovednostem u sebe, vyzkoušet si experimentovat se svým vlastním chováním a mít zkušenost z učení prožitkem považujeme za nezbytný předpoklad aktivit cílených na rozvoj sociálních dovedností dětí.*

Při sociálních či sociálně psychologických hrách se neklade důraz na výsledek hry, ale na jejich průběh a vyžadují vysokou osobní angažovanost všech jednotlivých účastníků. Hry jsou založeny na dobrovolnosti a jednotlivá pravidla her si vytváří každá skupina sama. Učitel by měl mít před realizací sociálních her ujasněné významné body, které jsou důležité pro zdárný průběh a naplnění cílů jednotlivých sociálních her. Patří mezi ně odpovědi na otázky týkající se uvažování nad tím, proč zvolit právě tuto hru, s kým budeme pracovat, jak dokážeme zvládnout přípravu prostředí, otázky přípravy materiálu, zda a jak bude provedena následná duševní hygiena účastníků i vedoucích, zda jsou brána v potaz možná rizika aktivit a v neposlední řadě také otázky ošetření dozvuků nebo následků realizovaných aktivit (Gillernová, 2012, s. 2015 – 218).

Žáci s problémovým chováním a poruchami emocí jsou právě ti, kteří mívají nedostatky v sociálních dovednostech a s tím souvisí jejich obtížné navazování kontaktů s druhými, schopnost udržovat přátelství, vyhýbat se negativním podnětům vedoucím k problémovým situacím, konfliktům a nevhodnému chování. Tito žáci se velmi obtížně zapojují do třídních kolektivů a nedokáží udržovat kvalitní vztahy nejen s dětmi, ale také s dospělými a proto také často tíhnou k závadovým vrstevnickým skupinám, které je mohou přivádět k delikvenci, záškoláctví, užívání návykových látek a dalším negativním projevům chování. Proto je kladen důraz na rozvoj sociálních dovedností ve škole pomocí **sociálně psychologických her**, které označujeme jako „*hry vytvářející záměrně modelové situace, které poskytují prostor pro nacvičování a rozvíjení různých druhů dovedností uplatňujících se v sociálních interakcích*“ (Michalová, 2011, s. 56). Tyto hry nejsou postaveny na výkonu

žáka, ale na samotném procesu aktivity a prožitcích účastníků. Jako příklad uvedeme aktivity zmiňované Michalovou (2011) nazvané *Dítě dne*, *Kontrolní signály chování*, *Krabice problémů* a metoda *VTI (videotrénink interakcí)*, která je podrobněji popsána v následující kapitole 2.3.2 *Metoda VTI*.

### 2.3.3 Metoda VTI

I když byla původně tato metoda určena především pro rodiny s dětmi, kde převládaly negativní komunikační vzorce vedoucí k problémovému chování dítěte, dá se také velmi dobře uplatňovat i ve škole. Přínosem této metody, jak konstatuje Brons (1999, s. 7 In Michalová, 2011, s. 77), je především výrazné zlepšování základní komunikace mezi učitelem a žákem a žáky navzájem, která může vést:

- *„k výraznému zlepšení pedagogického klimatu ve třídě i ve škole, může vést i ke zlepšení situace dítěte v rodině,*
- *učitel se zaměřuje na pozitivní interakce, méně na chyby, selhání a neúspěchy,*
- *k podpoře a zaměření pozornosti na verbální i neverbální projev,*
- *k analýze a rozpoznání možností kontaktu mezi učitelem a žákem,*
- *k hledání řešení, která učitel může v běžné situaci vyučování ihned aplikovat.“*

Metoda VTI vznikla v Nizozemí na počátku 80. let 20. stol a její autoři Maria Aarts a Harrie Biemans se zaměřovali především na napravení dobrých vzájemných vztahů a pozitivní komunikaci mezi dětmi a rodiči. Neřešením narušeného rodinného vztahu dochází v rodině k převládání negativního komunikačního vzorce, se kterým souvisí i zvyšování problémového chování dítěte. Původně byla tato metoda alternativou pro rodiče, kteří by v jiném případě museli umístit své děti do institucionální péče. Proto se začalo pracovat právě s dětmi, které měly být umístěny do dětského domova, aby se předcházelo odloučení a rozdělení rodinných příslušníků (*O metodě VTI* [online], [cit. 2016-03-15]).

Tato metoda, kterou můžeme nazvat také jako proces videointerakční analýzy, je založená na nahrávání různých rodinných situací, při kterých dochází k vzájemné interakci mezi rodiči a dětmi. Následné pomalé přehrávání videonahrávek má rodičům ukázat, jaké pozitivní iniciativy vyvíjí dítě a jakou zpětnou vazbu dostává od svých rodičů, zda se jedná o

žádoucí či nežádoucí způsoby chování a komunikaci. Nejdůležitější součástí terapie je následný rozbor shlednutých situací, při kterých terapeut rodičům pojmenuje vše, co dělají s dítětem správně a poskytne jim tímto způsobem zpětnou vazbu ke správnému naladění na iniciativy dítěte a možnosti kladných způsobů odpovědí. Cílem je tedy navození kladných vzájemných vztahů a žádoucí komunikace mezi rodiči a dětmi, které vytvářejí pozitivní rodinnou atmosféru a lepší spolupráci všech rodinných příslušníků. Metodu VTI není nutné praktikovat jen v rodinách, možnosti jejího využití jsou i širší. Videotréninku je možné využívat i v oblastech zdravotnictví a školství, konkrétně v zařízeních pro děti s postižením, v nemocnicích, v domovech pro seniory (Michalová, 2011, s. 70 – 79). Účinné využití této metody by mohlo být i v zařízeních institucionální péče, konkrétně v dětských domovech, kde jsou umístěny děti z dysfunkčních rodin. Ve většině případů se projevují tyto děti problémovým chováním, citovou deprivací, neschopností řešit konflikty, nezvládáním problémových situací a nevhodnou negativně laděnou komunikací. Metoda by mohla napomoci ke zlepšení komunikace a vzájemných vztahů mezi vychovateli a dětmi a zároveň mezi dětmi na rodinných skupinách navzájem.

### 3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI V OBDOBÍ ADOLESCENCE

Sociální dovednosti se vyvíjí již od nejtělejšího věku a tento vývoj a rozvoj provází člověka po celý jeho život. Poněvadž je praktická část této práce zaměřena na mládež v období adolescence, budeme se této oblasti věnovat podrobněji. Dospívání můžeme zařadit do vývojového období, kterému bychom měli věnovat zvýšenou pozornost a péči především za strany dospělých. V této etapě života je rozvoj sociálních dovedností velmi důležitý a nejen rodina, ale také škola nabízí mnoho příležitostí, kterých by se mělo využít. Období adolescence je věkově poměrně široké a dělí se dále na jednotlivé části. Přesné věkové vymezení adolescence není u všech autorů stejné, liší se podle jejich osobních pojetí.

Období dospívání neboli také období adolescence je v oblasti vývojové psychologie vymezeno jako období od 10 do 20 let života člověka, kdy dochází k celkové proměně osobnosti. Dochází nejen ke změnám somatickým, ale také psychickým a sociálním, které jsou ovlivňovány kulturními a společenskými podmínkami. Dospívání je typické hledáním vlastní identity, přehodnocováním a dosahováním přijatelného sociálního postavení ve společnosti (Vágnerové, 2005, s. 321).

Částečně rozdílné věkové vymezení období adolescence má Vašutová (2013, s. 9 -10), která dělí toto období v širším pojetí na dobu mezi 11/12 lety až 20/22lety a zároveň i dále rozděluje na ranou, střední a pozdní. V užším pojetí vymezuje období vlastní adolescence od 15/16 let do 20/22 let věku člověka.

Erikson (In Vágnerová, 2005, s. 45) zařazuje ve své teorii psychosociálního vývoje období adolescence jako páté stadium vývoje osobnosti, které podle něj trvá od 12 do 20 let. Dle něj je to období rozvoje a hledání identity s čímž souvisí rozvoj sebepojetí. Dospívající hledají odpovědi na životní otázky, usilují o sebevymezení, otvírají se novým zkušenostem, odmítají tradice a snaží se co nejvíce oddálit přijetí zodpovědnosti a dospělosti.

Období dospívání, které provází především fyziologické změny a snaha odpoutání se od rodičů považoval C. G. Jung za mnohem důležitější než dětství. V jeho teorii psychického vývoje dochází v tomto období k rozvoji sociální podoby vlastní osobnosti a upevnění schopnosti zvládat společenské požadavky. Uvádí, že by u každého jedince na konci tohoto období mělo dojít *k integraci archetypu stínu do vlastní osobnosti. To znamená, že by si měl jedinec uvědomit a přijmout i své negativní vlastnosti.* (Vágnerová, 2005, s. 39)

### 3.1 Charakteristika rané adolescence s jejími sociálními projevy

Období rané adolescence, časově vymezené přibližně mezi 11. a 15. rokem, je charakteristické tělesnými, psychickými a sociálními změnami především vlivem pubertálních změn, tzn. vlivem urychleného tělesného růstu a pohlavním dospíváním, které přechází ve schopnost reprodukce. První rychlá fáze adolescence nazývaná puberta je typická vrcholem a dosažením základní pohlavní zralosti se schopností reprodukce. V tomto období převažují biologické změny nad psychosociálním vývojem (Kabíček, 2014, s. 17 – 18).

Typické pro toto období je nerovnováha mezi poměrně vyspělou složkou tělesnou a rozumovou a nevyzrálostí citovou a sociální. Dochází k rozvoji a zlepšování poznávacích procesů jako je vnímání, pozornost, fantazie a myšlení. Ke změnám dochází také v oblasti mravních a intelektuálních citů, typická je výbušnost a afektivní nepřiměřené reakce na různé podněty. Důležitým vlivem na formování mravních hodnot je nejbližší sociální prostředí a vrstevnická skupina (Pávková, 2008, s. 106). Dochází k postupné emancipaci od rodiny a navazování významných vztahů s vrstevníky. Tento proces může proběhnout buď klidně, nebo je naopak provázen afekty či náhlými výbuchy. Nové vztahy adolescentů s vrstevníky přispívají k silnějšímu pocitu jistoty, který se v rodinných vztazích stává slabší. Středem zájmu u obou pohlaví bývá fyzická atraktivita a oblíbenost. Jedinci, kteří nedisponují těmito prvky a navíc mají nějakou viditelnou tělesnou odlišnost či poškození, bývají *ohroženy rizikem poruchy vývoje sociálních dovedností a sebedůvěry a hůře navazují uspokojivé vztahy*. (Kabíček, 2014, s. 30)

V tomto období se objevuje potřeba zvýšené sebereflexe, která se projevuje častými negativními emočními náladami, které jsou reflektovány nejen ve vztazích k ostatním, ale také ve vztahu k sobě samému projevující se například zlobou, strachem, obavami, zármutkem. Díky těmto stavům je adolescent schopen si uvědomovat více sebe sama. Snaží se pochopit své stavy, které prožívá, ale ne vždy se mu to daří. Následně na to má tendenci být agresivní, vyvolávat konflikty nebo podléhat destruktivním náladám. Adolescenti nechápou své stavy a jejich příčiny přičemž jsou tyto typické rychlé proměny nálad a pocitů pro ně obtěžující (Vašutová, Moravec, 2013, s. 36).

Potřeba jistoty, která převládala spíše v dětství, je v rané adolescenci vystřídána potřebou citové akceptace a nalezením přijatelné nově dosažené pozice ve světě dospívajících. Adolescenti v tomto období jsou až příliš přecitlivělí na podněty z vnějšího okolí, více přemýš-

lí a zároveň pochybují sami o sobě. K negativním emocím a emoční nestabilitě často vedou citové konflikty doprovázené nevyrovnaností, snadnou unavitelností, častými změnami nálad a impulzivitou. Období puberty můžeme nazývat také jako obdobím druhé fáze vzdoru. Podstatným sociálním přechodem je ukončení povinné školní docházky (Vágnerová, 2005, s. 323 - 324).

### 3.2 Charakteristika pozdní adolescence s typickými sociálními projevy

Tato fáze dospívání je dle individuální variability ohraničena věkem mezi 15 a 20 lety a je charakteristická pohlavním dozráním a komplexnější psychosociální proměnou. Období pozdější adolescence je spjato s přechodem jedince ze základního vzdělávání na vzdělávání střední, které máme různého typu. Mohou to být gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště, jazykové školy nebo konzervatoře.

Jedinci mají v tomto období silnou potřebu se odlišovat od svého okolí, hledají svou vlastní hodnotu, jedinečnost a zároveň pocit příslušnosti k vrstevnické skupině. Dle Vašutové (2013, s. 9) je to *čas hledání osobní identity*. Starší pubescenti mají potřebu se vymezit od dětí a dospělých, což mohou dávat najevo svým zevnějškem, příslušností k určitému specifickému životnímu stylu, svou orientací na odlišné zájmy nebo hodnoty.

V tomto období dochází již pouze k mírným somatickým změnám a 95% jedinců dosahuje dospělého stáří svého vývoje v 17 – 18 letech. V oblasti psychosociálního vývoje postupně mizí sexuální experimentování. Jedinci již nejsou tak egocentričtí, ale snaží se rozvíjet koncepty jako patriotizmus, spravedlnost, vztah k historii, idealismus, ale zároveň mohou myslet i absolutisticky a nesnášet názory jiných. Adolescent v tomto období vnímá svou vlastní osobu jako součást společnosti (jako studenta, rodiče, pracovníka apod.) (Kabíček, 2014, s. 30 – 31).

Osobnost i společenské pozice dospívajícího se mění, dochází k potvrzování sociální identity v rámci specifických adolescentních skupin. Infantilní závislost na rodičích a rodině je vystřídána emancipací adolescenta, který začíná vytvářet vztahy s vrstevníky, především jedinci opačného pohlaví. K významným mezníkům v tomto období patří ukončení profesní přípravy a dosažení plnoletosti, se kterou souvisí svobodné rozhodování, ale také přijetí zodpovědnosti za své jednání. Odpovědnosti se mnozí chtějí vyhnout a snaží se o zastavení

či zbrždění definitivního přijetí dospělosti. Tuto tendenci nazývá Erikson (In Vágnerová, 2005, s. 324 – 326) jako *adolescentní psychosociální moratorium*.

Pro tuto dobu přechodu od puberty k dospělosti je typické posilování sociální identity, hledání sociální pozice jedince a přemýšlení o budoucnosti. Bouřlivé emoční projevy jako je náladovost, citové zvraty, egocentrismus a zvýšená sebereflexe typické pro ranou a střední adolescenci v této fázi ustupují do pozadí a jsou nahrazeny větší emocionální stálostí a stabilnějším emočním prožíváním. Zároveň dochází ke zrání osobnosti, k její socializaci a kultivaci neboli začleňování do společenských vztahů (Vašutová, 2013, s. 10). Jedinci se musí ztotožňovat s normami a pravidly ve společnosti, snaží se upevňovat své cíle, hodnoty, postoje a projevy, formují své estetické a morální cítění. Objevuje se vysoká touha po poznání, utváření a prosazování vlastního názoru na svět, pocit rovnosti s dospělými (Pávková, 2008, s. 105).

V období střední a pozdní adolescence se diferencuje zejména sebepojetí, pro které není důležitá pouze schopnost abstraktního myšlení, ale také dovednost získávání nových sociálních zkušeností v oblasti prožívání a chování. Starší adolescenti se snaží o integraci vlastní osoby do společnosti. Pokud je jedinec dostatečně integrován a sociálně vyzrálý, odráží se to také na jeho zdravém sebevědomí. *Sebepoznávání má významný podíl na vyhraňování a rozšiřování mravních pojmů a názorů. Nejvíce vystupují do popředí otázky hodnotové orientace, hierarchie hodnot a postojů. V otázkách sebehodnocení adolescenti kladou důraz na dosahování určitého výkonu. Snaží se zvládat úkoly a činnosti, které jsou na ně kladeny. Čím lepšího výkonu je adolescent schopen dosáhnout, tím vyšší sebejistoty dosahuje. Adekvátní sebehodnocení hraje významnou roli pro další sebezdokonalování* (Vašutová, 2013, s. 80 - 81).

Mladí jedinci mají velkou potřebu osobní svobody, která nedílně souvisí s větší odpovědností, jež někteří z nich nejsou schopni zvládnout. Následně se objevují u těchto jedinců negativní sociální projevy chování, typické je rizikové chování, drogová závislost, kriminalita, alkoholismus, rasismus, extremismus apod. Při získávání nových zkušeností preferují dle Kyasové (In Vágnerová, 2005, s. 415) adolescenti intenzivní prožitky spojené s velkým vzrušením např. při adrenalinových aktivitách. Projevuje se u nich silná touha po získání nové zkušenosti při experimentování s psychoaktivními látkami, především s marihuanou, kterou preferují častěji než kouření cigaret a pití alkoholu. Těmto negativním projevům je

nutné předcházet vhodnou výchovou, kladným vlivem prostředí a pozitivním vzorem rodičů, školy, vrstevníků a ostatních osob v blízkém okolí.

Pozdní adolescence je významná z hlediska poskytnutí dostatečného času a možností k získání porozumění vlastní osobě a osamostatnění ve všech oblastech, ve kterých to nyní společnost vyžaduje (Vágnerové, 2005, s. 325). Pokud se dospívající chce úspěšně včlenit do světa dospělých, musí se ztotožnit se zásadami a normami společnosti, ve které se chce realizovat. Jedná se o proces socializace a kultivace do užších i širších společenských vztahů. Pokud tento proces neproběhne správně a adolescent odmítá i v dospělosti tradiční společenské normy, dostává se často díky svému přesvědčení o neustálém se vymezování proti společnosti do konfliktů ze zákonem a většinou zahajuje kriminální způsob života. Tím se proces akulturace stává hůře proveditelným a nedostupným (Vašutová, 2013, s. 36 -39).



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V první části této diplomové práce jsme se věnovali teoretickému vymezení sociálních dovedností, jejich možností rozvoje, metodám, které napomáhají při jejich rozvoji, zlepšování, zdokonalování a v neposlední řadě také charakteristice období dospívání, neboť je toto období s jeho sociálními projevy předmětem našeho výzkumu v praktické části této práce.

Ve čtvrté části představujeme praktický výzkum diplomové práce a s tím související veškeré náležitosti.

Hlavním tématem diplomové práce jsou sociální dovednosti dětí a jejich úroveň v období adolescence. Téma rozvoje sociálních dovedností je stále aktuální otázkou, která je řešena především v oblasti školství a volnočasových aktivit, kde je také nejvíce rozvíjena. Otázkami rozvoje sociálních dovedností ve škole se zabývá především osobnostní a sociální výchova. Ve volnočasových aktivitách se jim věnuje především zážitková pedagogika se svými programy a projekty, které jsou zaměřeny na jejich rozvoj a posilování. Děti a adolescenti s dostatečně rozvinutými sociálními dovednostmi, které dokáží tyto dovednosti aplikovat v praktickém životě, se zvládají lépe začleňovat do skupiny nebo kolektivu, vzájemně spolupracovat, komunikují na empatické úrovni, projevují se přiměřeným asertivním chováním a dokáží řešit mezilidské konflikty a problémy na kvalitní úrovni. Následkem toho je kvalitnější a plnohodnotnější prožitý život, který přináší uspokojení nejen jedinci samotnému, ale také jeho okolí a společnosti.

Jelikož pracuji s dětmi a adolescenty v dětském domově, zaměřila jsem se na sociální dovednosti u adolescentů z dětských domovů, které porovnáváme se sociálními dovednostmi adolescentů z běžných rodin. Dětské domovy se snaží o co nejpřirozenější zprostředkování života a výchovy dětí a adolescentů v tomto prostředí, ale bohužel tato snaha i přes velké úsilí nedokáže nahradit přirozenou rodinu a rodinné prostředí s jejími nezastupitelnými prvky rodičů, sourozenců a rodinných vazeb. Pedagogičtí pracovníci se snaží v rámci svých nejlepších možností a schopností rozvíjet adolescenty po všech stránkách, do kterých zahrnujeme i rozvoj sociálních dovedností. Proto nás také zajímá, zda naše vynaložené úsilí, snaha a výchova v tomto směru je na stejné úrovni jako u adolescentů, kteří vyrůstají v běžném rodinném prostředí.

Tento výzkum byl inspirován výzkumným šetřením a pilotním projektem České školní inspekce na úroveň sociální gramotnosti žáků základních a středních škol, který zpracovalo a vyhodnotilo Centrum občanského vzdělávání při Masarykově Univerzitě v Brně. Analytická zpráva zpracovaná Protivínským a Dokulilovou podává informace o výsledcích výzkumu (Protivínský, Dokulilová, 2012). Poněvadž v českém prostředí kromě tohoto výzkumu nebyl doposud žádný výzkum na úroveň sociálních dovedností dětí realizován, zajímalo nás, zda jsou děti z dětských domovů v oblasti sociálních dovedností na stejné úrovni jako děti z běžných rodin.

Metodologie výzkumu vycházela z poznatků Chrásky (2007) a Gavory (2008).

#### 4.1 Cíl výzkumu

Neboť je období adolescence poměrně bouřlivým obdobím projevujícím se různými změnami v chování, cítění, projevech, postojích i názorech, zajímá nás tedy, na jaké úrovni jsou u adolescentů jejich sociální dovednosti. Výčet sociálních dovedností je poměrně široký a proto jsme se zaměřili v tomto výzkumném šetření pouze na vybrané oblasti, které budeme zkoumat a porovnávat. Mezi tyto oblasti jsme zahrnuli postoje v osobní a občanské odpovědnosti a dovednosti v občanské spoluúčasti. Konkrétněji jsou rozepsány v kapitole 1.3.

Cílem této diplomové práce je tedy získat výsledky o tom, **na jaké úrovni jsou v sociálních dovednostech adolescenti z dětských domovů v porovnání s úrovní sociálních dovedností adolescentů z běžných rodin.** Zda jsou dovednosti obou skupin na stejné úrovni nebo zda jsou adolescenti vyrůstající mimo rodinu v prostředí dětského domova znevýhodněni.

## 4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Dále nás zajímají otázky úrovně jednotlivých postojů a dovedností v konkrétních sociálních dovednostech a proto jsme je zahrnuli do našich cílů.

Hlavními východisky pro zjišťování výsledků výzkumu bylo vymezení sociálních dovedností popsanych v první kapitole teoretické části a konkrétněji pak v kapitolách 1.3.1 až 1.3.5. Vybrané sociální dovednosti jsou zahrnuty v dotazníku předkládanému oběma skupinám adolescentů.

V kvantitativně pojatém výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka a hlavní hypotéza:

### **1 Jsou adolescenti z dětských domovů v sociálních dovednostech na stejné úrovni jako adolescenti z běžných rodin?**

**H1** = Předpokládám, že existuje rozdíl v úrovni sociálních dovedností mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

Dále byly stanoveny následující výzkumné otázky a hypotézy dle jednotlivých okruhů:

### **2 Jaké jsou rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti osobní odpovědnosti adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin?**

**H2** Předpokládám, že existuje rozdíl v oblasti osobní odpovědnosti mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

### **3 Jaké jsou rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti občanské odpovědnosti mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin?**

**H3** Předpokládám, že existuje rozdíl v oblasti občanské odpovědnosti mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

### **4 Jaké jsou rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti občanské spoluúčasti mezi adolescenty z DD a z běžných rodin?**

**H4** Předpokládám, že existuje rozdíl v dovednostech občanské spoluúčasti u dětí z dětských domovů a z běžných rodin.

**5 Jaká je souvislost mezi pohledem na současný život a osobní odpovědností u adolescentů z DD a z běžných rodin?**

**H5** = Předpokládám, že mezi pohledem na současný život a osobní odpovědností u adolescentů z DD a z běžných rodin existuje rozdíl.

**6 Jaká je souvislost mezi významností kontaktu s ostatními lidmi a občanskou odpovědností u adolescentů z DD a z běžných rodin?**

**H6** = Předpokládám, že mezi významností kontaktu s ostatními lidmi a občanskou odpovědností u adolescentů z DD a z běžných rodin existuje rozdíl.

**7 Jaký je rozdíl v dovednostech občanské spoluúčasti u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin v závislosti na pohlaví?**

**H7**= Předpokládám, že v dovednostech občanské spoluúčasti u adolescentů z DD a z běžných rodin v závislosti na pohlaví existuje rozdíl.

**Dílčí otázky**

1. Jak vidí svůj současný život adolescenti z DD a z běžných rodin?
2. Jak je důležitý kontakt s ostatními lidmi pro adolescenty z DD a z běžných rodin?
3. Co si o sobě myslí adolescenti z DD a z běžných rodin v úrovni společenskosti?
4. Jak vnímají přístup vychovatelů/rodičů adolescenti z DD a z běžných rodin?

**4.3 Druh výzkumu**

Pro tento výzkum bylo zvoleno kvantitativní pojetí výzkumu, s cílem zjištění úrovně sociálních dovedností u adolescentů formou dotazníkového šetření. Úkolem byl sběr co největšího množství dat v Olomouckém a Moravskoslezském kraji u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin pro možnost porovnání výsledků a ověření hypotéz.

#### 4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvořili adolescenti ve věku 15 – 17 let Olomouckého a Moravskoslezského kraje, kteří byli rozděleni do dvou skupin. Obě skupiny byly zastoupeny pohlavím chlapců i dívek a pocházeli z různého rodinného zázemí a výchovného prostředí. První skupinu tvořili adolescenti v uvedeném věkovém složení z dětských domovů a druhou skupinu tvořili adolescenti v daném věku v běžných rodinách.

Pro výběr dětských domovů byl použit exhaustní výběr v Olomouckém a Moravskoslezském kraji. Tyto kraje byly voleny z hlediska dostupnosti a možnosti i osobní návštěvy konkrétních domovů. Dále pak z důvodu vlastní zainteresovanosti na výsledcích Olomouckého kraje neboť je to kraj, ve kterém pracuji, a v Moravskoslezském kraji spolupracujeme s větším počtem dětských domovů. Dle Českého statistického úřadu jsou uvedeny ve statistických údajích dětské domovy a dětské domovy se školou v tomto počtu. Za školní rok 2014/2015 zastupuje Olomoucký kraj 27 těchto zařízení a 20 zařízení z Moravskoslezského kraje (ČSÚ, 2015). Ředitelé všech dětských domovů byli osloveni osobně, telefonicky nebo elektronicky. Ze všech oslovených dětských domovů bylo ochotno spolupracovat 10, z čehož bylo získáno 66 správně vyplněných dotazníků, které byly použity ke zpracování.

Z důvodu srovnatelnosti byly data od adolescentů z rodin získávána záměrným výběrem 10 škol, v konkrétních městech, oslovováním ředitelů gymnázií, SOŠ, SOU a jazykových škol na základě následujících kritérií:

1. Kritérium – škola se nachází ve stejném prostředí jako dětský domov (byly osloveny školy ze stejného města, ve kterém se nachází i dětský domov, v případě, kdy se v dané lokalitě žádná škola nenacházela, byla oslovena škola v nejbližší možné lokalitě z důvodu zachování kritéria stejného prostředí).
2. Kritérium – zastoupení věkového kritéria (byly osloveni adolescenti z běžných rodin všech věkových kategorií v rozmezí 15 – 17 let).
3. Kritérium – zastoupení různých druhů a typů škol (byly osloveny všechny druhy škol - gymnázia, SOŠ, SOU, jazykové školy)

Výzkumu se zúčastnilo 10 škol, které splňovaly stanovená kritéria. Ze škol bylo získáno 174 správně vyplněných dotazníků, které byly použity ke zpracování. Z důvodu zachování

anonymity záměrně neuvádíme názvy dětských domovů a škol, pouze počty adolescentů zúčastněných na výzkumu.

Tabulka č. 2 znázorňuje počty účastníků na výzkumu v jednotlivých dětských domovech a školách.

Tabulka č. 2 *Počty účastníků výzkumu v jednotlivých DD a školách*

<b>DD Školy</b>	<b>Počet účastníků výzkumu z DD</b>	<b>Počet účastníků výzkumu ze škol</b>
Olomouc	5	13
Jeseník	6	23
Šumperk	5	14
Vrbno pod Pradědem	8	
Bruntál		17
Lichnov	12	
Krnov		15
Ostrava	4	19
Příbor	4	23
Nový Jičín	9	14
Karviná	5	16
Budišov nad Budišovkou	6	
Opava		22
<b>Celkem</b>	<b>66</b>	<b>174</b>

Následující tabulky a graf nám charakterizují výzkumný soubor, přičemž nám podávají informace o pohlaví, věku a prostředí života adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin.

Tabulka č. 3 *Pohlaví adolescentů výzkumného souboru*

	Pohlaví		
	DD	BR	Celkem
<b>Chlapci</b>	33	72	105
<b>Dívky</b>	33	102	135
<b>Celkem</b>	<b>66</b>	<b>174</b>	<b>240</b>

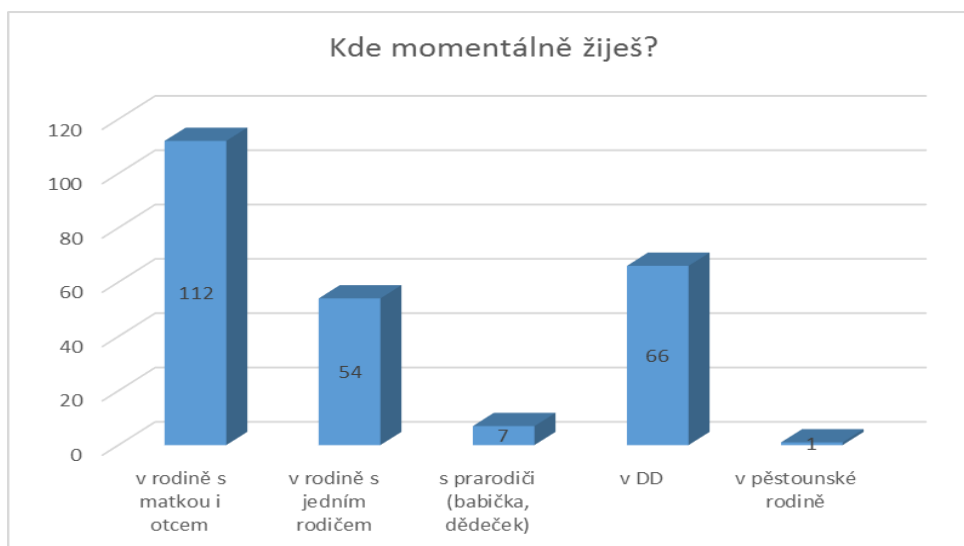
Zastoupení chlapců i dívek z dětských domovů bylo přesně 50%, tedy v počtu 33 v obou případech. Z tabulky vidíme, že adolescenti z běžných rodin byli zastoupeni ve větším množství pohlavím dívek v počtu 102, což tvořilo 59% z celkového počtu, oproti pohlaví chlapců v počtu 72, který tvořil zbývajících 41% celkového počtu adolescentů. Celkově byli zastoupeni adolescenti z DD počtem 66 a adolescenti z běžných rodin počtem 174.

Tabulka č. 4 *Věkové složení výzkumného souboru*

	Věk adolescentů		
	DD	BR	Celkem
<b>15 let</b>	20	32	52
<b>16 let</b>	22	79	101
<b>17 let</b>	24	63	87
<b>Celkem</b>	<b>66</b>	<b>174</b>	<b>240</b>

V tabulce vidíme, že základní soubor je zastoupen věkovým rozmezím, který jsme vyčíslili v počtu 52 patnáctiletých, 101 šestnáctiletých a 87 sedmnáctiletých adolescentů. Adolescenti z dětských domovů byli zastoupeni v nejvyšším počtu 24 ve věku sedmnácti let, následně v počtu 22 ve věku šestnácti let a počtem 20 ve věku patnácti let. Věkové rozložení adolescentů z běžných rodin s největším zastoupením 79 adolescentů ve věku 16 let, dále 63 adolescentů ve věku 17 let a s nejmenším zastoupením patnáctiletých adolescentů v počtu 32 je znázorněno v tabulce.



Graf č. 1 *Prostředí, ve kterém adolescenti momentálně žijí*

Z celkového souboru dotazovaných adolescentů žije 112 v rodině s oběma rodiči, 54 v rodině s jedním rodičem, 7 s prarodiči, 1 v pěstounské rodině a 66 adolescentů v dětském domově.

#### 4.5 Metody výzkumu a výzkumný nástroj

Výzkum v praktické části byl pojat jako kvantitativní a byl realizován pomocí explorační metody výzkumu technikou dotazníku. Metoda dotazníkového šetření byla zvolena z důvodu hromadného zjišťování údajů o velkém počtu adolescentů Olomouckého a Moravskoslezského kraje.

Dotazník, který byl použit při našem výzkumu, byl inspirován dotazníkem z analytické zprávy *Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách* (Protivínský, Dokulilová, 2012). Z původního dotazníku, který byl více rozsáhlý, byly vybrány položky z oblasti osobní a občanské odpovědnosti a dovedností občanské spoluúčasti. Dotazník předkládaný adolescentům obsahoval 36 položek obsahujících pět oblastí. První oblastí byly položky faktografické (položky č. 1 – 3), druhou oblastí byly položky zjišťující individuální postoje (položky č. 4 – 7), zaměřené na současný pohled adolescentů na život, na kontakt s ostatními lidmi, na svou vlastní osobu a v neposlední řadě na přístup rodiče či vychovatele k osobě adolescenta. Třetí oblast zjišťovala odpovědi zaměřené na **osobní odpovědnost**, které zahrnovaly dotazy z oblasti osobního odpovědného chování morálního (položky č. 8,

17, 26) a konvenčního (položky č. 9, 18). Čtvrtou oblastí byly položky týkající se **občanské odpovědnosti** zahrnující otázky na téma zájem o druhé (položky č. 10, 19, 27, 34), úcta ke skupinové práci (položky č. 11, 20, 28) a zájem o komunitu (položky č. 12, 21, 29). Pátá část dotazníku byla zaměřena na oblast **dovedností občanské spoluúčasti**, ve kterých jsme zjišťovali informace týkající se perspektivního uvažování (položky č. 13, 22, 30, 35), komunikačních dovedností (položky č. 14, 23, 31), dovedností členství ve skupinách (položky č. 15, 24, 32, 36), spolupráce a schopnosti řešit konflikty (položky č. 16, 25, 33). Položky v předkládaném dotazníku dětem byly ze třetí, čtvrté a páté oblasti záměrně namíchány z důvodu jejich podobnosti v tématu ve vybraných oblastech. Účelem bylo vyhnoutí se tendenci odpovídat na podobné otázky stejně. Jako příloha P II je uvedena verze, která byla předkládána adolescentům.

Odpovědi v první oblasti faktografických položek a druhé oblasti položek zaměřených na individuální postoje nabízely možnosti odpovědí. Pro volbu odpovědi v oblastech sociálních dovedností (položky 8 – 36) byla použita Likertova čtyřbodová škála s možnostmi odpovědi rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne. Na čtyřbodové stupnici adolescenti mohli vyjadřovat míru svého souhlasu nebo nesouhlasu s výrokem.

#### 4.6 Organizace a průběh výzkumu

Výzkum začal být připravován na podzim 2015, kdy byl sestavován výzkumný nástroj, kterým byl dotazník. Byly vybírány vhodné položky do dotazníku z analytické zprávy uvedené v kapitole 4.6, doplňovány o položky faktografické a položky zjišťující individuální postoje. Následně byl navržený dotazník konzultován s vedoucí práce. Po kompletním a finálním sestavení výzkumného nástroje byl proveden předvýzkum na 10 adolescentech z DD a 10 adolescentech ze školy. Šlo nám především o to, zda adolescenti porozumí všem pokynům a předkládaným položkám a zda plánovaná časová dotace pro vyplňování dotazníku odpovídá realitě. Tyto podmínky byly splněny kladně a dle očekávání.

Potvrzování reliability dotazníku jsme nepovažovali za nutné, neboť byla již většina položek z dotazníku realizována v projektu výzkumu sociální gramotnosti u žáků základních a středních škol v ČR realizované Českou školní inspekcí (Protivínský, 2012). V našem výzkumu nám šlo především o získání dat od adolescentů z dětských domovů, které jsme

porovnávali z daty adolescentů z běžných rodin. Po úspěšném předvýzkumu byly v prosinci 2015 a lednu 2016 osloveny osobně, telefonicky nebo elektronickou poštou ředitelé všech dětských domovů Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Ze všech oslovených dětských domovů přistoupilo na spolupráci 10 z nich. Od toho se odvíjel následný výběr škol, který musel splňovat kritéria uvedená v kapitole 4.5. Dle stanovených kritérií bylo ochotno spolupracovat 10 škol. Dotazníky byly dětským domovům a školám předávány osobně, elektronicky nebo zasílány poštou. Vyplněné sesbírané dotazníky byly následně zpracovány, analýza a interpretace dat probíhala v březnu a dubnu 2016.

#### **4.7 Způsob zpracování dat**

Získaná data byla zpracována v programu Microsoft Excel 2013. Tentýž software byl použit pro vytvoření tabulek a grafů. K výpočtům byl použit statistický software firmy StatSoft - STATISTICA. Hladina významnosti pro všechny testy byla zvolena 0,05.

První okruh faktografických otázek byl znázorňován pomocí tabulek s absolutními četnostmi a grafu s relativními četnostmi dotazovaných adolescentů uvedených v charakteristice výzkumného souboru.

Druhý okruh individuálních postojových položek je prezentován pomocí srovnávacích sloupcových grafů s relativními četnostmi u obou skupin adolescentů.

Pro výpočty a ověřování třetího až pátého okruhu byl použit Studentův t-test a Fischerův test na ověření shody rozptylu. Pro zjišťování souvislostí mezi jednotlivými položkami a okruhy byl použit Pearsonův korelační koeficient.

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V páté kapitole popisujeme výsledky výzkumného šetření a data zjištěných informací s jejich následnou interpretací včetně popisů, tabulek a grafů.

První výzkumná otázka zněla:

**Jsou adolescenti z dětských domovů v sociálních dovednostech na stejné úrovni jako adolescenti z běžných rodin?**

**H<sub>1</sub>** = Předpokládám, že existuje rozdíl v úrovni sociálních dovedností mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

**H<sub>0</sub>**: V úrovni sociálních dovedností neexistuje rozdíl mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

**H<sub>A</sub>**: V úrovni sociálních dovedností existuje rozdíl mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

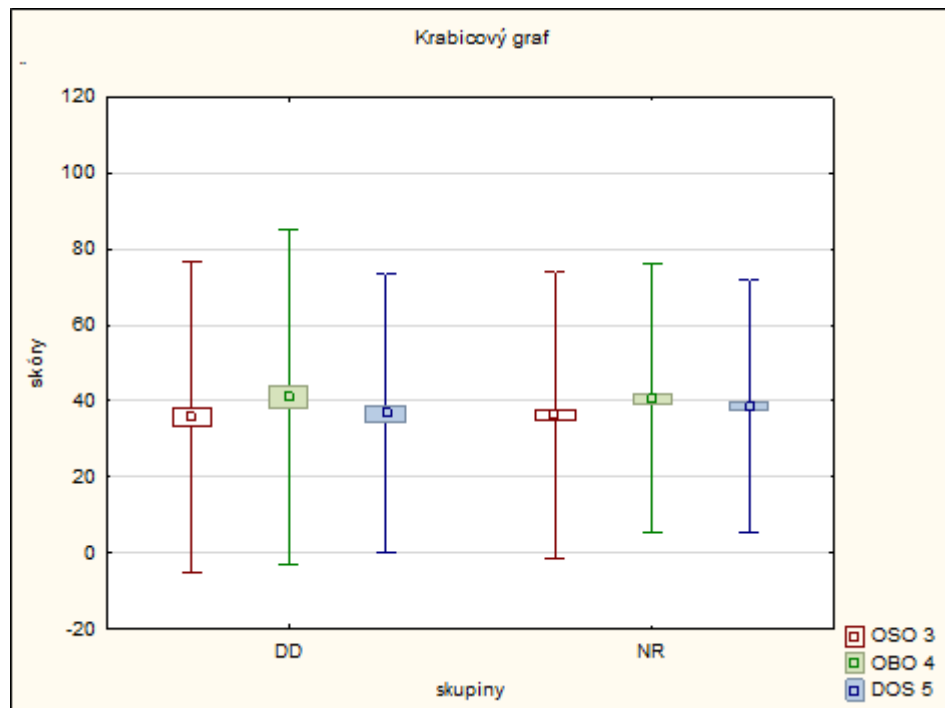
Tabulka č. 5 *Výsledné hodnoty testování sociálních dovedností*

Proměnná	t-testy; grupováno: skupiny Skup. 1: DD Skup. 2: NR				
	Průměr (DD)	Průměr (NR)	Sm.odch. (DD)	Sm.odch. (NR)	p
OSO 3	35,78	36,34	20,53	18,96	0,84
OBO 4	41,04	40,73	21,91	17,62	0,91
DOS 5	36,62	38,63	18,36	16,70	0,42

Při testování všech tří celkových okruhů sociálních dovedností jsme dospěli k závěru, že rozdíl mezi adolescenty u obou skupin není (OSO  $p = 0,84$ , OBO  $p = 0,91$ , DOS  $p = 0,42$ ). Hodnoty  $p$  ve všech třech oblastech jsou vyšší než stanovená hladina významnosti a proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní.

**H<sub>0</sub>**: *V úrovni sociálních dovedností neexistuje rozdíl mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.*

Graf č. 2 Výsledky tří okruhů sociálních dovedností



Krabicový graf nám přehledněji znázorňuje výsledky ve všech třech zkoumaných okruzích a potvrzuje, že mezi adolescenty obou skupin není významný rozdíl, neboť průměrné hodnoty jsou ve všech třech okruzích téměř stejné (OSO3 – DD 35,78 a NR 36,34), (OBO4 – DD 41,04 a NR 40,73), (DOS5 – DD 36,62 a NR 38,63). Nejlépe jsou na tom adolescenti obou skupin v oblasti občanské odpovědnosti, která zahrnuje podoblasti zájem o druhé, úcta ke skupinové práci a zájem o komunitu.

Druhá výzkumná otázka zněla:

**Jaké jsou rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti osobní odpovědnosti adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin?**

**H<sub>2</sub>** Předpokládám, že existuje rozdíl v oblasti osobní odpovědnosti mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

**H<sub>0</sub>**: V oblasti osobní odpovědnosti neexistuje rozdíl mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

**H<sub>A</sub>**: V oblasti osobní odpovědnosti existuje rozdíl mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

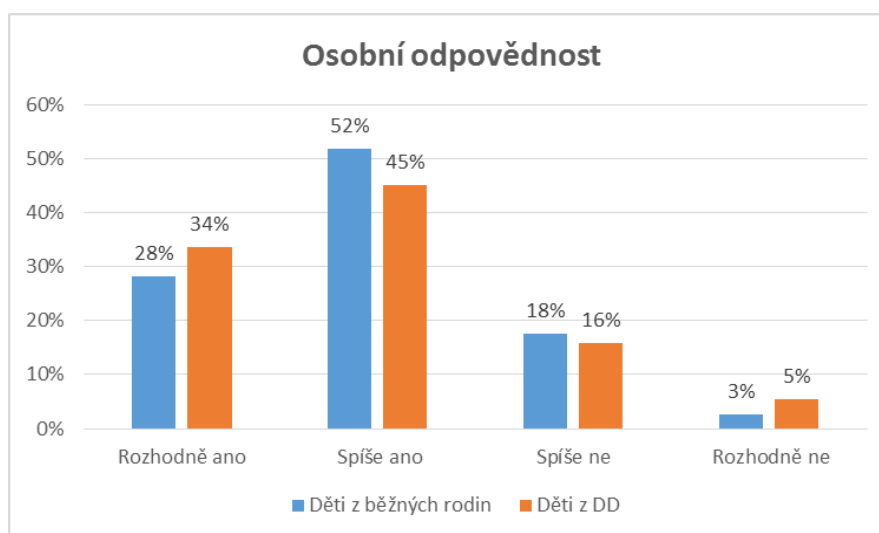
Tabulka č. 6 Výsledné hodnoty testování okruhu osobní odpovědnosti

Proměnná	t-testy; grupováno: skupiny Skup. 1: DD Skup. 2: NR				
	Průměr (DD)	Průměr (NR)	Sm.odch. (DD)	Sm.odch. (NR)	p
OSO 3	35,78	36,34	20,53	18,96	0,84

Při testování celkového okruhu osobní odpovědnosti jsme dospěli k závěru, že rozdíl mezi adolescenty z obou skupin není ( $p = 0,84$ ). Hodnota  $p$  v této oblasti je vyšší než stanovená hladina významnosti a proto musíme přijmout nulovou hypotézu a odmítnout hypotézu alternativní.

**$H_0$ : V oblasti osobní odpovědnosti neexistuje statisticky významný rozdíl mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.**

Graf č. 3 Srovnávací graf obou skupin adolescentů v okruhu osobní odpovědnosti



V grafu relativních četností vydíme výsledky v oblasti osobní odpovědnosti, které nám ukazují téměř stejné výsledky při součtu kladných (DD 79% a BR 80%) i záporných odpovědí (DD 21% a BR 21%) u obou skupin.

Tabulka č. 7 Relativní četnosti položek v okruhu osobní odpovědnosti

<b>Osobní odpovědnost</b>				
<b>Adolescenti z DD</b>				
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
8. Když něco pokazím, snažím se to napravit	45,45%	48,48%	3,03%	3,03%
9. Je pro mne důležité dodržovat pravidla dokonce, i když se nikdo nedívá	25,76%	45,45%	19,70%	9,09%
17. Snažím se věci dělat nejlépe, jak dovedu	34,85%	56,06%	7,58%	1,52%
18. Necítím se příjemně, když někdo v mé okolí porušuje pravidla	22,73%	34,85%	30,30%	12,12%
26. Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší	39,39%	40,91%	18,18%	1,52%
celkem	111	149	52	18
	33,64%	45,15%	15,76%	5,45%
<b>Adolescenti z BR</b>				
8. Když něco pokazím, snažím se to napravit	38,51%	54,60%	6,90%	0,00%
9. Je pro mne důležité dodržovat pravidla dokonce, i když se nikdo nedívá	18,97%	46,55%	29,31%	5,17%
17. Snažím se věci dělat nejlépe, jak dovedu	35,63%	58,62%	5,17%	0,57%
18. Necítím se příjemně, když někdo v mé okolí porušuje pravidla	18,97%	40,80%	33,91%	6,32%
26. Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší	28,74%	58,05%	12,64%	0,57%
celkem	245	450	153	22
	28,16%	51,72%	17,59%	2,53%

Při ověřování hypotéz jsme zjistily, že mezi skupinami adolescentů v celkovém okruhu statistické rozdíly nejsou, ale při zkoumání relativních četností u jednotlivých položek v okruhu osobní odpovědnosti se ukázalo, že pro adolescenty z dětských domovů je důležitější dodržovat pravidla i když se nikdo nedívá (71%) na rozdíl od dětí z běžných rodin, u kterých je procento odpovědí nižší (66 %). Zřejmě to souvisí se skutečností, že děti v dětských domovech mají nastavená přesná pravidla a vnitřní řád, který musí dodržovat a promítá se to pravděpodobně i do školního prostředí a do volného času. Běžné děti se zase více snaží zlepšovat své nepovedené úkoly (87%) na rozdíl od dětí z domovů (80%), které až tak vysokou snahu nevykazují. Příčinou by mohla být slabá motivace k lepšímu výkonu. Děti z dětských domovů se zřejmě spokojují s průměrně nebo i podprůměrně splněnými úkoly a nemají vhodnou motivaci k lepším výkonům, ale i přesto je procento výsledku vysoké. Velkému množství (DD 42% a BR 40%) adolescentů u obou skupin nevádí, že jiné osoby v jejich okolí porušují pravidla. Svědčí to o vysokém nezájmu a neschopnosti poukázat nebo upozornit na nevhodné chování druhých osob v jejich okolí. Adolescenti z běžných rodin jsou celkově na tom lépe v oblasti osobního odpovědného chování morálního (ot. č. 8, 17, 26). Adolescenti z dětských domovů prokazují lepší výsledky v oblasti osobního odpovědného chování konvenčního (ot. č. 9).

Třetí výzkumná otázka zněla:

**Jaké jsou rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti občanské odpovědnosti mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin?**

**H3** Předpokládám, že existuje rozdíl v oblasti občanské odpovědnosti mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

**H0:** V oblasti občanské odpovědnosti neexistuje rozdíl mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

**HA:** V oblasti občanské odpovědnosti existuje rozdíl mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

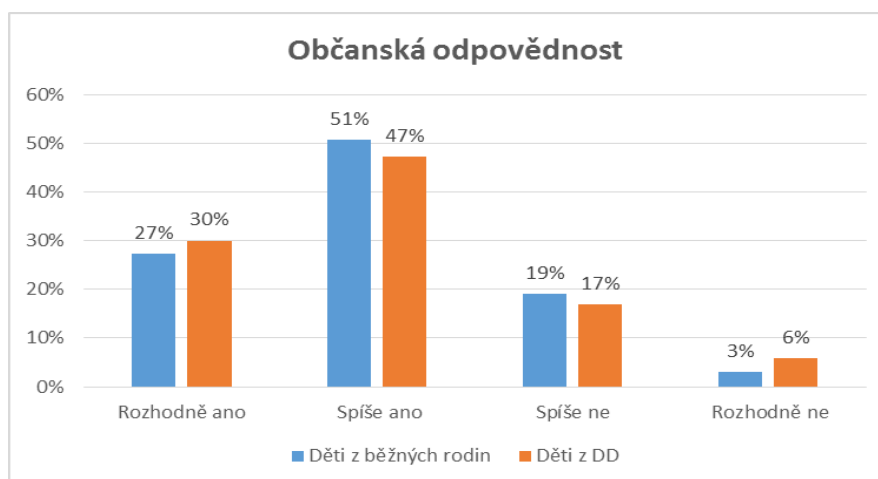
Tabulka č. 8 *Výsledné hodnoty testování okruhu občanské odpovědnosti*

Proměnná	t-testy; grupováno: skupiny Skup. 1: DD Skup. 2: NR				
	Průměr (DD)	Průměr (NR)	Sm.odch. (DD)	Sm.odch. (NR)	p
OBO 4	41,04	40,73	21,91	17,62	0,91

Při testování okruhu občanské odpovědnosti jsme dospěli k závěru, že rozdíl mezi adolescenty z obou skupin není ( $p = 0,91$ ). Hodnota  $p$  v této oblasti je vyšší než stanovená hladina významnosti a proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní.

**H0:** V oblasti občanské odpovědnosti neexistuje statisticky významný rozdíl mezi adolescenty z dětských domovů a z běžných rodin.

Graf č. 4 *Srovnávací graf obou skupin adolescentů v okruhu občanské odpovědnosti*





V grafu relativních četností vydáme výsledky v oblasti občanské odpovědnosti, které nám ukazují téměř stejné výsledky při součtu kladných (DD 77% a BR 78%) i záporných odpovědí (DD 23% a BR 20%) u obou skupin.

Tabulka č. 9 *Relativní četnosti položek v okruhu občanské odpovědnosti*

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
<b>Adolescenti z DD</b>				
10. Snažím se pomoci lidem, kteří pomoc potřebují	46,97%	42,42%	7,58%	3,03%
19. Snažím se chovat k druhým laskavě	33,33%	57,58%	9,09%	0,00%
27. Omluvím se, když někoho urazím	36,36%	46,97%	10,61%	6,06%
34. Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci	30,30%	59,09%	6,06%	4,55%
11. Při skupinové práci se naučím víc než při samostatné práci	28,79%	37,88%	22,73%	10,61%
20. Rád/a spolupracuji na skupinových úkolech	27,27%	33,33%	31,82%	7,58%
28. Některé úkoly se lépe řeší ve skupině	28,79%	48,48%	18,18%	4,55%
12. S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí	15,15%	46,97%	27,27%	10,61%
21. Děláním to, co pomáhá lidem v mém okolí	18,18%	65,15%	12,12%	4,55%
29. Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit	34,85%	34,85%	24,24%	6,06%
celkem	198	312	112	38
	30,00%	47,27%	16,97%	5,76%
<b>Adolescenti z BR</b>				
10. Snažím se pomoci lidem, kteří pomoc potřebují	36,78%	56,90%	6,32%	0,00%
19. Snažím se chovat k druhým laskavě	37,36%	56,90%	5,17%	0,57%
27. Omluvím se, když někoho urazím	43,68%	45,98%	8,62%	1,72%
34. Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci	31,61%	56,32%	12,07%	0,00%
11. Při skupinové práci se naučím víc než při samostatné práci	22,41%	36,21%	31,61%	9,77%
20. Rád/a spolupracuji na skupinových úkolech	15,52%	51,72%	27,59%	5,17%
28. Některé úkoly se lépe řeší ve skupině	33,33%	47,13%	17,24%	2,30%
12. S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí	13,79%	51,72%	29,89%	4,60%
21. Děláním to, co pomáhá lidem v mém okolí	16,09%	58,62%	24,71%	0,57%
29. Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit	22,41%	44,83%	27,59%	5,17%
celkem	475	881	332	52
	27,30%	50,63%	19,08%	2,99%

V celkové oblasti okruhu občanské odpovědnosti neexistuje statisticky významný rozdíl mezi skupinami adolescentů, ale při zkoumání relativních četností u jednotlivých položek jsme zjistili, že adolescenti z dětských domovů (83%) se více snaží dělat věci, které pomáhají lidem v jejich okolí, na rozdíl od adolescentů z běžných rodin (75%), kteří se o to tolik nesnaží. Běžné děti, které mají své rodinné zázemí, nemají zřejmě tak silnou potřebu starat se a pomáhat jiným lidem jako děti v domově, které by se chtěli více začlenit mezi své vrstevníky, být rovnocennými partnery ve školních třídách s běžnými dětmi. Mají pravděpodobně více rozvinuto sociální citění v důsledku svého životního osudu. Úctu ke skupinové práci prokazují ve větší míře běžné děti, které raději spolupracují na skupinových úkolech (67%) oproti adolescentům z dětských domovů (60%). Děti z běžných rodin jsou toho názoru, že ve skupině se dají úkoly řešit lépe (80%) než adolescenti z DD (72%), i přesto, že více než 40% běžných adolescentů si nemyslí, že při skupinové práci se naučí více než při práci samostatné. Běžné děti vykazují větší zájem o skupinovou spolupráci. Pravděpodobnost tohoto zájmu můžeme spatřit ve snadnějším plnění úkolů ve skupině, ve vzájemné pomoci vrstevníků, v menší míře sebeprosazení. Podstatným zjištěním je skuteč-

nost, že u obou skupin adolescentů si zhruba 30% myslí, že nemůže nic změnit ve svém okolí. Pravděpodobně si neuvědomují, že každý jednatel je samostatná osobnost, která ovládá nejen svůj osobní život, ale že zároveň také ovlivňuje osoby i prostředí ve svém okolí.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla:

**Jaké jsou rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti občanské spoluúčasti mezi adolescenty z DD a z běžných rodin?**

**H<sub>4</sub>** Předpokládám, že existuje rozdíl v dovednostech občanské spoluúčasti u dětí z dětských domovů a z běžných rodin.

**H<sub>0</sub>**: V dovednostech občanské spoluúčasti neexistuje rozdíl u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin.

**H<sub>A</sub>**: V dovednostech občanské spoluúčasti existuje rozdíl u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin.

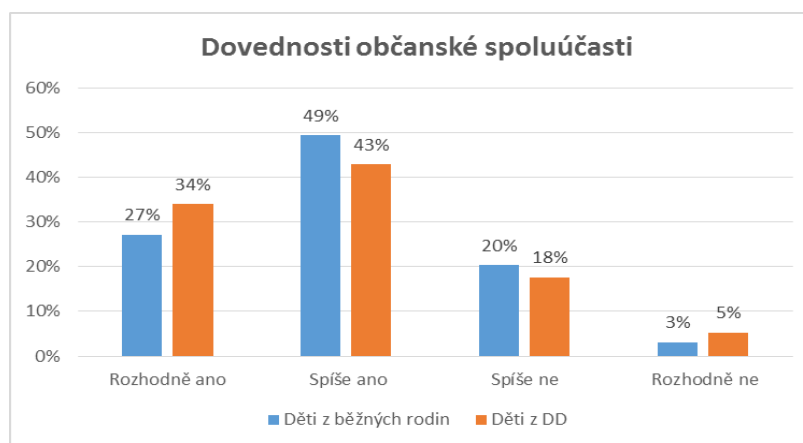
Tabulka č. 10 *Výsledné hodnoty testování okruhu dovedností občanské spoluúčasti*

Proměnná	t-testy; grupováno: skupiny Skup. 1: DD Skup. 2: NR				
	Průměr (DD)	Průměr (NR)	Sm.odch. (DD)	Sm.odch. (NR)	p
DOS 5	36,62	38,63	18,36	16,70	0,42

Při testování okruhu dovedností občanské spoluúčasti jsme dospěli k závěru, že rozdíl mezi adolescenty z obou skupin není ( $p = 0,42$ ). Hodnota  $p$  v této oblasti je vyšší než stanovená hladina významnosti a proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní.

**H<sub>0</sub>**: *V dovednostech občanské spoluúčasti neexistuje statisticky významný rozdíl u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin.*

Graf č. 5 Srovnávací graf obou skupin adolescentů v okruhu dovedností občanské spoluúčasti



V grafu relativních četností vydíme výsledky v oblasti dovedností občanské spoluúčasti, které nám ukazují téměř stejné výsledky při součtu kladných (DD 77% a BR 76%) i záporných odpovědí (DD 23% a BR 23%) u obou skupin.

Tabulka č. 11 Relativní četnosti položek v okruhu dovedností občanské spoluúčasti

Dovednosti občanské spoluúčasti				
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
<b>Adolescenti z DD</b>				
13. Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat	16,67%	50,00%	24,24%	9,09%
22. Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně	37,88%	43,94%	12,12%	6,06%
30. Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá	46,97%	39,39%	10,61%	3,03%
35. Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak	39,39%	50,00%	7,58%	3,03%
14. Promýšlím si, co řeknu	31,82%	39,39%	22,73%	6,06%
23. Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla	37,88%	42,42%	16,67%	3,03%
31. Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit	50,00%	37,88%	10,61%	1,52%
15. Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla	42,42%	40,91%	12,12%	4,55%
24. Cítím se zodpovědný za celkový výsledek skupinové práce	27,27%	39,39%	28,79%	4,55%
32. Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen	18,18%	51,52%	22,73%	7,58%
36. Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny	25,76%	40,91%	19,70%	13,64%
16. Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat	33,33%	39,39%	22,73%	4,55%
25. Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč	39,39%	36,36%	21,21%	3,03%
33. Víím jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba	30,30%	50,00%	15,15%	4,55%
celkem	315	397	163	49
	34,09%	42,97%	17,64%	5,30%
<b>Adolescenti z BR</b>				
13. Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat	21,84%	47,70%	28,16%	2,30%
22. Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně	16,67%	48,28%	33,33%	1,72%
30. Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá	36,78%	51,15%	10,92%	1,15%
35. Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak	35,06%	54,60%	9,20%	1,15%
14. Promýšlím si, co řeknu	26,44%	50,57%	20,69%	2,30%
23. Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla	15,52%	51,15%	31,61%	1,72%
31. Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit	28,16%	47,13%	21,26%	3,45%
15. Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla	37,93%	50,57%	11,49%	0,00%
24. Cítím se zodpovědný za celkový výsledek skupinové práce	18,39%	37,36%	36,78%	7,47%
32. Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen	24,71%	50,00%	20,11%	5,17%
36. Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny	21,84%	53,45%	17,82%	6,90%
16. Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat	30,46%	43,10%	20,11%	6,32%
25. Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč	41,38%	47,13%	9,77%	1,72%
33. Víím jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba	25,29%	59,77%	12,64%	2,30%
celkem	662	1204	494	76
	27,18%	49,43%	20,28%	3,12%

V celkové oblasti okruhu dovedností občanské spoluúčasti jsme došli k závěru, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi skupinami adolescentů, ale při podrobnějším zkoumání relativních četností u jednotlivých položek jsme zjistili několik skutečností. V oblasti perspektivního uvažování vykazují adolescenti z dětských domovů (82%) vyšších výsledků, neboť se více soustředí na porozumění druhé osobě než běžní adolescenti (65%). Také v oblasti komunikačních dovedností nám výsledky ukazují, že adolescenti z dětských domovů se více soustředí při komunikaci i na vnímání neverbálních projevů druhé osoby - gesta, mimika, postoj (88%, BA 75%) a zároveň se snaží vždy shrnout obsah toho, co druhá osoba řekla (80%, BA 67%). Adolescenti z běžných rodin dokáží lépe spolupracovat ve skupině s ostatními členy, i když téměř 45% se následně za výsledky skupinové práce necítí zodpovědnými. Téměř více než 30% adolescentům z dětských domovů dělá potíže splnit přidělený úkol ve skupině, necítí zodpovědnost za celkový výsledek skupinové práce a dělá jim problém přizpůsobit se skupině, pokud mají odlišný názor. Ve schopnostech řešit konflikty nám výsledky ukazují větší míru pozitivních odpovědí u běžných dětí, které se lépe dokáží vyhnout střetnutí a konfliktu (85%) a zároveň se snaží o to, aby porozuměli tomu, když se na jejich osobu někdo naštvě (89%). Téměř 30% adolescentů z dětských domovů se nezajímá o konflikty druhých osob nebo vrstevníků, ani se jim nesnaží konflikt nebo hádku pomoci urovnat. Může to souviset se skutečností, že tyto děti sami nedokáží řešit vlastní problémy z důvodu nevědomosti, neschopnosti použít pozitivní komunikaci nebo nalézt vhodné řešení určitého problému. Neznají možnosti, jak úspěšně řešit problémové situace, proto nedokáží ani poradit nebo vhodně napomoci svým vrstevníkům, kteří se do konfliktních situací dostávají.

Pátá výzkumná otázka zněla:

**Jaká je souvislost mezi pohledem na současný život a osobní odpovědností u adolescentů z DD a z běžných rodin?**

**H5** = Předpokládám, že mezi pohledem na současný život a osobní odpovědností u adolescentů z DD a z běžných rodin existuje souvislost.

**H0**: Mezi pohledem na současný život a osobní odpovědností u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin neexistuje souvislost.

**H<sub>A</sub>:** Mezi pohledem na současný život a osobní odpovědností u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin existuje souvislost.

Tabulka č. 12 *Výsledná hodnota testování okruhu osobní odpovědnosti s položkou č. 4*

Proměnná	Korelace
	osobní odpovědnost
současný život	0,22

Při testování korelace okruhu osobní odpovědnosti v závislosti na položce č. 4 ptající se na pohled adolescentů na současný život jsme získali výslednou hodnotu  $r_p = 0,22$ , která nám vypovídá o nízké kladné závislosti mezi zkoumanými jevy a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu a odmítnout hypotézu nulovou. Kladný pohled adolescentů na současný život se odráží v kladných postojích k osobnímu odpovědnému chování morálnímu i konvenčnímu.

**H<sub>A</sub>:** *Mezi pohledem na současný život a osobní odpovědností u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin existuje souvislost.*

Šestá výzkumná otázka zněla:

**Jaká je souvislost mezi důležitostmi kontaktu s ostatními lidmi a občanskou odpovědností u adolescentů z DD a z běžných rodin?**

**H<sub>6</sub>** = Předpokládám, že mezi důležitostmi kontaktu s ostatními lidmi a občanskou odpovědností u adolescentů z DD a z běžných rodin existuje souvislost.

**H<sub>0</sub>:** Mezi důležitostmi kontaktu s ostatními lidmi a občanskou odpovědností u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin neexistuje souvislost.

**H<sub>A</sub>:** Mezi důležitostmi kontaktu s ostatními lidmi a občanskou odpovědností u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin existuje souvislost.

Tabulka č. 13 *Výsledná hodnota testování okruhu občanské odpovědnosti a položky č. 5*

	Korelace
Proměnná	občanská odpovědnost
kontakt	0,42

V šesté hypotéze jsme zjišťovali vzájemnou souvislost mezi čtvrtým okruhem občanskou odpovědností a položkou č. 5, ptající se na důležitost kontaktu adolescentů s ostatními lidmi. Výsledek výzkumu nám ukazuje  $r_p = 0,42$ , to znamená, že mezi těmito proměnnými existuje střední kladná závislost. Čím důležitější je pro adolescenty kontakt s ostatními lidmi, tím kladnější postoj zaujímají v oblasti občanské odpovědnosti. Proto můžeme přijmout hypotézu alternativní a odmítnout hypotézu nulovou.

***H<sub>A</sub>: Mezi důležitostmi kontaktu s ostatními lidmi a občanskou odpovědností u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin existuje souvislost.***

Sedmá výzkumná otázka zněla:

**Jaký je rozdíl v dovednostech občanské spoluúčasti u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin v závislosti na pohlaví?**

**H<sub>7</sub>**= Předpokládám, že v dovednostech občanské spoluúčasti u adolescentů z DD a z běžných rodin v závislosti na pohlaví existuje rozdíl.

**H<sub>0</sub>**: Mezi dovednostmi občanské spoluúčasti u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin v závislosti na pohlaví neexistuje rozdíl.

**H<sub>A</sub>**: Mezi dovednostmi občanské spoluúčasti u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin v závislosti na pohlaví existuje rozdíl.

Tabulka č. 14 *Výsledné hodnoty testování u okruhu dovedností občanské spoluúčasti a pohlaví u adolescentů z DD*

Proměnná	skupiny=DD t-testy; grupováno: pohlaví Skup. 1: a Skup. 2: b				
	Průměr (a)	Průměr (b)	Sm.odch. (a)	Sm.odch. (b)	p
DOS 5	39,23	34,01	19,77	16,72	0,25

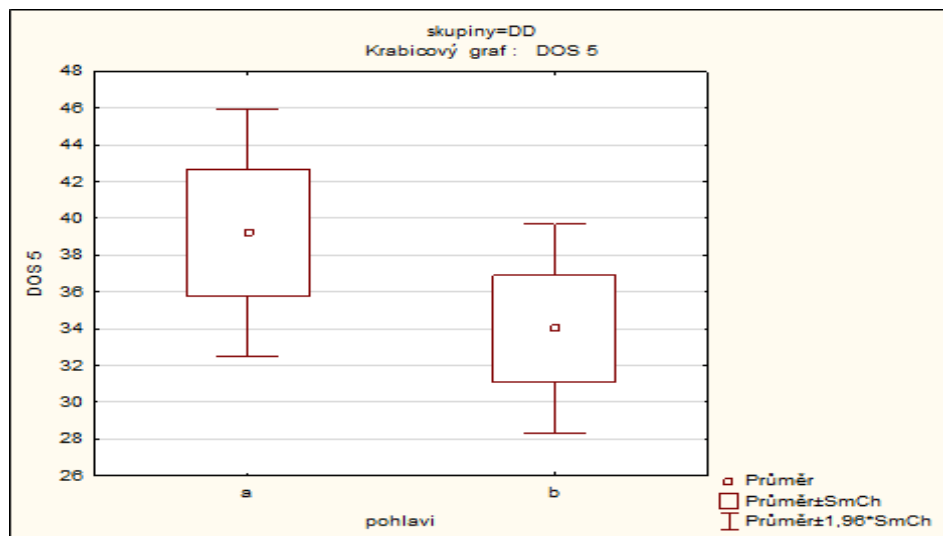
Tabulka č. 15 *Výsledné hodnoty testování u okruhu dovedností občanské spoluúčasti a položky č. 1 pohlaví u adolescentů z normálních rodin*

Proměnná	skupiny=NR t-testy; grupováno: pohlaví Skup. 1: a Skup. 2: b				
	Průměr (a)	Průměr (b)	Sm.odch. (a)	Sm.odch. (b)	p
DOS 5	40,20	37,53	18,82	15,03	0,30

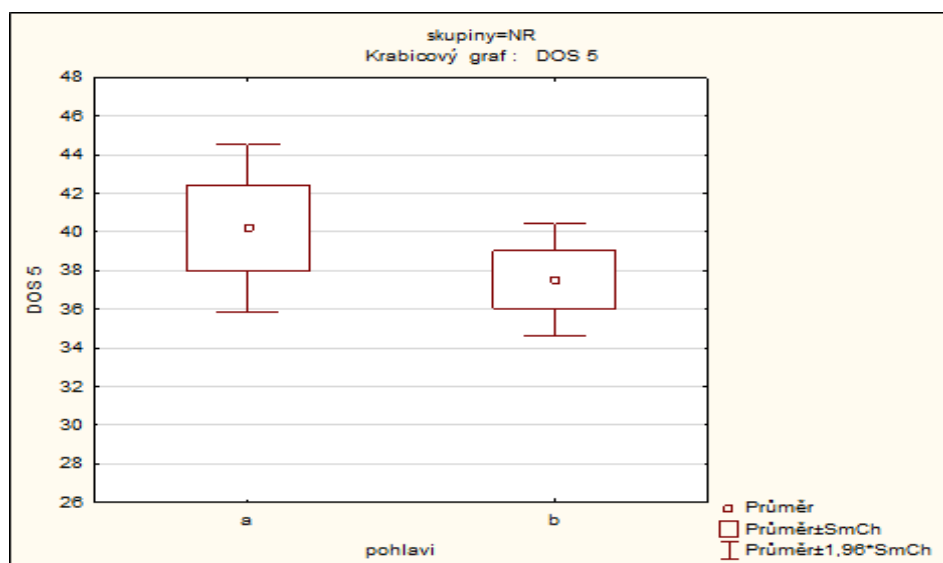
Z výsledků tabulek č. 14 a 15 je patrné, že výsledné hodnoty v případě adolescentů z dětských domovů ( $p = 0,25$ ) i v případě z běžných rodin ( $p = 0,30$ ) jsou vyšší než stanovená hladina významnosti a proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**$H_0$ :** *Mezi dovednostmi občanské spoluúčasti u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin v závislosti na pohlaví neexistuje rozdíl.*

Graf č. 6 Krabicový graf na výsledné hodnoty okruhu dovedností občanské spoluúčasti v závislosti na pohlaví u adolescentů z DD



Graf č. 7 Krabicový graf na výsledné hodnoty okruhu dovedností občanské spoluúčasti v závislosti na pohlaví u adolescentů z normálních rodin



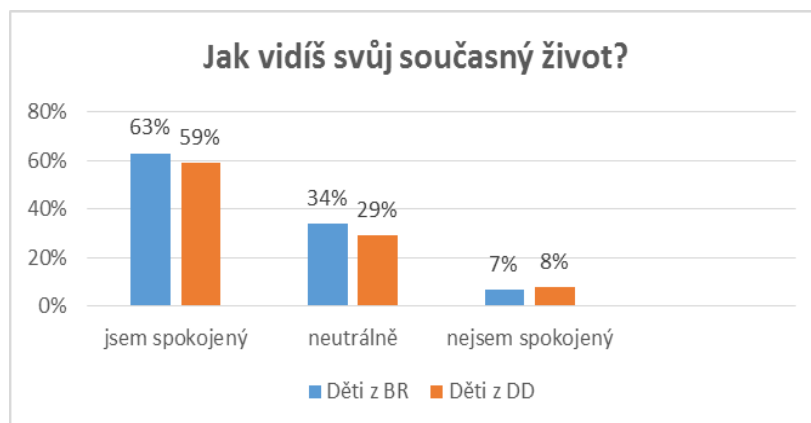
Rovněž z krabicových grafů je patrné, že v průměrných hodnotách u obou skupin a pohlaví není významný rozdíl (DD 39 chlapci a 34 dívky, NR 40 chlapci a 37 dívky). Do oblasti dovedností občanské spoluúčasti spadají podoblasti spolupráce, komunikačních dovedností, perspektivního uvažování a schopnost řešení konfliktů. Dle statistických výpočtů je zřejmé, že ve všech těchto oblastech není mezi chlapci a dívkami z různého prostředí žádný rozdíl.



## Dílčí otázky

## 1. Jak vidí svůj současný život adolescenti z DD a z běžných rodin?

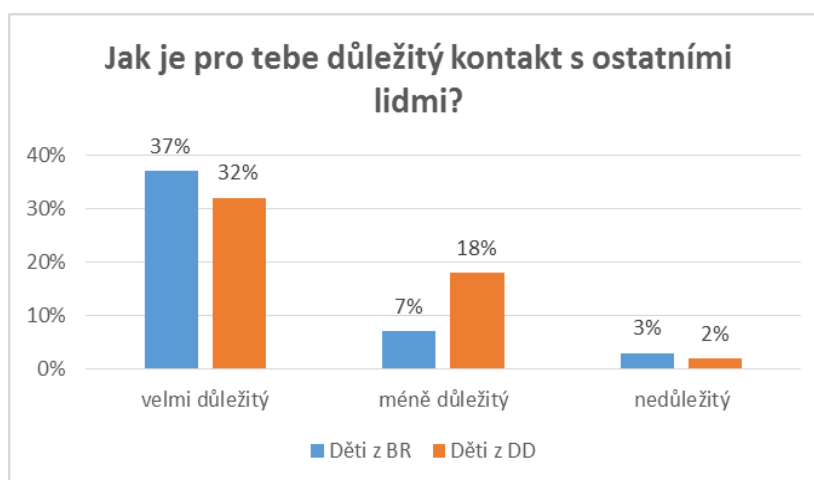
Graf č. 8 Srovnávací graf na položku č. 4



Ze zobrazeného grafu vidíme poměrně vysokou míru spokojenosti se současným životem, (BR 63% a DD 59%), což je poměrně vysoké procento i v případě dětí z domovů, které nežijí se svou vlastní rodinou, ale v zařízeních ústavní péče, které má rodinné prostředí nahrazovat. Vypovídá to o skutečnosti, že více než polovina adolescentů v domově se s prostředím, ve kterém vyrůstají, smířila nebo si tam zvykla. Pouze malé procento dětí obou skupin není spokojeno se současným životem (BR 7% a DD 8%). 34% a 29% adolescentů se na svůj život dívá neutrálně.

## 2. Jak je důležitý kontakt s ostatními lidmi pro adolescenty z DD a z běžných rodin?

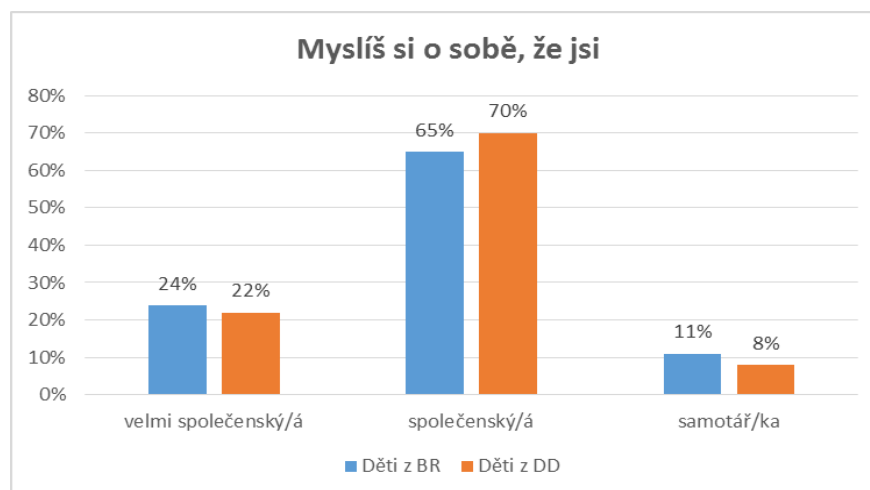
Graf č. 9 Srovnávací graf na položku č. 5



Více než 30% v obou skupinách považuje kontakt s ostatními lidmi za velmi důležitý. Rozdíl vidíme v odpovědi *méně důležitý*, ve které se objevilo vyšší procento u dětí z dětských domovů (18%) než u dětí z běžných rodin (7%). Adolescenti z domovů mohou být v tomto případě samostatnější, spoléhat častěji sami na sebe a orientovat se více na své vlastní potřeby a zájmy než na druhé osoby. Kontakt s ostatními lidmi považuje pouze nízké procento u obou skupin za nedůležitý.

### 3. Co si o sobě myslí adolescenti z DD a z běžných rodin v úrovni společenskosti?

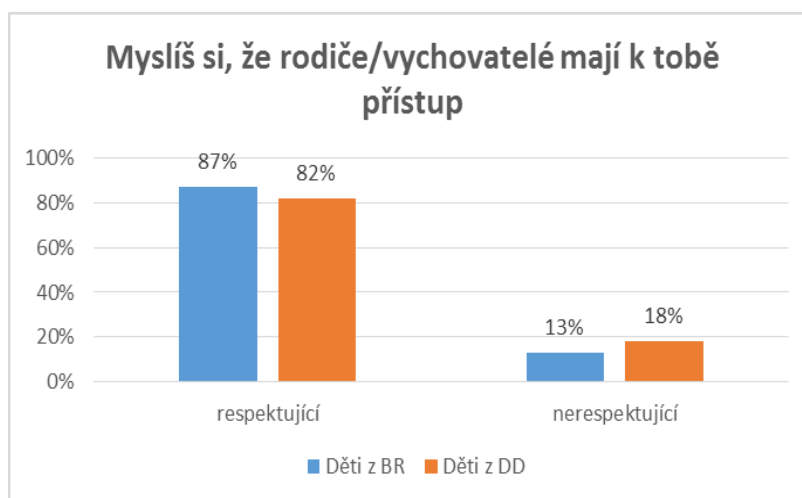
Graf č. 10 Srovnávací graf na položku č. 6



V odpovědích na otázku, jak se adolescenti hodnotí v úrovni společenskosti, odpovědělo největší množství adolescentů na průměrnou odpověď společenský/á (DD 65% a BR 70%). Za velmi společenské se označilo 24% adolescentů z dětských domovů a 22% z běžných rodin. Za samotářské typy se považuje v obou skupinách okolo 10% adolescentů.

#### 4. Jak vnímají přístup vychovatelů/rodičů adolescenti z DD a z běžných rodin?

Graf č. 11 Srovnávací graf na položku č. 7



Výsledky položky zjišťující pohled na přístup rodiče/vychovatele k adolescentům nám ukazují, že více než 80% u obou skupin považuje přístup rodičů nebo vychovatelů za respektující a pouze 13% adolescentů z běžných rodin a 18% adolescentů z DD přístup rodičů nebo vychovatelů za respektující nepovažuje. Tyto výsledky nám mohou vypovídat o pozitivních vztazích mezi dětmi a vychovateli nebo rodiči, které jsou důležité pro osobní rozvoj každého jednotlivce.

### 5.1 Shrnutí výsledků výzkumu

Hlavním cílem práce bylo zkoumání, zda jsou děti z dětských domovů na stejné úrovni v sociálních dovednostech jako děti z běžných rodin a zda mezi oběma skupinami existuje významný rozdíl. Závěrem výzkumu bylo zjištění, které se týkalo hlavní, druhé, třetí a čtvrté hypotézy, že mezi oběma skupinami dětí neexistuje statisticky významný rozdíl v žádné z oblastí osobní odpovědnosti, občanské odpovědnosti ani v dovednostech občanské spoluúčasti, což nám potvrdily i průměrné hodnoty ve všech třech okruzích. Ve zprávě *Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách* (Protivínský, Dokulilová, 2012), ze které vycházel náš výzkumný nástroj, byl výsledkem zjištění také závěr, že mezi dětmi na základních a středních školách existují jen minimální rozdíly v celkové úrovni sociálních dovedností i v pod okruzích osobní a občanské odpovědnosti i v dovednostech občanské spoluúčasti. Na první pohled by se mohlo zdát, že jsme nedospěli k žádnému význam-

nému výsledku, ale právě naopak. Neexistence rozdílů potvrzuje, že děti v zařízeních ústavní péče, konkrétně v dětských domovech, na tom nejsou hůře v oblasti sociálních dovedností, což by mohlo svědčit buď o jejich přirozené schopnosti a snaze se tyto dovednosti učit, vnímat a rozvíjet nebo o kvalitní práci pedagogických pracovníků v těchto zařízeních i ve školách, kteří se snaží svou výchovou a přístupem k jednotlivcům i skupinám napomáhat k jejich rozvoji.

Celkově se významné rozdíly v sociálních dovednostech neprokázaly, ale při zkoumání relativních četností jsme zjistily, že děti z běžných rodin jsou na tom lépe v oblasti osobního odpovědného chování morálního, jejich odpovědi poukazují na větší zájem o druhé osoby než o komunitu, prokazují vyšší úctu ke skupinové práci, přičemž raději spolupracují na skupinových úkolech. V oblasti dovedností občanské spoluúčasti dokáží běžné děti lépe uvažovat perspektivně, i když ve výsledku otázky č. 22 (v dotazníku pro adolescenty) vynikly děti z dětských domovů, které se více ujistějí v tom, zda druhým osobám rozumí správně před tím, než odpoví na nějakou otázku.

Adolescenti z dětských domovů prokazují lepší výsledky v oblasti osobního odpovědného chování konvenčního, mají větší zájem o svou komunitu než o běžné osoby a v oblasti komunikačních dovedností jsou jejich výsledky také lepší, kromě položky, která se ptá na to, zda si děti promýšlí dopředu, co chtějí říct. Běžné děti se dokáží lépe podřídit skupině i skupinové práci a mají lepší schopnost spolupráce ve skupině oproti dětem z dětských domovů, u nichž byly výsledky v této oblasti nižší. Prokazují však větší zodpovědnost za celkovou skupinovou práci oproti běžným dětem. Rozdíl se projevil také v oblasti schopností řešit konflikty s druhými lidmi, ve které jsou na tom běžné děti lépe.

Při zjišťování, zda pohled adolescentů na současný život souvisí s určitou mírou odpovědného chování v páté hypotéze, jsme zjistili, že ano. Kladný pohled adolescentů na současný život se odráží v kladných postojích k osobnímu odpovědnému chování morálnímu i konvenčnímu.

Výsledky šesté hypotézy nám ukazují vzájemnou souvislost mezi vztahem adolescentů k ostatním lidem a úrovní jejich schopností v oblasti občanské odpovědnosti. Čím důležitější je pro adolescenty kontakt s ostatními lidmi, tím kladnější postoj zaujímají v oblasti občanské odpovědnosti.

Sedmá hypotéza zjišťovala rozdíly mezi pohlavími a skupinami dětí v dovednostech občanské spoluúčasti. Dle zjištěných výsledků jsme dospěli k závěru, že mezi pohlavími v dané oblasti nejsou žádné významné rozdíly.

V dílčích otázkách jsme zjistili, že zhruba 60% všech adolescentů je spokojeno se svým momentálním životem, téměř tři čtvrtiny se považují za průměrně společenské a děti z dětských domovů nevidí v kontaktu s ostatními takovou důležitost jako běžné děti. Za pozitivní výsledek můžeme považovat získání informace o tom, že více než 80% dětí z obou skupin považuje přístup rodičů nebo vychovatelů za respektující. Nemají tedy pocit, že osoby, které se starají o jejich výchovu, by k nim přistupovaly bez respektu a uznání jejich individuální osobnosti.

U výsledků výzkumu musíme brát také v potaz to, že děti odpovídali na předložené položky dle svého úsudku, který mohl být ovlivněn prostředím, momentálním rozpoložením, zájmem či nezájmem se na výzkumném šetření podílet. Důležitým faktem také je, že výsledky výzkumu nemohou být zobecnitelné na celou populaci, neboť byl použit výzkumný soubor pouze z Olomouckého a Moravskoslezského kraje.

## 5.2 Doporučení pro praxi

V provedeném výzkumu nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi skupinami adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin, ale i přesto bychom mohli dát alespoň malá doporučení pro pedagogické pracovníky nebo rodiče, kteří s dětmi pracují nebo je vychovávají.

Pedagogičtí pracovníci by se měli u adolescentů ve věku 15-17 let zaměřit při rozvoji sociálních dovedností na oblast konvenčního chování, především na dodržování běžných nastavených pravidel ve společnosti, která se správným chováním souvisí. Děti by je měly nejen sami dodržovat, ale dbát také na to, aby tyto zásady dodržovaly i osoby v jejich okolí, nejčastěji vrstevníci, se kterými přicházejí nejvíce do kontaktu. Je důležité vypěstovat v dětech zásady správného chování, které se následně projeví v jejich budoucím životě. Další oblastí, ve které by se adolescenti z dětských domovů měli zlepšit, je úcta ke skupinové práci a větší spolupráce ve skupinách. Vypěstovat v dětech úctu k výtvarům jiných, není jednoduchý úkol, ale důslednou snahou, pilí, vhodnou komunikací a cílenými meto-

dami (názorná ukázka, předvedení atd.) je možné toho dosáhnout. Spolupráce ve skupinách se dá trénovat např. formou zážitkových, sportovních nebo kolektivních her, které jsou na tuto oblast zaměřeny. Posledním návrhem pro zlepšení u dětí z dětských domovů je oblast perspektivního uvažování, která také úzce souvisí s efektivní komunikací. Tato oblast se dá u dětí rozvíjet pomocí různých metod např. modelové situace, hraní rolí, pomocí dramatické výchovy, nácviku efektivní komunikace formou psychosociálních her a podobně.

U skupiny běžných adolescentů, by mohlo být doporučení pro rodiče nebo učitele zaměřeno stejně jako u dětí z DD na oblast odpovědného chování konvenčního, konkrétně na dodržování základních společenských pravidel, neboť i tyto děti vykazují vysoké procento nezájmu o dodržování pravidel svou osobou i osob jiných. Běžné děti projevují menší zájem o komunitu před jedinci samostatnými nebo ve skupině. I když ve skupině rádi spolupracují, dělá jim problém přijmout odlišný názor někoho jiného ze skupiny. Bylo by vhodné seznámit děti se zásadami empatie a jejími projevy. Naučit je empatickému chování v rámci metod rozhovoru, modelových situací a formou her zaměřených na empatii. Ve školách by učitelé mohli volit metody skupinové výuky, projektové výuky a podobně, aby se adolescenti naučili respektovat i ostatní členy skupiny a dokázali se empaticky chovat a reagovat. S tím samozřejmě nezbytně souvisí efektivní komunikace stejně jako u dětí z dětských domovů. Vhodnou volbou přístupu nebo metody můžeme u dětí komunikaci rozvíjet správným směrem. Pozitivní a efektivní komunikací dosáhneme lepšího porozumění, pochopení, vcítění se a spolupráce mezi adolescenty navzájem. Všechny tyto dovednosti se nejlépe přirozeně děti naučí formou her a herních cvičení, které můžeme nalézt v mnohých publikacích.

## ZÁVĚR

Diplomová práce na téma *Úroveň vybraných sociálních dovedností u dětí z dětských domovů a z běžných rodin* se věnovala problematice rozvoje sociálních dovedností a zjišťovala rozdílnost v této oblasti mezi skupinami dětí z prostředí dětského domova a z běžného rodinného prostředí.

Hlavním cílem práce v teoretické části bylo vymezit pojem sociální dovednosti a popsat náplň obsahu v této oblasti. Podrobněji byly rozepsány konkrétní sociální dovednosti, které byly zkoumány u dětí v empirické části. Zaměřili jsme se také na oblasti prostředí, ve kterých je možné sociální dovednosti u dětí rozvíjet a uvedli jsme konkrétní metody, které slouží k lepšímu rozvoji a mohou být realizovány v rodině, ve škole i v rámci zážitkové pedagogiky. Neboť se empirická část soustředí na skupinu adolescentů ve věku 15 – 17 let, zaměřili jsme se na charakteristiku období adolescence s jejími sociálními projevy.

V praktické části jsme využili kvantitativní výzkum, jehož výzkumným nástrojem byl dotazník. Zkoumali jsme rozdíly u adolescentů z dětských domovů a z běžných rodin v oblasti osobní odpovědnosti, občanské odpovědnosti a v dovednostech občanské spoluúčasti. Výsledné hypotézy ve všech třech okruzích nám ukázaly, že mezi adolescenty neexistuje významný rozdíl, ale při zkoumání jednotlivých položek v každém pod okruhu se objevily menší rozdíly, na které jsme upozornili v kapitole popisující výsledky výzkumu a jejich interpretaci. Hledali jsme souvislost mezi pohledem dětí na současný život a osobní odpovědností, dále pak souvislost mezi občanskou odpovědností a významností kontaktu s ostatními lidmi u obou skupin adolescentů. Výsledky nám ukázaly, že mezi těmito skupinami a jednotlivými položkami existuje vzájemná souvislost. Rozdíly mezi dětmi se však nepotvrdily při zkoumání dovedností občanské spoluúčasti v závislosti na pohlaví.

Dle našeho názoru se cíle diplomové práce podařily splnit.

Jsme si vědomi, že výsledky výzkumu se nedají zobecnit na celou populaci, neboť výzkumný soubor se týkal pouze Olomouckého a Moravskoslezského kraje, ale poskytuje nám alespoň určitý náhled do vybrané problematiky a umožňuje jeho další využití pro ostatní kraje v republice. Výsledky výzkumu mohou být určitým podnětem pro intenzivnější rozvoj konkrétních sociálních dovedností, ve kterých se objevily vysoké procenta negativních odpovědí. Rovněž může práce sloužit rodičům, učitelům nebo jiným pedago-

gickým pracovníkům k seznámení se s problematikou rozvoje sociálních dovedností a lepší orientaci v této oblasti.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Asertivní výcvik*. [online]. [cit. 2016-02-23]. Dostupné z <http://www.chovani.eu/asertivni-vycvik/c227>
- ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015, 147 s. ISBN 978-80-262-0786-3.
- FIALOVÁ, I. a INDRA V. *Komunikační dovednosti*. 1. vydání. Ostrava: OFTIS, 2007. s. 36. ISBN 978-80-7368-399-3.
- FIALOVÁ, I. a INDRA V. *Rozvoj sociálních kompetencí*. 1. vydání. Ostrava: OFTIS, 2007 s. 36. ISBN 978-80-7368-400-6.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. rozšířené vydání. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GILLERNOVÁ, I. a KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 248. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. s. 240. ISBN 978-80-7367-473-1.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 272. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KABÍČEK, P. CSÉMY, L. HAMANOVÁ, J. a kol. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. 1. vydání. Praha: TRITON, 2014. s. 343. ISBN 978-80-7387-793-4.
- KODÝM, M. *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Vydání 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, 108 s. ISBN 978-80-7452-046-4.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. doplněné vydání. Praha: Portál, 2005. s. 255. ISBN 80-7367-014-3.
- KRAUS, B. a POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. s. 199. ISBN 80-7315-004-2.

KREJČOVÁ, Lenka. *Střední škola jako významný činitel rozvoje sociálních dovedností adolescentů*. Sborník z 10. konference, Sociální procesy a osobnost 2007. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-7392-016-6.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 219. ISBN 80-7315-039-5.

MICHALOVÁ, Z. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. s. 86. ISBN 978-80-7372-719-2.

MICHALOVÁ, Z. a PEŠATOVÁ, I. *Podpora osobnostní a sociální výchovy v inkluzivním vzdělávání*. 1. vydání. Liberec: Vysokoškolský podnik s. r. o., 2012. s. 57. ISBN 978-80-7372-838-0.

MIKULÁŠTÍK, M. *Sociální kompetence*. 1. vydání. Žilina: Poradca podnikateľa, 2008. s. 279. ISBN 978-80-88931-90-4.

*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2015-12-8]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

MÚHLEISEN S. a OBERHUBER, N. *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 192. ISBN 978-80-247-2662-5.

*O metodě VTI*. [online]. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z <http://www.spin-vti.cz/o-metode-vti>

PAVLAS, I. a VAŠUTOVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Ostrava: Univerzita Ostravská, 1999. ISBN 80-7042-153-3.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2013. 208 s. ISBN 978-80-262-0454-1.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vydání. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

POTTS, C. & S. *Asertivita – umění být silný v každé situaci*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2014. 204 s. ISBN 978-80-247-5197-9.

PROTIVÍNSKÝ, T. a DOKULILOVÁ, M. *Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách*. [online]. 1. vydání. Masarykova univerzita. Centrum občanského vzdělávání, 2012. Dostupné z [https://issuu.com/mu-cov/docs/cov2012-\\_\\_\\_\\_i-zavery\\_setreni\\_social/1](https://issuu.com/mu-cov/docs/cov2012-____i-zavery_setreni_social/1)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-11-24]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 176 s. ISBN 80-210-1937-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. s. 467. ISBN 80-246-0956-8.

VAŠUTOVÁ, M. a PANÁČEK, M. a kol. *Mezi dětstvím a dospělostí.* 1. vydání. Ostrava: X - MEDIA, 2013. s. 138. ISBN 978-80-7464-125-1.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace.* 1. vydání. Praha: Portál, 2005. s. 320. ISBN 80-7178-998-4.

*Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy – přehled zařízení podle území.* [online]. Praha: Český statistický úřad. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20142015>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

<b>BA</b>	Běžní adolescenti
<b>BR</b>	Běžné rodiny
<b>DD</b>	Dětský domov
<b>DOS</b>	Dovednosti občanské spoluúčasti
<b>NR</b>	Normální rodiny
<b>OSO</b>	Osobní odpovědnost
<b>OBO</b>	Občanská odpověd- nost

## SEZNAM OBRÁZKŮ

1	<i>Principy účinných rozvíjejících a preventivních programů</i> .....	39
---	---	----

**SEZNAM TABULEK**

1	<i>Dimenze sociálních dovedností dětí a dospívajících a jejich dílčí projevy</i> .....	18
2	<i>Počty účastníků výzkumu v jednotlivých dětských domovech a školách</i> .....	55
3	<i>Pohlaví adolescentů z celého výzkumného souboru</i> .....	56
4	<i>Věkové složení výzkumného souboru</i> .....	56
5	<i>Výsledné hodnoty testování sociálních dovedností</i> .....	60
6	<i>Výsledné hodnoty testování okruhu osobní odpovědnosti</i> .....	62
7	<i>Relativní četnosti položek v okruhu osobní odpovědnosti</i> .....	63
8	<i>Výsledné hodnoty testování okruhu občanské odpovědnosti</i> .....	64
9	<i>Relativní četnosti položek v okruhu občanské odpovědnosti</i> .....	65
10	<i>Výsledné hodnoty testování okruhu dovedností občanské spoluúčasti</i> .....	66
11	<i>Relativní četnosti položek v okruhu dovedností občanské spoluúčasti</i> .....	67
12	<i>Výsledná hodnota testování okruhu osobní odpovědnosti a položkou č. 4</i> .....	69
13	<i>Výsledná hodnota testování okruhu občanské odpovědnosti a položky č. 5</i> .....	70
14	<i>Výsledné hodnoty testování u okruhu dovedností občanské spoluúčasti a položky č. 1 pohlaví u adolescentů z DD</i> .....	71
15	<i>Výsledné hodnoty testování u okruhu dovedností občanské spoluúčasti a položky č. 1 pohlaví u adolescentů z normálních rodin</i> .....	71

**SEZNAM GRAFŮ**

1	<i>Prostředí, ve kterém adolescenti momentálně žijí.....</i>	57
2	<i>Krabicový graf na výsledky tří okruhů sociálních dovedností.....</i>	61
3	<i>Srovnávací graf obou skupin adolescentů v okruhu osobní odpovědnosti.....</i>	62
4	<i>Srovnávací graf obou skupin adolescentů v okruhu občanské odpovědnosti.....</i>	64
5	<i>Srovnávací graf obou skupin adolescentů v okruhu dovedností občanské spoluúčasti.....</i>	66
6	<i>Krabicový graf na výsledné hodnoty okruhu dovedností občanské spoluúčasti v závislosti na pohlaví u adolescentů z DD.....</i>	72
7	<i>Krabicový graf na výsledné hodnoty okruhu dovedností občanské spoluúčasti v závislosti na pohlaví u adolescentů z běžných rodin.....</i>	72
8	<i>Srovnávací graf na položku č. 4.....</i>	73
9	<i>Srovnávací graf na položku č. 5.....</i>	73
10	<i>Srovnávací graf na položku č. 6.....</i>	74
11	<i>Srovnávací graf na položku č. 7.....</i>	75

## SEZNAM PŘÍLOH

- PI** Dotazník na úroveň sociálních dovedností pro děti z dětských domovů a z běžných rodin – dle okruhů
- PII** Dotazník na úroveň sociálních dovedností pro děti z dětských domovů a z běžných rodin – verze předkládaná dětem



## **PŘÍLOHA PI**

### **Dotazník na úroveň sociálních dovedností pro děti z dětských domovů a z běžných rodin – dle okruhů**

#### **První okruh -faktografické otázky**

1. Jaké je tvé pohlaví? Chlapec – dívka
2. Kolik je ti let? 15 – 16 – 17
3. Kde momentálně žiješ?
  - a) v rodině s matkou i otcem b) v rodině jen s matkou nebo jen s otcem) c) s prarodiči (babička, dědeček) d) v dětském domově e) v pěstounské rodině

#### **Druhý okruh – individuální postojové otázky**

4. Jak vidíš svůj současný život?
  - a) jsem spokojený/á b) neutrálně c) nejsem spokojený/á
5. Jak je pro tebe důležitý kontakt s ostatními lidmi?
  - a) Velmi důležitý b) důležitý c) běžný d) méně důležitý e) nedůležitý
6. Myslíš si o sobě, že jsi
  - a) Velmi společenský/á b) běžně společenský/ká c) samotář/ka
7. Myslíš si, že vychovatel/rodič má k tobě přístup
  - a) respektující b) nerespektující

**Odpovědi na otázky viz. níže**

**a)rozhodně ano b)spíše ano c)spíše ne d)rozhodně ne**

#### **Třetí okruh – osobní odpovědnost**

##### **Osobní odpovědné chování - morální**

8. Když něco pokazím, snažím se to napravit
9. Snažím se dělat věci nejlépe, jak dovedu
10. Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší

##### **Osobní odpovědné chování - konvenční**

11. Je pro mě důležité dodržovat pravidla, dokonce, i když se nikdo nedívá
12. Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje pravidla

#### **Čtvrtý okruh - občanská odpovědnost**

##### **Zájem o druhé**

13. Snažím se pomoci lidem, kteří pomoc potřebují
14. Snažím se chovat k druhým laskavě
15. Omluvím se, když někoho urazím
16. Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci

### **Úcta ke skupinové práci**

17. Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci
18. Rád/a spolupracuji na skupinových úkolech
19. Některé úkoly se lépe řeší ve skupině

### **Zájem o komunitu**

20. S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí
21. Děláním to, co pomáhá lidem v mém okolí
22. Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit

## **Pátý okruh - dovednosti občanské spoluúčasti**

### **Uvažovat perspektivně**

23. Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat
24. Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně
25. Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá
26. Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak

### **Komunikační dovednosti**

27. Promyslím si, co řeknu
28. Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla
29. Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit

### **Dovednost členství ve skupinách – spolupráce?**

30. Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla
31. Cítím se zodpovědný za celkový výsledek skupinové práce
32. Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen
33. Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny

### **Schopnosti řešení konfliktů**

34. Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat
35. Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč
36. Vím jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba

## PŘÍLOHA PII

### Dotazník na úroveň sociálních dovedností pro děti z dětských domovů a z běžných rodin – verze předkládaná dětem

1. Jaké je tvé pohlaví? Chlapec – dívka
2. Kolik je ti let? 15 – 16 – 17
3. Kde momentálně žiješ?  
b) v rodině s matkou i otcem b) v rodině jen s matkou nebo jen s otcem) c) s prarodiči (babička, dědeček) d) v dětském domově e) v pěstounské rodině
4. Jak vidíš svůj současný život?  
b) jsem spokojený/á b) neutrálně c) nejsem spokojený/á
5. Jak je pro tebe důležitý kontakt s ostatními lidmi?  
b) Velmi důležitý b) důležitý c) běžný d) méně důležitý e) nedůležitý
6. Myslíš si o sobě, že jsi  
b) Velmi společenský/á b) běžně společenský/ká c) samotář/ka
7. Myslíš si, že vychovatel/rodič má k tobě přístup  
b) respektující b) nerespektující

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
8. Když něco pokazím, snažím se to napravit				
9. Je pro mne důležité dodržovat pravidla dokonce, i když se nikdo nedívá				
10. Snažím se pomoci lidem, kteří pomoc potřebují				
11. Při skupinové práci se naučím víc než při samostatné práci				
12. S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí				
13. Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat				
14. Promyslím si, co řeknu				
15. Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla				
16. Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat				
17. Snažím se věci dělat nejlépe, jak dovedu				
18. Necítím se příjemně, když někdo v mé okolí porušuje pravidla				
19. Snažím se chovat k druhým laskavě				
20. Rád/a spolupracuji na skupinových úkolech				
21. Dělán to, co pomáhá lidem v mém okolí				
22. Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně				
23. Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla				
24. Cítím se zodpovědný za celkový výsledek skupinové práce				
25. Když je na mě někdo naštváný, snažím se porozumět proč				
26. Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší				
27. Omluvím se, když někoho urazím				
28. Některé úkoly se lépe řeší ve skupině				
29. Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit				
30. Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá				
31. Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit				
32. Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen				
33. Vím jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba				
34. Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci				
35. Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak				
36. Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny				