

Míra empatie ve vztahu k sociálním rolím u žáků druhého stupně ZŠ

Bc. Petra Zelinková



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Zelinková
Osobní číslo:	H23110
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Míra empatie ve vztahu k sociálním rolím u žáků druhého stupně ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti empatie, sociálních rolí a školního věku dítěte.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníků.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- BARISO, Justin, 2018. EQ Applied: The real-World Guide to Emotional. New York: Borough Hall. ISBN 3981984129.
ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
KOLÁŘ, Michal, 2011. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.
NOVOTNÁ, Eliška, 2010. Sociologie sociálních skupin. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2957-2.
VÝROST, Josef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, 2019. Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace. Praha: Grada. ISBN 987-80-271-2998-0.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma „*Míra empatie ve vztahu k sociálním rolím u žáků druhého stupně ZŠ*“ se zaměřuje na míru empatie u žáků šestých ročníků na základní škole v závislosti na sociálních rolích, které v dané třídě zastupují. Cílem práce je zjistit míru empatie u jednotlivých žáků a poté vyvodit z jejich sociálních rolí, zda se jejich míra empatie shoduje s jejich postavením ve třídě či ne. Teoretická část práce se věnuje definování pojmům vycházejících z tématu a stanovuje jejich význam. Zaměřuje se ale i na pojmy související s tématem, které přímo z tématu nevycházejí. Praktická část se zaměřuje na samotnou realizaci výzkumu a následně jeho vyhodnocení spolu s interpretací výsledků, kdy jsme data získali pomocí dvou dotazníkových šetření.

Klíčová slova: empatie, základní škola, žáci šestého ročníku, sociální role

ABSTRACT

The thesis on "Levels of Emphaty in Relation to Social Roles among Second Stage Students of Primary School" focuses on the degree of empathy in sixth grade pupils in primary school together in relation to the social roles they represent in the class. The aim of the study is to find out the level of empathy of individual pupils and then to infer from their social roles whether their level of empathy coincides with their position in the class or not. The theoretical part of the thesis is devoted to defining the concepts based on the topic and establishing their meaning. However, it also focuses on concepts related to the topic that do not directly emerge from the topic. The practical part focuses on the actual implementation of the research and its subsequent evaluation, together with the interpretation of the results, where the data was collected through two questionnaire surveys.

Keywords: empathy, primary school, sixth grade students, social roles

Chtěla bych poděkovat především vedoucímu mé diplomové práce, doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za jeho odborné a příjemné vedení, cenné rady, a především za jeho ochotu mě motivovat v mých slabších chvílích díky jeho pozitivnímu přístupu. Další poděkování patří školám, které byly ochotné se účastnit výzkumu. Konkrétně děkuji třídním učitelkám, které mi umožnily sběr dat v jejich třídách.

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

OBSAH

ÚVOD.....	
I TEORETICKÁ ČÁST.....	
1 EMPATIE.....	
1.1 EMPATICKÉ CHOVÁNÍ.....	
1.2 EMOCE.....	
1.2.1 Emoce u dětí.....	
1.2.2 Sociální význam emocí.....	
1.3 EMOČNÍ INTELIGENCE.....	
1.3.1 Emoční inteligence v období školního věku.....	
2 ŽÁK VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	
2.1 SOCIALIZACE V PUBERTÁLNÍM OBDOBÍ.....	
2.2 SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	
2.3 ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	
2.4 ŽÁCI ŠESTÉHO ROČNÍKU.....	
2.5 KLIMA, PROSTŘEDÍ A ATMOSFÉRA ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	
3 SOCIÁLNÍ IDENTITA, POZICE A ROLE ŽÁKŮ.....	
3.1 SOCIÁLNÍ IDENTITA.....	
3.2 SOCIÁLNÍ POZICE.....	
3.3 SOCIÁLNÍ ROLE.....	
3.3.1 Role žáka a spolužáka.....	
3.3.2 Role žáka v závislosti a pohlaví.....	
3.3.3 Pozitivní a negativní role ve třídě.....	
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	
4.2 CÍL VÝZKUMU.....	
4.3 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ.....	
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	
4.5 METODA ANALÝZY DAT.....	
5 VÝSLEDKY.....	
5.1 ŠKOLA A.....	
5.2 ŠKOLA B.....	
5.3 ŠKOLA C.....	
5.4 ŠKOLA D.....	
6 DISKUSE.....	
ZÁVĚR.....	

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	
SEZNAM TABULEK.....	
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	
SEZNAM PŘÍLOH.....	

ÚVOD

Empatie v dnešním světě je klíčovým prvkem pro prosociální chování, které nám umožňuje dobře fungovat ve společnosti, konkrétně v schopnosti vyhodnocovat různé situace představující různé emocionální stavy, které jak všichni víme zažíváme každodenně. Dá se říct, že bez navazování vztahu a fungování ve společnosti nejde fungovat na tomto světě. Také je známo, že fungování ve společnosti a schopnost navazovat vztahy se učíme už od brzkých let našeho života, jsou období více významná a období méně významná, ale ani o jednom nelze říct, že by se mohlo přeskočit či by pro náš osobní rozvoj nebylo významné (Výrost et al., 2019).

Právě školské období se pro rozvoj jedinců považuje za důležité, a to konkrétně i období šestého ročníku na základní škole. Škola je v základech považována primárně za instituci, která se zaměřuje na výchovně-vzdělávací funkce. Jsou ale autoři, kteří školu představují primárně jako společenskou instituci, která má prvotně socializovat jedince (Jedlička et al., 2018). Šestý ročník představuje pro žáky velký zlom v jejich životě, jak z hlediska osobnostního, výchovného nebo vzdělávacího, a to díky tomu, že zde prochází mnoha zátěžovými situacemi. Velký vliv na jedince v tomto období má období puberty, které má mimo jiné velký význam na emocionální prožívání (Procházka, 2019).

To, jakým způsobem žáci ve třídách fungují, je různé. Jsou kolektivy, kde je velmi příjemná atmosféra, a kolektivy, kde je atmosféra smíšená, nebo v nejhorším případě atmosféra spíše negativní. Právě zmíněná atmosféra je odrazem toho, jak to ve třídě funguje, jak se děti k sobě chovají a jaké sociální role představují. Každý člověk na tomto světě představuje několik sociálních rolí, kterými přijímá nějaké normy a hodnoty. U dětí v období školních let jsou jejich sociální role užší než v dospělosti, ale to neznamená, že mají menší váhu či nižší intenzitu, ba naopak. Tím, že představují menší počet rolí, než dospělí, je prožívají silněji. Bohužel je ale skoro až pravidlem, že se v každé třídě najdou nejen role pozitivní, ale i negativní. Cílem naší práce je právě snaha zjistit, jaký vliv na sociální role ve třídě u žáků šestých ročníků má zmíněná míra empatie.

Diplomová práce je tvořena ze dvou částí, z části teoretické a části praktické. Část první představuje teoretické uvedení a seznámením s tématem po odborné stránce, kdy se opírá o odborné zdroje. První kapitola se věnuje empatii, jak vypadá empatické chování, jaké druhy emocí máme a jak s nimi člověk má zacházet. Dále upozorňuje na její vývoj a rozdíl v jejím vnímání v období žakovských let. Druhá kapitola se věnuje významu socializace v pubertálním období, co představuje sociální skupina, a v návaznosti na to se

věnujeme školní třídě a žákům v šestém ročníku. V závěru druhé kapitoly se věnujeme pojmům jako je klima, prostředí a atmosféře ve školní třídě. Poslední kapitola teoretické části se věnuje konkrétně sociální identitě, pozici a rolím ve třídě.

Druhá část práce představuje praktickou stránku, ve které se prezentuje, jakým způsobem bylo téma po výzkumné části uchopeno. Šetření a získávání dat proběhlo pomocí dotazníkové metody, jelikož se jedná o kvantitativní výzkum. Dotazníkové šetření je sestaveno ze dvou dotazníků, které na sebe navazují. První dotazník má uzavřené odpovědi, a zaměřuje se na míru empatie u jedinců, kteří reagují v dotazníku na životní situace a zaznamenávají, do jaké míry s danou situací souhlasí. Dotazník je převzat z odborné literatury od americké psycholožky Brendy Lorraine Bryant, kdy svůj dotazník rozdělila do třech oblastí, které nesou názvy Porozumění pocitů, Pocity smutku a Slzavé reakce. Druhý dotazník je též převzat z odborné literatury, tentokrát od Michala Koláře. Tento dotazník má otevřené odpovědi, a je zaměřen na sociální role ve třídě, tudíž k jednotlivým rolím každý jedinec přiřazuje své spolužáky podle vlastního uvážení. Po vyhodnocení výsledků z šetření dochází k interpretaci a grafickému znázornění výsledků spolu se slovním popisem. Závěr práce je tvořen diskusí o tématu a získaných výsledcích a poznatcích.

Literatura poukazuje například na stále se objevující šikanu ve školním prostředí či negativní atmosféru ve třídách, což spolu úzce souvisí. Čím jsou tyto sociální jevy způsobeny? Proč jsou jedinci, kteří neumí využít byt' svoji nižší míru empatie pro pozitivnější činy, než jsou například posměšky a vybírání si slabších za účelem vlastní zábavy? Je vůbec možné, aby tyto negativní jevy byly odstraněny z prostředí školních tříd, nebo jsou nezbytnou součástí školních kolektivů už po dobu dlouhých let?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EMPATIE

Nejčastější věta, se kterou je empatie spojována, zní „*Empatie je schopnost se vcítit do druhého člověka*“. Přísně vzato je ale tento pojem velmi obecný a nevýstižný, jelikož vcítit se přímo do druhého člověka, do toho, co prožívá, je nemožné. Jde jen o jakýsi přenos toho, co si myslíme, že daný člověk prožívá, co cítí, jestli je zamilovaný, smutný, šťastný nebo udivený. Zkrátka dokážeme určit, zda se cítí dobře nebo špatně (Pletzer, 2009).

Jednou z mnohých definicí, která z části vyvrací názor Pletzera, 2009 je, že „*Empatie je přátelský přístup, vcítění a pochopení v praxi, je to kvalita, hloubka a intenzita lidských vztahů*.“ (Juul, 2018, s. 9).

Hume (2008) zase uvádí, že empatie může být brána i jako připravenost pomáhat a spolupracovat s ostatními, tedy je ve spojení s prosociálním chováním, což je nutností pro přítomnost empatického postoje. Nejde tedy jen o samotné se vcítění se do druhé osoby, ale stejnou váhu má i přítomnost snahy pomoci druhému.

Mnoho autorů považuje empatii za jeden z principů prosociálního chování, a to díky tomu, že dokáže vnímat to, co druhý člověk prožívá a v jaké situaci se může nacházet, pozitivní či negativní. Empatie má tedy kognitivní základ, který nám umožňuje vyhodnocovat situace a na základě toho zvolit potřebnou pomoc. Dochází tak k navazování podobných emocionálních stavů. V momentě, kdy navážeme emocionální pouto s danou osobou, může se stát, že stav, který prožívá, do jisté míry ovlivní i naše prožívání a chování. Empatie ale nemusí vždy vyvolat prosociální chování, a to i z důvodu vlastního „bezpečí“. Někteří jedinci jsou si vědomi toho, že tíhu, kterou druhý člověk prožívá, by sami nedokázali unést, nebo velmi těžko, a tak se raději od napětí drží dál (Výrost et al., 2019).

Studie ukazují, že v průběhu let se společnost a její fungování liší od předchozích let. S tím souvisí výchova, a i vzdělávací podmínky dětí. Jde o rychlou dobu, která bortí tradiční hodnoty a přináší nové hrozby. Juul (2018) uvádí, že v dnešní době by děti nejvíce potřebovaly podporu v rozvoji společenského života, schopnosti v něm fungovat, a hlavně porozumět své osobnosti. A to je cesta k rozvoji empatie - pokud člověk sám neporozumí svým pocitům, není schopen rozumět pocitům druhých. Samotné vlohy pro empatii jsou nám vrozené, ale to nestačí, je třeba je cvičit a rozvíjet. Jedním ze způsobů, jak rozvíjet u dětí empatii, je vzorová role dospělých, kdy ideální vzor by měli představovat rodiče a

pedagogové. Dalším způsobem, jak rozvíjet empatii u dětí, je snaha jim umožňovat vstupovat do co nejvíce životních situací a dopřát jim co nejbohatší zkušenosti, které je časem dovedou až k dospělosti.

Podle Barisa (2018) je empatický člověk ten, kdo vnímá a chápe věci z perspektivy druhých. Dokáže pochopit přání a potřeby druhých, dokáže se naladit na jejich touhy a je ochoten jim pomoc při jejich uspokojování.

1.1 Empatické chování

Je třeba rozlišit pojem empatie a empatické chování. V momentě, kdy hovoříme o empatii, máme na mysli vnitřní schopnost, která je propojena mentálním a emočním procesem. U empatického chování jde o vnější projev empatie. Tudíž hovoříme o konkrétních činech, které vycházejí právě z empatického cítění neboli empatie. I přesto, že spolu tyto dva pojmy souvisejí, neznamená to, že spolu spolupracují vždy ve stejné míře. V momentě, kdy se člověk považuje za empatického hned nemusí znamenat, že indisponuje empatickým chováním, to znamená, že nemusí být schopen projevit svoji empatii navenek, tudíž jeho reakce neodpovídají tomu, co cítí. A stejně tomu může být i naopak. Jedinec, který projevuje silné empatické chování, ve skutečnosti nemusí pociťovat empatii, dá se tedy říct, že můžeme mluvit o nějakém „*hereckém výkonu*“. Ideálním případem je, když míra empatie je v souladu s empatickým chováním.

Empatické chování představuje ale mnohem více. V momentě, kdy se člověka zeptáme, zdali se cítí též nervózně například před testem jako my, neprezentuje právě zmíněné empatické chování, zde hovoříme o běžné situaci, která nevyžaduje hlubší pochopení pocitů druhého. Empatického chování je chopen především ten, kdo si uvědomuje sám sebe a vyzná se ve svých pocitech a nadále rozvíjí své emoční schopnosti (Pletzer, 2009).

Hovoříme o jistém druhu prosociálního chování, kdy prosociální chování zastřešuje veškeré lidské činnosti, které jsou prospěšné pro ostatní lidi nebo společnost. Bývá označováno za *chování poskytující pomoc* neboli *altruismus*. Dá se říct, že empatie často motivuje k tomu, aby proběhlo prosociální chování (Nakonečný, 2009).

1.2 Emoce

Definicí pro pojem emoce existuje mnoho, a to z toho důvodu, že jejich popis může být ovlivněn mnoha aspekty. Nejjednodušeji lze emoce popsat jako pocity, které každý člověk zažívá. Avšak i tato jednoduchá definice není bez háčku, právě zmíněné pocity tvoří jednu z mnoha součástí procesu zahrnující myšlení spojené s chováním. Emoce mají totiž jak fyzickou, tak i mentální podobu, které se navzájem propojují. Dá se tedy říct, že emoce propojují myšlenky, pocity a činy člověka. V každém případě ale můžeme vždy o emocích říct, že mají pozitivní význam jak pro samotného člověka, tak i pro společnost (Hasson, 2015).

Další definice emocí je představena v Oxfordském slovníku, který tvrdí, že „*emoce představují jakékoliv rozrušení nebo znepokojení mysli, pocit, vášně, stav jakéhokoliv mentálního rozrušení či rozčilení*“ (Goleman, 1995, s. 1118). Oba autoři se ale shodují v tom, že mluvíme o dvou podobách emocí, a to o zmíněné mentální a fyzické. Emoce představují v lidském jednání takovou důležitost, že není možné říct, které z emocí jsou primární a které sekundární, všechny druhy představují důležitost, ať už mluvíme o radosti, smutku, vzteku, pasivity nebo dalších. Někteří autoři ale jednotlivé emoce kategorizují do několika skupin.

Goleman (1995) uvádí následující kategorie emocí:

- Hněv – zuřivost, nenávisť, hrubost, zaujatost, násilí nebo i otrávenost
- Smutek – žal, melancholie, osamělost, zoufalství a až těžké deprese
- Strach – úzkost, obavy, lekavost, ostýchavost, nervozita a může dojít i k panice
- Radost – spokojenost, hrdost, pobavenost, rozkoš a v extrémech i mánie
- Láska – přátelství, důvěra, vřelost, tolerance, přitažlivost a zamilovanost či okouzlení
- Překvapení – šok, údiv, ohromení nebo úžas
- Rozhořčený odpor – pohrdání, znechucení, averze, opovržení až zhnusení
- Hanba – vina, zklamání, stud, poníženost, lítost a poté výčitky svědomí

Seznam Golemana (1995) nepředstavuje všechny kategorie emocí a všechny druhy, jde pouze o jeden z mnoha.

Kognitivní aspekt emocí vyjadřuje to, co si myslíme nebo jak vnímáme danou situaci. Představuje pocitovou složku. Tuto podobu jde těžko pozorovat nebo měřit, jde o subjektivní složku a tím pádem se může lišit. Na stejnou situaci mohou dva lidé reagovat různými pocity (Hasson, 2015). Jedním z mnoha názorů je i ten, že emoce jsou vrozené reakce, jak v podobě mimického, gestikulačního, a i zvukového vzorce. Naopak jsou ale i vzorce, které jsou v průběhu života získané neboli naučené (Pugnerová, 2019).

Fyzický aspekt emocí představuje jistou formu prezentace toho, co právě cítíme, prožíváme. Na rozdíl od kognitivní podoby emocí se u fyzické dá říct, že je u většiny lidí stejná, lidé se projevují podobným způsobem, například při vzteku dokážeme s jistotou říct, co člověk prožívá bez ohledu na pohlaví, věk či rasu (Hasson, 2015). Co se ale při projevu emocí může lišit, je jejich intenzita a doba trvání, která je vázána jak na míru vážnosti situace, která danou emoci vyvolala, tak i na vrozené předpoklady (Pugnerová, 2019).

Třetím aspektem je **aspekt chování**. Ten představuje vnější vyjádření, mluvíme o nějaké činnosti nebo nečinnosti, která je způsobená emocí. Chování je ovlivněno mnoha proměnnými, jako je dovednost zvládat situace nebo umět ovládat vlastní pocity. Aspekt chování nám také umožňuje porozumět lidem, kdy na základě něj můžeme říct, co daný člověk právě prožívá, v jakém emočním stavu se nachází a díky tomu druhá osoba může vhodně reagovat (Hasson, 2015).

1.2.1 Emoce u dětí

Děti své emoce prožívají bezprostředně a intenzivněji než dospělí. Čím je dítě mladší, tím své emoce prožívá a vyjadřuje bez větších zábran. Když dítě stárne, je tomu opakem, v průběhu vývoje díky zkušenostem získává jakýsi filtr. Častokrát v dětství dochází k vyhroceným emocím jen z důsledku nepochopení, jde i o významný druh komunikace. Jak už bylo zmíněno výše, právě díky emocím jsme schopni rozeznat, co se s daným jedincem děje a co prožívá, toto tvrzení platí převážně u dětí. Na rozdíl od dospělých ještě nemají v sobě takovou míru ovladatelnosti, aby své pocity dokázaly plně skrýt či uskromnit. Pro děti je ale důležité pochopit, že ne vždy se věci mají, jak by si přály a že někdy jsou situace, kdy se emoce musí ovládat. Z druhého pohledu můžeme brát emoce jako varovný signál, který upozorňuje na nějaký nedostatek, který naše tělo postrádá. Děti by se měly tedy co nejdříve naučit rozlišovat své pocity a porozumět jim,

vědět, že to, co cítíme, má vždy nějaký důvod a vědět, jaká reakce chování si daná situace žádá.

Jednou z důležitých fází při emocionálním vývoji dětí, je dovednost pojmenovat své emoce. V okamžiku, kdy dokážou pojmenovat, co samy cítí, jsou o kus blíže k získání empatického citění. Jakmile porozumí sobě, mohou být oporou pro druhé. Pokud dítě například dostane záchvat vzteku, je důležité, aby se zastavilo a bylo schopno nám dospělým vysvětlit, co a proč zažívá. Je třeba, aby dostalo pocit naslouchání. V okamžiku, kdy má dítě problém situaci vysvětlit a popsat, jsme tam od toho my, kdy dítěti začneme pokládat otázky a sledujeme, zda se celá situace klidní, zda se dítěti klidní dech a je schopno plynule hovořit a reagovat na otázky. Zde by si měl dospělý jedinec uvědomit důležitost své role, například při kladení otázek se soustředí na to, jaké otázky pokládá a jakým způsobem, obecně jaký přístup k dítěti zvolí (Černý & Grofová, 2017).

1.2.2 Sociální význam emocí

Jak bylo zmíněno už výše, emoce mají velký význam ve společnosti. Umožňují nám udržovat a rozvíjet vztahy v určitých komunitách. Právě díky navazování sociálních vztahů si můžeme uvědomit, jak důležité jsou i emoce, které jsou brány za „negativní“, například díky pocitu jako je vinna, hanba nebo rozpaky jsme schopni dojít k sebereflexi a adaptaci našeho chování ke vztahům k druhým. Jakmile jsme schopni vyhodnotit, že jsme v určité situaci nezareagovali adekvátně a mohli naším chováním ublížit druhým, hovoříme o názorné ukázce toho, že zmíněná sebereflexe a uvědomění si udržuje či prohlubuje vztahy. Když hovoříme o důvěře, hovoříme i o schopnosti spolupracovat. Často díky spolupráci jsou lidé schopni sebereflexe, jelikož při pocitu, že něco pokazili, si všímají tlaku od sociální skupiny, se kterou měli spolupracovat a je šance chtít chyby napravit, jelikož se dostaví pocit viny, ten se právě projevuje více při společenských aktivitách, kdy člověk nezastupuje pouze sám sebe. Naše chování je vnímáno a posuzováno druhými. Dalším důležitým faktorem sociálních emocí je emocionální propojení, zde jde o propojení s ostatními, mít pocit, že jsme někým přijímáni a respektováni, máme pocit, že někam patříme. Pocit toho, že vás má někdo rád, je jeden z nejdůležitějších, v tu chvíli jste i potřebován. Nejde jen o pocit, že vás má někdo rád, ale je i důležité, aby se tyto pocity posílaly dál, tudíž pocity oplácet (Hasson, 2015).

Sociální význam emocí při adolescenci má nesmírně důležitý význam, jde o období, kdy se mládež odpoutává od silných vztahů s rodiči a hledá vlastní vztahy mezi vrstevníky, v tento moment je navazování nových vztahů pro adolescenty dominantní stránkou jejich života, mluvíme převážně o pocitu někam patřit a dokázat fungovat ve své komunitě. Zde se začínají pořádně učit tomu, jak ovládat emoce a jaké následky jejich projevení může nést (Hartup & Stevens, 1997).

1.3 Emoční inteligence

Do kapitoly empatie bezpochyby patří i pojem emoční inteligence. I tento pojem je obtížné přesně definovat, jelikož má též mnoho definic od mnoha autorů. Obecně se dá říct, že jde o souhrn emočních vlastností a dovedností především v oblasti komunikace s ostatními lidmi (Shapiro, 2014).

Emoční inteligence je schopnost zaznamenávat pocity jak své, tak i pocity druhých a rozlišovat je. V průběhu několika let důležitost emoční inteligence silně vzrostla, vychází na povrch její důležitost primárně v praxi, kdy se projevuje tím, jak je jedinec schopen využívat a ovládat své emoce s cílem nikomu neuškodit. To se projevuje v řízení vztahů, v chování a projevení se. Aby se emoční inteligenci plně rozumělo, je třeba ji klasifikovat do čtyř schopností.

Bariso (2018) představuje 4 schopnosti emoční inteligence:

1. **Sebeuvědomění** je schopnost, díky které rozpoznáváme a chápeme vlastní emoce. Díky nim jsme schopni identifikovat to, co nám například brání při dosahování cílů. Zjednodušeně mluvíme o tom, jak nám emoce ovlivňují naše myšlení a chování.
2. **Sebeřízení** je schopnost, která naopak emoce zvládá, umožňuje nám plnit úkoly a dosahovat cílů. Součástí sebeřízení je sebeovládání, což značí, že dokážeme ovládat vlastní emoce například při zvládání těžší emocionální situace. Zde je třeba pracovat s přirozenými instinktivními procesy, které se můžou těžko regulovat. Dobré sebeovládání a sebeřízení nám umožňuje právě kontrolovat naše slova a činy.
3. **Sociální uvědomění** je schopnost umožňující správně zachytit pocity druhých, umožňuje porozumět tomu, proč se člověk chová tak, jak se chová, jaké pocity jeho

chování způsobují. Je tedy založeno na empatii, nahlíží na věci z perspektivy druhých a díky tomu máme komplexnější obraz druhých lidí.

4. **Řízení vztahů** je schopnost ve vztahu získat od druhých to, co požadujeme, na maximum. Dá se říct, že je to do jisté míry schopnost ovlivňovat druhé prostřednictvím komunikace a chování, tudíž se nesnažíme ostatní nutit proti jejich vůli, ale spíše je motivujeme k dobrovolné činnosti prostřednictvím komunikace, vysvětlování a domlouvání. Tím se postupem času může prohlubovat důvěra a vzájemný vztah.

Všechny čtyři schopnosti jsou navzájem propojeny a doplňovány, avšak nejsou na sobě vždy závislé. Také je možné, že jedna schopnost je u jedince mnohem silnější než schopnost druhá, nemusí být vyváženy.

1.3.1 Emoční inteligence v období školního věku

Období školního věku je pro emoční inteligenci rozhodující. Dochází k silnému prožívání, ovládání a narůstání emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Jde o období, kdy žák dospívá do citové vyrovnanosti. Mladší žáci jsou optimističtější a vše negativní, co jim přijde do cesty mají tendenci vidět „růžovými brýlemi“, kdežto žáci starší spolu s příchodem pubertálního období vidí věci černěji, tudíž pesimističtěji. Přesně v momenty jako jsou tyto se rozvíjí emoční inteligence, jak z pohledu vyznání se ve vlastních emocích, tak z pohledu schopnosti je správně regulovat. Jejich rozvoj je totiž vázán na vytrvání mozku a na doposud získané zkušenosti. S rostoucím věkem se tedy rozvíjí i schopnost pracovat s empatií. Můžeme tedy říct, že děti ve stejné věkové skupině, které projevují nižší míru emoční inteligence, mohou být ve skupině méně oblíbené, můžeme hovořit i o dětech, které se rády udržují v podrážděných či úzkostných náladách (Vágnerová & Lisá, 2022).

2 ŽÁK VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

„Socializace je proces zajišťující kulturní transmissi hodnot, idejí a vzorců jednání z jedné generace na druhou.“ (Jedlička, 2015, s. 23). Dochází zejména k formování a růstu osobnosti na základě vlivu nejširších vnějších podnětů, včetně lidských činností, které se dají obecně nazvat jako výchova. Pod pojmem „vnějších podnětů“ se představuje vše, co nás nějakým způsobem ovlivňuje, jako například zvířata, rostliny a lidé obecně nebo konkrétně rodinné a společenské prostředí. Dále nás ovlivňují i faktory jako jsou počasí, kultura, krajiny, zkrátka vše, čím je daný člověk obkloповán. Jde o vědomé i nevědomé působení na jedince. Primárně hovoříme o společenských vlivech, které právě silně působí na jedince a tvoří jeho formování osobnosti. Nejeфективnějšími činiteli, které přispívají k tvorbě identity jedince, jsou rodiče, učitelé a další výchovní činitelé. Jedinec je socializačním procesem postupně obkloповán a postupně více ovlivňován. Jedním z hlavních aspektů socializace je schopnost spolupracovat s ostatními, tudíž dosáhnout jisté míry kooperace.

Kooperace představuje dovednost spolupráce s ostatními lidmi, jde i o sounáležitost. V jejím průběhu si jedinec osvojuje zmíněné hodnoty, normy a dovednosti, které jsou vytvořeny kulturou, v jaké se jedinec nachází. To určuje i to, jaká sociální identita se nám tvoří, kým jsme, kam patříme, jaké společenské aspekty nás ovlivňují a jaké vzorce chování a role si osvojujeme (Jedlička, 2015).

Aby se jedinec co nejrychleji a nejeфективněji začlenil do určité společnosti, je třeba, aby přijal sociální normy. Jde o určitý druh chování, které jedinec přijme za své, tudíž je v dané skupině dodržuje, jelikož je to po něm požadováno. Normy tvoří jakýsi základ dané skupiny, jsou velmi užitečné a umožňují fungovat ve skupině, víte, jak se máte chovat, co je přijatelné a co naopak ne. Je třeba si uvědomit, že každá skupina vyznačuje vlastní sociální normy. Normy obecně samy o sobě jsou v životě velmi důležité, díky nim se dá odůvodnit nebo naopak vytknout projevy chování a reakce na různé situace (Bennett, 2020).

2.1 Socializace v pubertálním období

Za hlavní aspekty pro socializaci se považuje rodinné prostředí a prostředí školské. Vágnerová (2005) představuje čtyři základní skupiny, které na jedince v období pubescence působí. Jde o rodinu, školu, skupinu vrstevníků a volnočasové aktivity.

- **Rodina** je základem pro každého jedince v procesu socializace v každém vývojovém stádiu. I přesto, že vztah s rodinou, rodiči, se v období puberty mění, především v podobě odstupu, kdy se jedinci postupně osamostatňují, nebo se víc projevují a dávají najevo nesouhlas, má toto prostředí velký vliv na socializaci a hraje významnou roli. Důležitou roli hrají i sourozenci, kteří mohou být neuvěřitelnou podporou, nebo naopak i konkurencí, to je však ovlivněno faktory jako jsou věk nebo pohlaví.
- **Škola**, co se týče vlivu, se dá dělit na dvě skupiny, na mladší a starší věk. Mladší má vliv jak na silný proces socializování, přijímání nových sociálních rolí, tak i na přijímání nových dovedností a znalostí. Kdežto u staršího věku se pozornost zaměřuje primárně na vzdělání skrz hledisko budoucího povolání, například volba volitelných předmětů a skrze hledisko udržování vztahů s doposud získanými kamarády. Sociální role jedince se ale mění, staví se více do „konfliktních“ situací, kdy se například nebojí projevit nesouhlas se spolužáky či dokonce s učiteli. V tomto období je vztah k učitelům nebo i obecně k dospělým nejkritičtější díky projevům nesouhlasu, nekázně nebo negativismu.
- **Vrstevníci** - zde patří spolužáci a různé party mimo školské prostředí. Tato skupina se jeví v tomto období jako nejdůležitější. Jedinec si totiž svoje sociální skupiny vybírá podle toho, jak se sám identifikuje, jak sám sebe vnímá nebo jak chce, aby byl vnímán ostatními. Přebírá jejich normy a hodnoty. Proto je důležité zmínit vhodný výběr dané vrstevnické skupiny, aby nedošlo ke špatnému výběru skupiny a poté k získání negativních hodnot. Tato skupina je důležitá i z hlediska získávání dlouholetých a důležitých přátelství a prvních lásek. Díky bujnému fungování hormonů je první zamilovanost pro jedince životním milníkem, který formuje osobnost.
- **Volnočasové aktivity** spíše zastupují obecnější hledisko, jde o kroužky, zájmové instituce, kde dochází k rozvíjení dovedností a schopností dle vlastních zájmů. Dochází zde právě k navazování nových kontaktů a trávení času s osobami se stejnými zájmy. Jde o mimoškolní aktivity, tudíž je zde jiný

způsob fungování, takže i tato skupina má na jedince v období pubescence velký vliv.

Sociální vývoj v tomto období je náročný, jak bylo zmíněno výše, jde o období hledání nových rolí, odstup od role dítěte a přijímání role dospělého. Tento přechod není ale zdaleka na krátkou dobu. Někteří autoři tvrdí, že jde o období, kdy se jedinci ocitají v takzvaném „sociálním vakuu“, což znamená, že se jedinec nachází ve fázi, kdy se hledá. Po fyzické stránce dítě už nepřipomíná, ale po sociální k dospělým nedosahuje. Hledá si tudíž sociální skupiny svému věku blízké, protože zde dostává dostatečnou pozornost a pocit respektu, po kterém touží. Skupiny, do kterých se začleňuje, může ale rychle střídat, a to z toho důvodu, že sám neví, kým vlastně je nebo kým se chce stát. Z toho vyplývá i to, že jedinec zkouší mnoho nových sociálních rolí a postavení v různých skupinách. Proto v této fázi vzniká mnoho rivalitních konfliktů, které jsou pro život důležitými zkušenostmi. Do konfliktu se nedostává ale jen se svými vrstevníky, jelikož po pocitu respektu a potřebě vyjadřovat svůj názor touží jedinci v pubertálním období i u dospělých. Zde ale často ještě naráží, jelikož jak bylo zmíněno, jsou v období sociálního vakua a jejich sociální zkušenosti nedosahují na úroveň dospělého jedince. (Šimíčková-Čížková et al., 2008).

2.2 Sociální skupina

Slovník z pedagogiky sociální skupinu charakterizuje jako „*seskupení více než dvou lidí (dětí, žáků), které spojuje určitý cíl, zájem.*“ (Kolář et al., 2012, s. 125).

Každá sociální skupina má vlastní normy a hodnoty hierarchického uspořádání svých členů. Každá skupina má vytvořenou stálou základnu osob, kdy se do ní postupem času přidávají noví členové skupiny nebo naopak někteří jedinci odcházejí. Mezi základní skupinou existuje poměrně stálé stanovení pozic, rolí a vztahů mezi členy. Jejich sdružování za určitým účelem přilákává nové členy, kteří si svoji pozici ve skupině musí vybojovat. Jde o dynamické seskupení, které má velký vliv na osobní a sociální vývoj jedince, proto se sociální skupina považuje za významný sociální a výchovný prostředek, jde o formálního činitele.

Kolář et al. (2012) představují různé druhy sociálních skupin:

- Formální skupina
- Neformální skupina
- Heterogenní skupina

- Homogenní skupina
- Studijní skupina
- Vrstevnická skupina
- Malá skupina

Nakonečný (2009) **malou skupinu** představuje jako skupinu lidí, kteří se navzájem znají a komunikují spolu, ať už v důsledku formální nebo neformální integrace za společným cílem. Jednou z možností, která představuje malou skupinu, je **školní třída** na základní škole. Mezi znaky malých skupin patří:

- Vztahy mezi členy jsou navzájem závislé.
- Chování každého člena ovlivňuje všechny ostatní členy.
- Členové se navzájem znají a vstupují do interakcí v závislosti propojených rolí.
- Členové skupiny mají stejnou ideologii – hodnoty, normy, názory, které regulují společným vystupováním.

Každá malá skupina má vytvořenou vlastní strukturu, která je tvořena uspořádáním pozic jednotlivých členů ve skupině a jejich vzájemných vztahů. Struktura je tvořena sociálními pozicemi, ty představují to, na jakém postavení se jedinec nachází, jaké pozice zaujímá. Na tento pojem navazuje sociální role, ta představuje to, co se po jedinci požaduje a jak svou sociální roli naplňuje na základě toho, jak se chová a co dělá. Postavení člena ve skupině je ovlivňováno a korigováno tím, jak ho vnímá i celá skupina, hovoříme o skupinovém posuzování. A posledním souvisejícím pojmem je status, který je obecnější, ale stejně ve společnosti významný (Kašpárková, 2009).

2.3 Školní třída

Hrabal (1989) nahlíží na školní třídu z diagnostického hlediska jako na soubor žáků nebo sociální skupinu, která představuje celistvou jednotku, jež je tvořena vším, co dělá, a všemi jejími činnostmi. Je však závislá na několika faktorech a podmínkách, které přirozeně ovlivňují vývoj vzájemných vztahů žáků i jejich samotný osobnostní rozvoj.

Kolář (2012) zase tvrdí, že školní třída je malá sociální skupina, formální skupina, která se časem mění na neformální skupinu. I přesto, že se změní na neformální, stále udržuje nějaké prvky typické pro skupinu formální. Je typické, že školní třída se postupem času rozdělí na několik menších útvarů, které jsou rozděleny na základě zájmů nebo na základě určitých kritérií pro pracovní vyučování, příkladem je tělocvik, kdy se od šestého ročníků tento předmět dělí podle pohlaví.

Je třeba si uvědomit, že třída je prostor, ve kterém přichází do interakce a učí se spolu fungovat žáci v počtu od 20 do 30 a někdy i více subjektů, pokud počítáme učitele nebo v dnešní době i asistenty (Průcha, 2009).

S každým postupem do dalšího ročníku žák získává novou sociální roli, s tím souvisí i to, že se dostane více do složitějších sociálních vazeb. U některých žáků je typické, že v každé třídě zastupují stejnou sociální roli, ale stejně tak je pravděpodobné i to, že s příchodem jednoho nového žáka se můžou dosavadní role ostatních žáků změnit. Může jít jak o pozitivní či negativní změnu (Lašek, 2007).

Podle Weinsteina (1991) žák do třídy vstupuje s jakýmsi balíčkem, který může předurčit jeho sociální roli ve třídě, hovoří se o faktorech jako jsou socioekonomické podmínky rodiny, rasa nebo i pohlaví.

Žák ve školní třídě je základní jednotkou. Jde o trvanlivě začleněného jedince skupiny, který disponuje dlouhodobou a přiměřenou silou, kdy působí na ostatní spolužáky. Tudíž ovlivňuje celou skupinu jak po vzdělávací, tak po sociální stránce. Díky společné aktivitě, kterou vykonává s ostatními žáky, se zaměřují na stejný cíl ve skupině. Každý žák ve třídě zaujímá jisté místo, roli nebo pozici, která je tvořena vzájemnými interakcemi a normami (Výrost & Slaměník, 1998).

Výrost & Slaměník (1998) tvrdí, že pro žáka jsou vrstevníci neodmyslitelným faktorem pro socializaci ve školním prostředí, díky nim je žák schopen prohlubovat sociální vztahy a zkušenosti, rozvíjet mezilidské interakce, zdokonalovat své komunikační dovednosti, obecně formovat a rozvíjet své dovednosti, a to vše primárně díky tomu, že zmíněná vrstevnická skupina působí na žáka jako cvičné pole.

2.4 Žáci šestého ročníku

Žák představuje dítě, mladého člověka nebo i člověka dospělého, který se systematicky vzdělává v organizované vzdělávací instituci. Žák je především termín, který

se užívá u mladších dětí, například u dětí studujících na základní škole. Ve vyšších stupních vzdělávání se používá spíše termín student (Kolář, 2012).

Žáci šestého ročníku se na začátku školního roku potýkají s mnoha změnami a zátěžovými situacemi. Jde o přestup z prvního stupně na druhý, což je ve vzdělávání považováno za velký milník. Jde o střetnutí s přísnějším režimem, rozšíření studijních předmětů, střetnutí s novými učiteli a zároveň o navyknutí jejich střídání podle studijních předmětů a s tím i střídání učeben. Nejde ale jen o změny ve vzdělávání, změny se objevují i ve struktuře školní třídy. Děti se v šestém ročníku střetávají s novými spolužáky nebo se naopak loučí se starými, kteří můžou odejít například na víceletá gymnázia. V tomto období dochází u dítěte i ke komplikovanému osobnímu vývoji, kdy se děti můžou dostávat do pubertálního období a s tím je úzce spjato i bujné fungování emocí. Děti se nedostávají do střetu jen se svými vrstevníky nebo dospělými, ale i samy se sebou. Děti v tomto věku začínají hledat cestu k dospělosti.

Aby byl přechod do šestého ročníku pro děti co nejúspěšnější, je třeba se snažit podchytit všechny možné faktory ohrožení a předejít tak rizikovému chování, jako je šikanování, přátelství s nevhodnými skupinami, užívání návykových látek nebo záškoláctví. Je důležité, aby si žáci v tomto věku už uvědomovali, že na světě nejsou jen oni a svět se netočí okolo nich. Je třeba, aby se žáci navzájem respektovali a přijali nové spolužáky. Významnou roli zde má vzájemná spolupráce a rozšířená komunikace mezi žáky. Každé dítě by mělo mít pocit, že je tolerováno a je mu nasloucháno (Procházka, 2019).

Žáci v šestém ročníku se potýkají s pubertálním obdobím, avšak při přesném stanovení, kdy toto období začíná, se různí autoři liší. Shodují se ale v názoru toho, že projevování období u dívek a kluků se liší, jak z hlediska času, věku, kdy začíná a končí, tak i z hlediska faktorů při projevování. Může se ale i stát, že se vyskytuje větší rozdíl při pubertálním období i při stejném pohlaví, tudíž u jednoho chlapce se objeví dříve, jak u druhého. Obecně vzato se uvádí, že období u dívek začíná kolem 10. roku a u chlapců kolem 11. let. Co se týče délky trvání pubertálního období, tak se dá říct, že toto období probíhá u dívek kratší dobu, i přesto, že může působit jako silnější než u kluků. Těm toto období trvá déle, je plynulejší a dlouhodobější (Šimíčková-Čížková et al., 2008).

Jde o období, při kterém dochází k mnoha dramatickým změnám, jak v oblasti fyziologických procesů, kognitivních schopnostech, tak i v emočních perspektivách.

S probouzením hormonů se probouzí i sexuální touhy, lásky. S tím souvisí silnější prožívání emocí a hledání vlastní identity, jak z pohledu vlastního, tak z pohledu sociálního. Zažívají nové pocity a nové emoční zkušenosti, o kterých doposud nevěděli, s tím souvisí i ten fakt, že v tomto období se dá říct, že jejich emocionální rovina je spíše nestabilní. I přesto, že se hledají a jejich emoce nejsou stabilní, mívají dva různé pohledy na jejich vlastní „já“. První „já“ je ideální, mají tendenci se neustále porovnávat s ostatními a chyby hledat u ostatních. Druhé „já“ je opačné, objevují se pocity trýznivé, negativní, kdy si vyvolávají úzkosti, deprese a utápí se ve smutku. Mají pocit znechucení a pohrdání. Zjednodušeně řečeno první „já“ má o sobě vysoké mínění a tendenci přeceňovat vlastní dovednosti a druhé „já“ je opak, jako by toužili po odmítání a utápění se ve smutku.

V tomto období jsou žáci „nuceni“ opouštět dětské role a sžívat se s rolemi a činnostmi dospělých. Důležitost sociální opory a podpory v tomto období je nesmírně důležitá, jelikož vztahy, které se navazují v tomto období, mohou být velmi pevné a dlouhotrvající (Poláčková Šolcová, 2018).

Role žáka je jednou ze základních rolí v jeho životě. Jde o období, kdy se učí po všech stránkách a ve velké míře. Hlavním faktorem role je ten, že je příslušníkem speciálního sociálního systému – školy (Kolář, 2012).

2.5 Klima, prostředí a atmosféra školní třídy

Pojem **klima** vychází z řeckého slova a znamená podnebí, daný výraz ale prezentuje i pojem jako prostředí. V pedagogické oblasti se nejčastěji pojí s pojmy jako klima školy, klima třídy nebo i klima školního prostředí (Petlák, 2006). Samotný pojem je definován mnoha autory, všichni se ale shodují na tom, že je třeba rozlišovat **klima** a **atmosféru**, avšak tyto pojmy jsou na sobě závislé. Dalším pojmem je **prostředí**, které je též součástí této kapitoly a stejně tak souvisí i s pojmy atmosféra a klima. Jejich definice se ale liší jak z pohledu rozsahu, proměnlivosti, délky trvání a obecnosti (Čáp & Mareš, 2001).

Pokud hovoříme o samotném pojmu klima, mluvíme o nějakém dlouhodobém stavu. To je hlavní rozdíl mezi klimatem a atmosférou, kdy atmosféra představuje naopak krátkodobý stav, dá se hovořit o nějaké situaci, která má začátek a konec, tím je myšleno, že je danou situaci třeba řešit a dojít ideálně k nějakému závěru. Poté se právě děje to, že daná atmosféra, která byla způsobena ať už pozitivní nebo negativní situací, ovlivňuje celkové klima. Zaleží ale na vážnosti a síle dopadu dané situace, může se stát, že dopad na klima může být silný, slabší, krátkodobý nebo i dlouhodobý. Dalším důležitým rysem

klimatu je to, že je velmi obtížné měřit jeho hodnoty. Je to díky tomu, jak velkou „položku“ zastřešuje, v podstatě vše, co se týká školy nebo konkrétně třídy (Čáp, 2010).

I přes to, že je škola místem systematickým a odborným zařízením zaměřeným na vzdělávání, důležitost sociální stránky by se neměla podceňovat. Je také místem, kde se ať už spontánně nebo cíleně vytvářejí a rozvíjejí vztahy primárně mezi spolužáky. Jde o neformální vztahy ve třídě, které právě velkou váhou přispívají ke klimatu (Helus, 2015).

Dvořáková et al. (2015) zmiňují to, že je stejně důležité zmiňovat ve vzdělávacích dokumentech jak vzdělávací a výchovné oblasti, tak i oblast kvality sociálních vztahů a kvalitu školního klimatu. Jelikož vztahy a klima jsou tvořeny všemi, kdo se v prostředí školy pohybuje. Z toho důvodu též vyzdvihují spolupráci všech se školou, aby se ztotožnila filozofie školy s účastníky a způsob práce. To se odvíjí především od toho, jakého zaměření škola je, dá se říct, že školní klima a sociální vztahy budou jiné na škole s církevním zaměřením oproti škole se zaměřením sportovním. Je třeba si uvědomit, že filozofie a klima školy ovlivňuje ostatní charakteristiky školy, organizaci nebo úroveň vzdělávání.

Samotný pojem **prostředí** je velmi obecný a s širokým rozsahem. V momentě, kdy ale hovoříme o prostředí třídy, jeho rozsah se zmenší na aspekty sociálně-psychologické, architektonické (učebna, její tvar...), hygienické (topení, větrání...), ergonomické (vhodnost nábytku ve třídě, vyhrazené místo pro učitele...) a akustické (odolnost hluku, úroveň šumu...) (Čapek, 2010).

V každém specifickém prostředí vzniká specifická subkultura, která je typická jen pro dané prostředí a stejně tak je tomu i ve školním prostředí. Jde o to, jakým způsobem funguje, jaké má zvyky, tradice, specifický jazyk, specifické vztahy a sociální role (Kolář 2012). Prostředí prezentuje nějaký systém podnětů jak materiálních, tak sociálních. Podměty se nacházejí v prostoru školy nebo konkrétně v prostoru třídy a svou přítomností působí na žáky. Specifičtěji se dá hovořit o uspořádání materiálu ve třídě jak z pohledu vhodnosti skrze žáky, tak i z pohledu vhodnosti skrze pedagogy. V našem případě se ale pozornost více zaměřuje na sociálně-psychologické a pedagogicko-psychologické činitele, kteří ovlivňují zmíněné žáky i učitele (Petlák, 2006).

Čapek (2010) tvrdí, že prostředí třídy se dá dělit na dva základní faktory, které jej ovlivňují:

- **Fyzikální faktory**, zde hovoříme například o prostorové dispozici třídy, konstrukci nábytku, osvětlení, barvy stěn a jiné.
- **Psychosociální faktory**, ty se dělí na stabilní a proměnlivé:
 - Stabilní představují trvanlivější sociální vztahy mezi všemi, kteří jsou součástí například edukačního procesu.
 - Proměnlivé naopak jsou krátkodobější stavy, mluvíme o interakci mezi danými účastníky.

„Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, která se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“ (Čapek, 2010, s. 134).

Petlák (2006) o školním klimatu tvrdí, že se dá brát jako nadřazený, obecnější pojem pro třídní klima. Klima školy zastřešuje vše, co se jí týká, prostředí, všechny třídy, učitele, zaměstnance, všechny děti nebo i zaměření školy. Jde popsat různými synonymy, jako například duch školy, kultura školy nebo sociální systém školy.

K pojmu kultury školy se vyjadřuje i Čapek (2010), který tvrdí, že jde o související pojmy, ale ne totožné. Klima představuje více sociálně vztahový význam, pedagogicko-psychologický, kdežto kultura více evokuje kulturu podnikovou nebo firemní.

S pojmem klimatu školy se často pojí myšlenka jakéhosi „ideálního stavu“. Tedy že klima představuje dokonalou verzi, jakou by škola měla fungovat. Je třeba ale myslet na to, že vize, jak vypadá ideální fungování školy, se liší. Je nutno říct, že pro ideální školní klima je potřeba dodržovat několik bodů, bez ohledu na to, jak jednotlivé vize vypadají. Hovoříme například o pracovním uspokojení učitelů, pochopení jejich práce a kurikulárnímu zaměření. Dále o nabídce pomoci rodičům co se týče domácího učení s žáky v zájmu dosahování dobrých výsledků nebo při vytváření pozitivních vztahů jak mezi spolužáky, tak mezi žáky a pedagogy a rodiči (Čapek, 2010).

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13).

Čapek (2014) tvrdí, že školní třída není jen skupinou, která je tvořena za cílem naplnění třídy pro vzdělávací proces. Jde o opravdový generátor sociálních vztahů, vazeb a interakcí. Hovoříme o specifickém prostředí, jehož celkový charakter může být označován za třídní klima.

Klima třídy není ovlivněné jen kvalitou výuky a ani jakým způsobem je řízena. Vytváří se jak v průběhu hodin, tak v průběhu přestávek, nebo i při školních výletech a různých třídních společných aktivitách. Jde o proměnnou, která představuje dlouhodobé sociálně emocionální naladění. Stejně jak u všech druhů klimat je i zde třeba zmínit důležitost všech účastníků, kteří jsou součástí třídy, žáci, učitelé a do jisté míry i rodičové (Grecmanová, 2008).

Podle Laška (2007) je třídní klima ukazatelem i toho, že vzdělávání není jen individuální záležitostí. Klima, které je ve třídě žáky a učitelem vytvářeno, se projevuje v mnoha rovinách. Jde o roviny:

- Motivační
- Výkonové
- Emocionální
- Mravní
- Sociální

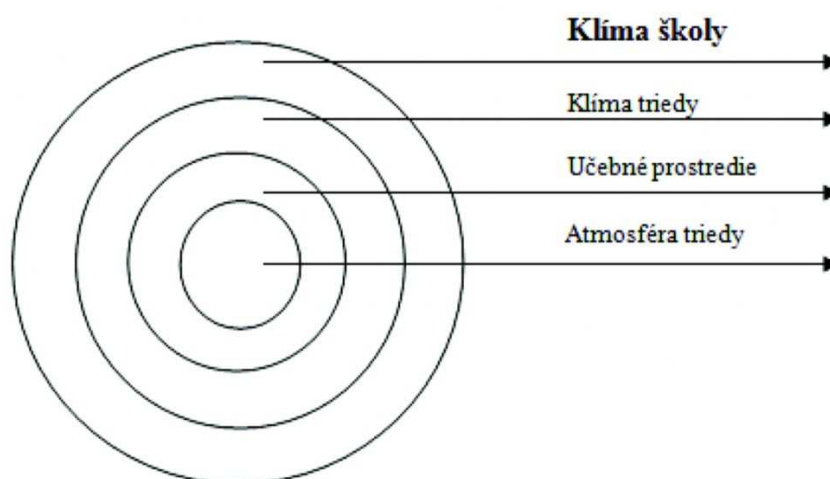
Na vytváření pozitivního třídního klimatu je třeba pracovat, je několik způsobů. Jedním z nich je například vytvořit třídní komunitu, která představuje vyšší formu skupinové existence ve třídě. Cílem je, aby se ve třídě ničily negativní síly, které nepřispívají k pozitivnímu klimatu, hovoříme o cestě za skupinovým „zdravím“. O postupech, kde je cílem vytvoření bezpečných a kamarádských vztahů, respektování individuálních rozdílů nebo práci na tom, aby si účastníci uvědomili, že jsme všichni jen lidi a každý může fungovat jiným způsobem.

Dalším faktorem, který může přispívat k pozitivnímu klimatu ve třídě, je demokracie. Ta představuje rovnoprávnost vztahů mezi všemi členy dané sociální skupiny, v našem případě ve třídě. Demokracie by měla předcházet situacím, kdy jsou někteří jedinci utlačováni a nerespektováni ostatními. V tomto případě by situace ve třídě mohla dojít k velmi negativnímu jevu, a to například k šikaně, v ten moment by se o pozitivním klimatu ve třídě hovořit opravdu nedalo (Kolář, 2011).

Atmosféra třídy představuje momentální a krátkodobou situaci ve třídě, která je řízena především aktéry neboli účastníky, v našem případě žáky a učiteli. Jde o měnící se stav, který může probíhat jak v průběhu vyučování, tak i v době přestávky. Atmosféra stejně jako klima může být pozitivní či negativní, ale díky její krátkodobé trvanlivosti a častěji se měnící situaci je rychleji řešitelná a napravující než samotné klima (Petlák, 2006).

Dá se tedy říct, že pojem atmosféra je užšího rozsahu než pojem klima. Situace, která ovlivňuje aktuální atmosféru ve třídě, může trvat od několika minut až po několik hodin, výjimečně se může stát, že i déle. Atmosféra je odrazem toho, co se ve třídě děje, jaká je ve třídě nálada. Můžeme s jistotou říct, že atmosféra při psaní důležité písemné práce je ve třídě mnohem tišší, než když učitel ve třídě oznámí výlet místo doby vyučování, v ten moment se atmosféra změní na veselejší. Stejně tak bude ve třídě jiná atmosféra v momentě, kdy se řeší problém mezi žáky. Atmosféra vychází primárně z reakcí žáků a učitele na nějaký podnět. Jednoduše se dá říct, že větší množství pozitivní atmosféry přispívá k pozitivnějšímu klimatu, a naopak větší množství negativní atmosféry ve třídě přispívá k negativnějšímu klimatu ve třídě (Čáp, 2010).

Obrázek 1 - Vztahy mezi pojmy



(zdroj: Petlák, 2006, s. 28)

3 SOCIÁLNÍ IDENTITA, POZICE A ROLE ŽÁKŮ

K sociálním skupinám bezesporu patří pojmy jako jsou sociální identita, sociální pozice nebo role. Díky těmto pojmům právě dané skupiny dokážou fungovat, jde o sounáležitost spolu s dodržováním norem. S konceptem dodržování norem jsou tedy tyto pojmy úzce spojeny (Nakonečný, 2009).

Být součástí sociální skupiny je pro naše lidské potřeby nezbytné. Mimo to, že členství ve skupině uspokojuje naše biologické potřeby, to přináší i jisté výhody. Tomu se věnoval i Durkheim, který zmínil „*kolektivní šumění*“, hovoří o uspokojení kolektivního pocitu, kdy je člověk právě součástí skupiny, která má stejné cíle. Právě v ten moment, kdy se jedinec ztotožní s danou skupinou a souhlasí s jejím fungováním, se dá hovořit o sociální identitě. Pokud se ale jedinec ve skupině necítí, nesouhlasí s normami a fungováním, znamená to, že danou skupinu nepřijímá za svou, a tudíž se nestal její součástí a nezískal ani sociální identitu v dané skupině (Bennett, 2020).

To, kým a čím jsme, je ovlivněno mnoha faktory, můžeme hovořit o tom, jaká je naše identita, jaká je naše osobnost, role nebo pozice. Mezi těmito pojmy jsou avšak rozdíly. Nejobecnější pojem, který může představovat to, kým jsme, je osobnost, může mít též ale i více významů. Osobnost může být charakterizována jako „*vnitřní dynamická organizace psychofyzických systémů*“, které „*determinují jedinečné adjustace individua nebo prostředí*“ (Nakonečný, 2016, s. 141).

Jelikož jsou třídy na základní škole sociálními skupinami, je velmi důležité, aby se každý žák ve své třídě cítil dobře a přijal normy a cíle ideálně za vlastní. Žák, který bude se svou identitou ve třídě spokojený, bude odvádět mnohem lepší práci než žák, který se ve třídě necítí dobře a bezpečně, jelikož sociální identita ovlivňuje naše chování. Od sociální identity se poté odvíjejí sociální pozice a specifitější sociální role (Bennett, 2020).

3.1 Sociální identita

Samotná definice pojmu **identita** není avšak, tak jednoduchá, má mnoho definic v odborné literatuře. V širším pojetí můžeme říct, že identita je podstatou lidského subjektu, která je tvořena mnoha faktory. Zahrnuje faktory biologické, rasu, věk, sexualitu, gender, kulturu, to, v jakých vrstevnických skupinách se pohybujeme, ale také i to, jaké jsou sociálně ekonomické podmínky a jaké politické vlivy nás ovlivňují. Znamená to tedy, že identita je formována pomocí sociálních struktur. Je ale třeba vyzvednout fakt, že

identita je mnohorozměrná a nestabilní, to znamená, že se utváří, mění v průběhu našeho celého života (Skarupská, 2017).

Kolář (2012) ve svém výkladovém slovníku z pedagogiky identitu charakterizuje stručněji a tvrdí, že jde o „*Jedincem prožívaná vlastní jedinečnost, obraz sebe sama; utváří se v závislosti na dané kultuře a společnosti, je výsledkem osobnostního vývoje.*“.

Kroger (2004) o identitě zase tvrdí, že vypovídá o tom, jak se adaptujeme v různých skupinách a jaké způsoby interakce přebíráme v závislosti na jiné osobě. Dá se říct, že si tvoříme náš obraz v závislosti na jiných osobách, jde o adaptaci sociální a kulturní.

Specifičtější pojem identity, a to **sociální identitu** můžeme charakterizovat ještě přesněji, jde o vnímání sama sebe v prostředí společnosti. Nová sociální identita se vytváří v momentě, kdy jedinec vstoupí do nové skupiny, jedinec se snaží zařadit do sociální struktury a podílet se na jejím fungování (Malina, 2011).

Sociální identita může do jisté míry vysvětlovat to, jak se jedinec chová v určité skupině, na základě toho, jak on sám sebe vnímá a jaké má představy o tom, jaké chování by skupina mohla od něj vyžadovat. Jedinec poté následně hodnotí své vlastní činnosti, vlastnosti, schopnosti a porovnává je s představami, jelikož mu záleží na tom, jak je ostatními vnímán. Sociální identita tedy někdy může být chápána i jako kolektivní identifikace, to představuje to, že sociální identita je obrazem lidí, kteří jsou ve stejné skupině s jedincem, jsou si jistým způsobem podobní, jelikož spolu přichází do kontaktu a mají například společný jazyk. V momentě, kdy jedinec nemá nic společného se skupinou, ve které se vyskytuje, nemůžeme hovořit o kolektivní identifikaci (Skarupská, 2017).

Období příchodu puberty je velmi významné pro formování identity jedince, úspěšné zvládnutí tohoto těžkého období umožní jedinci dobré fungování ve společnosti v dospělosti. Jde o období, kdy děti takzvaně mohou zápasit s vlastní identitou, jelikož jde o období, kdy dochází k mnoho zkušenostem a je potřeba toho prozkoumat co nejvíce. Jednoduše se tedy dá říct, že období puberty slouží k vytvoření „nové“ vlastní identity. Nesmí se ale zapomenout, že formování identity probíhá celoživotně, jde tedy o celoživotní proces. Jsou etapy života, kdy je formování silnější a kdy slabší. V tomto období může při „špatném“ formování identity vzniknout například **zmatení rolí**, dospívající odmítají to, kým jsou nebo kým se stávají, může to být vědomé i nevědomé. Další překážkou při formování identity v tomto období je **hledání se**, jedinec je zmatený a snaží se zorientovat v tom, co se s ním děje a kam svůj život bude směřovat, například

výběr dalšího vzdělávání. Další překážkou může být **závazek**, zde se jedinec učí přijímat opravdovou zodpovědnost a určité závazky, které jej silně ovlivní. V momentě, kdy jedinec překoná tyto překážky, získává vytvořenou identitu (Ševčík, 2021).

3.2 Sociální pozice

Prvky sociální skupiny jsou sociální pozice, jde o určité místo, které prezentuje to, na jaké úrovni je jedinec ve skupině (Novotná, 2010).

Průcha et al. (1995, s. 204) charakterizují sociální pozici jako „*souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority.*“

Podle Nakonečného (2009, s. 391) „*pozice označuje místo ve vztažném poli (například pozice nadřízeného v podniku), na pozice jsou kladeny určité požadavky a jsou spojovány s určitými očekáváními, spojují se s nimi určité role, požadavky na vystupování, s určením role je pak spojen status, vyžadující kulturně specifické společenské charakteristiky jedince.*“

Pozice ve skupině se určují především na základě toho, co zrovna skupina potřebuje, tudíž pozice, která je obsazená, pravděpodobně nový člen skupiny nezastoupí, a pokud by došlo ke změně, znamená to, že jedinec, co na dané pozici doposud byl, bude hledat novou pozici. Vhodné rozdělení pozic umožňuje tvořit funkční skupinu. Rozdělení pozic určuje i dynamiku ve skupině, takže pokud dochází ke změnám pozic ve skupině, projevuje se to ve fungování celé skupiny, například napětím. Pomocí získané pozice jedinec získává i kompetence bez ohledu na to, jakým člověkem je a získává i určité oprávnění. To neznamená, že pokud jedinec získá určitá práva, tak s nimi může nakládat, jak se mu zlíbí, vše má své hranice. Se zvyšováním pravomocí se většinou zvyšuje i míra zodpovědnosti. To, jaká práva a povinnosti se k daným pozicím pojí, ovlivňuje fungování dané skupiny, to znamená, že každá skupina může nabízet různé pozice, avšak jsou jisté prototypy, které jsou zastoupeny skoro v každé skupině, jde o standardní pozice, kterých je osm. Těchto osm pozic je považováno za jistou jistotu, která zajistí, aby sociální skupina fungovala.

Novotná (2010) charakterizuje osm základních pozic jako:

- **Úkolový vůdce** stojí v čele a vede skupinu k naplnění jejich cílů.
- **Socioemoční vůdce** zastupuje péči o druhé členy skupiny, věnuje se interpersonálním vztahům.

- **Myslitel** vytváří cíle, kterých chce skupina dosáhnout a zároveň promýšlí postupy k dosažení.
- **Kritik** reaguje na nápady myslitele a z předešlých chyb se snaží předejít budoucím.
- **Organizátor** se snaží udržet fungování skupiny a směřuje skupinu tak, aby následovala záměry skupiny a stanovené cíle.
- **Dokončovatel** je k ruce organizátorovi, dohlíží na to, aby byly všechny úkoly dokončené, často zastupuje činnosti, kterých se nikdo ve skupině nechce chopit.
- **Šašek** zastupuje určitou zábavu, humor ve skupině, což je třeba, představuje formu odpočinku, odlehčení.
- **Extrovert** zastupuje skupinu ve společnosti a mezi ostatními skupinami, člen, který nejvíce nahlíží do externího prostředí.

3.3 Sociální role

Socializační proces vede právě k tomu, že začínáme zastávat určitou sociální roli, to představuje způsob chování, které bude daný jedinec prezentovat, jde o chování, které od něj společnost dané skupiny očekává, z hlediska věku, pohlaví, a společenské pozici. Role podléhá sociální kontrole a v návaznosti na to i sociálním sankcím (Kolář, 2012).

To, jak jedinec danou roli převezme a jakým způsobem ji bude prezentovat, se odvíjí od vztahu jedince k samotné roli. Jinými slovy jde říct, že role představuje to, co se od nás očekává a to, co tedy nakonec děláme. To, jestli se jedinec s rolí identifikuje méně či více v rámci sociálních rolí, už není tolik podstatné. Může se tedy stát, že při určitých, primárně negativních rolích se jedinec začne cítit jako manipulován či utiskován, anebo to může taky přijmout za své a sobě přirozené. V tomto momentě hovoříme o identifikaci s rolí. Máme role pozitivní a negativní, tudíž v momentě, kdy je někdo natlačován do role „negativní“ pro společnost, nemusí se cítit přirozeně a komfortně v dané roli (Nakonečný, 2000).

3.3.1 Role žáka a spolužáka

Role žáka představuje určité zařazení do třídní skupiny, spolu v závislosti na svých spolužácích a učiteli. Vztah, který si žák vytváří, se v průběhu rozvíjí, mění. Na začátku je pro žáka důležitý vztah učitele, ale v průběhu času se žák přeorientuje na spolužáky a touha po pozornosti od učitele jde stranou. Obecnou představu o roli žáka má utvořenou

samotná společnost, kdy se od žáka očekává jisté chování, například především respekt k učiteli, ale i ke svým spolužákům. Tato role je dána a společnost nechce připouštět žádnou variabilitu, což je především způsobeno tím, že škola představuje společenskou instituci, která je vedena řádem, který určuje normy skrze žákovo chování, tudíž je po žákovi požadováno, aby se jim co nejvíce přiblížil. Jinak řečeno jde o jistý komplex stanovených projevů v chování a vlastnostech.

Žáci jsou si teď už vědomi toho, že samotná role žáka není definitivní, jde o to, jakou konkrétní roli zastupuje v dané skupině, školní třídě. Ví, že specifické role jsou určeny díky tomu, co člověk dělá a jak je vnímán ostatními, je si vědom, že pokud chce zastoupit roli, která je mu sympatická, musí vynaložit jisté úsilí. To znamená, že musí splňovat určité požadavky a chovat se tak, jak to společnost očekává. O samotné roli žáka se tedy dá spíše mluvit jako o pozici, jelikož jde o obecnější pojem. Od pozice žáka se vyvíjejí následně specifičtější role, jako je například vůdce nebo outsider (Vágnerová, 2002).

Role spolužáka je stejně podstatná, jako role žáka a nese se sebou stejnou důležitost, jelikož se tyto dvě role navzájem ovlivňují a jsou propojeny. I zde je význam jak objektivní, tak subjektivní. Tato role je nezbytná pro zvládnutí celkové školní zdatnosti, ať už po sociální či vzdělávací stránce. To, jak se žák s touto rolí dokáže vypořádat, ovlivňuje jeho budoucnost v dalších sociálních skupinách.

V momentě, kdy žák dokáže ve třídě zvládnout různé symetrické vztahy a dokáže reagovat na různé sociální situace, můžeme hovořit o určité školní zdatnosti. V momentě, kdy se žák se svou rolí ve třídě cítí spokojen, a můžeme mluvit o integraci, jde o sociální úspěšnost.

Třída je seskupení, kde se sejde určitý počet žáků, kdy cílem je vytvořit pozitivní klima, avšak s tím faktorem, že spolužáky si nevybíráme. To, jak dokáže žák následně navazovat vztahy a jaké role ve třídě získá, je zároveň součástí při tvorbě jeho identity. Proto má role spolužáka velký vliv, učí nás věci přijímat, jak jsou a hledat společné cesty, snažit se porozumět ostatním, aniž bychom s nimi prvotně chtěli navázat kontakt (Vágnerová, 2002).

Vacíková et al. (2008) představuje čtyři základní role ve skupině:

- **Vůdce** představuje nejvyšší a nejatraktivnější roli ve skupině, na jeho osobnosti je závislá atmosféra ve skupině, vzájemné vztahy a pracovní výsledky skupiny, zároveň vůdce nese i jistou míru zodpovědnosti.

- **Řádný člen** nese zodpovědnost primárně jen sám za sebe, kdy ale svoji roli plní řádně a je si vědom toho, co je v jeho režii a je třeba plnit své funkce v rámci fungování celé skupiny, nemá ale příliš pravomocí.
- **Trpěný člen** je ten, který ve skupině „jen přežívá“, svou roli získal díky pasivnímu přístupu a takzvanému „sociálnímu lenošení“. Jeho spolužáci nevkládají do něj zodpovědnost, tudíž i víra v něj je slabá. Jeho nepřítomnost nebo neúčast na společných aktivitách je téměř nepocitující.
- **Outsider** je role, která představuje nejnižší váhu ve skupině, žák s touto rolí stojí mimo běžné fungování celé skupiny.

3.3.2 Role žáka v závislosti a pohlaví

Rozdílnost v přístupu k žákovi nebo spolužákovi se projevuje už v začátku života, kdy samotná role dívky a chlapce představuje jiné očekávání od společnosti. Nehovoříme o vzdělávacích nárocích, která jsou po žácích vyžadována, ty jsou stejné, ale hovoříme o nárocích společenských, vyžadovaných v závislosti na pohlaví. To se může ale do jisté míry pojit i s faktem toho, že kluci projevují menší úspěšnost ve vzdělávání než dívky, kdy se dívky lépe adaptují na školní prostředí. Tento fakt se odvíjí od biologické stránky jedince, kdy je u kluků samotné zrání pomalejší než u dívek. V rámci ideálního fungování školní třídy, jak po stránce vzdělávací, tak po stránce sociální a morální, je ideální, když je třída namíchána rovnoměrně, tudíž stejný počet dívek a chlapců. Je typické, že skupina se rozdělí do několika menších skupin, nejčastěji podle pohlaví. Chlapci mají skupinu více integrovanou a převládají u nich více neformální vztahy. Kdežto dívky se člení ještě do více skupin po menším počtu, z toho vyplývá, že jsou jejich skupiny méně integrované. Z toho důvodu je u dívčích skupin větší rivalita, soutěživost. Emocionální vztahy jsou zde bohatší a pestřejší, proto vztahy mezi dívkami a chlapci jsou méně intenzivní než mezi homogenními skupinami (Vágnerová, 1997).

3.3.3 Pozitivní a negativní role ve třídě

V každé třídě základní školy se najdou žáci, kteří zastávají pozitivní i negativní role, jde o přirozenou věc. Samozřejmě je ale přáním, aby se ve třídě vyskytovalo více žáků s přirozeně **pozitivními rolemi**, jelikož tito žáci přispívají k lepší atmosféře a poté klimatu ve třídě. Jsou to zároveň ti žáci, kteří dávají jen díky svému působení ve třídě kolektiv dohromady, a to díky aktivitám, do kterých se ve většině případů ochotně

zapojují. Tito žáci nepodporují jen své spolužáky, ale zároveň i učitele, jsou klíčoví pro kompletní fungování třídy i spolu s učitelem.

Mezi žáky, kteří zastupují pozitivní role ve třídě, patří především ti, kteří jsou přátelští, ochotní pomáhat a někdy i vtipní, to ale může být na hranici v momentě, kdy se vtipky nepřesunou do posměšků a vysmívání se druhým. Většinou ale bývají dobře laděni, což se pojí s pozitivním přístupem obecně a vnášením lepší energie do kolektivu. Jsou také více otevření, což kolektiv dobře vnímá, například v situacích, kdy je třeba pomoc druhému, nejsou sobečtí. Jejich sociální dovednosti jsou silné a nemají problém komunikovat, v kolektivu obecně nemají problém fungovat ba naopak, někdy mohou lehce vyčnívat, ale v pozitivním směru, kdy k nim ostatní spolužáci mohou vzhlížet (Vágnerová, 2002).

Žáci prezentující **negativní role** jsou většinou ti, kterým chybí jisté dovednosti potřebné pro navazování vztahů a komunikaci s vrstevníky. S tím může souviset i nižší míra empatie, žáci mají problém se domlouvat a tvořit jisté ústupky a kompromisy, zároveň jim chybí respekt vůči ostatním a respekt vůči stanoveným normám, nedovedou spolupracovat. Obecně se dá říct, že jim chybí kompetence, kterých by měly v daném věku dosahovat, tudíž jejich fungování ve školní třídě je pro ně obtížnější jak z pohledu vlastního, tak z pohledu kolektivu. Tito žáci bývají často náladoví a jsou méně tolerantní vůči ostatním, dokážou přehnaně reagovat na různé situace a nechají se lehce podráždit. S tím vším souvisí jejich projev, pro spolužáky je neadekvátní a nezapadá do jejich normy, můžou být považováni za rušivý element ve třídě (Vágnerová, 2002).

Tito žáci mohou disponovat i jistou mírou agrese. Ať už se jedná o slovní agresi či fyzickou. V každém případě se jedná o snahu ublížení někomu jinému, tudíž jde o snahu způsobit někomu újmu. Mluvíme ale o úmyslné újmě, v momentě, kdy dojde k neúmyslné, jedinec neprováděl tento čin za úmyslem někomu ublížit. Právě díky agresivitě u jedinců se ve školách objevuje šikana, jak v podobě fyzické, tak slovní variantě. Mezi znaky agresivního chování u žáků patří například výhružky, urážky, cílené pomlouvání a roznášení nepravdivých tvrzení, pohlavky nebo kopání. Také zahrnuje ničení cizího majetku. Stejně tak jako empatické chování, tak i agresivní je geneticky podmíněno, to ale neznamená, že jde o jediný faktor, který ovlivňuje míru agresivity u jedince (Myers, 2016).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy empatie a sociální role, které jsou zásadní pro námi zvolené téma diplomové práce. Praktická část se zaměřuje na propojení těchto dvou pojmů v praxi ve školském prostředí, a to konkrétně v šestém ročníku základní školy. Ve výzkumu zjišťujeme, jaká je jejich souvislost a popřípadě v jaké míře. Zda výsledky z dotazníkového šetření potvrdí očekávání a poznatky z vycházející literatury.

V praktické části jsme vymezili výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné otázky. Byla stanovena metoda sběru dat, a následně proběhla analýza dat spolu s interpretací výsledků výzkumu na závěr v diskusi.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumné šetření je zaměřené na žáky šestého ročníku základní školy. Práce se zaměřuje na rozdělení sociálních rolí ve třídě v souvislosti na míře empatie u žáků základních škol. Jednou z otázek je, zda je pravidlem, že jedinci, kteří se v kolektivu projevují nevhodným chováním, až chováním, které se vyjímá z normy, mají míru empatie nižší, než žáci, kteří mají tendenci pomáhat druhým a být jim k dispozici.

Výzkum se opírá o tvrzení Rogersa (2014), který tvrdí, že míra empatie v jedinci ovlivňuje to, jak je na něj pohlíženo společností a od toho se odráží i jeho postavení a získaná sociální role. V momentě, kdy se setkáme s člověkem, který vyzařuje empatickým chováním, automaticky to v nás vyvolává otevřenější přístup vůči němu. Je to především díky tomu, jak se nám s daným člověkem komunikuje.

Třída by měla být pro žáka pozitivním a bezpečným prostředím, ale bohužel se stává, že ne každý žák tento pocit má. To může být způsobeno například výskytem šikany ve třídě. Ta vzniká na základě toho, že se objeví žák, který nemusí mít pochopení a cítění pro slabšího žáka a zároveň má v sobě jistou míru agrese. Toto společensky nežádoucí chování projevuje primárně na základě toho, že chce uspokojit nějakou svoji potřebu. Od toho se odráží i ten fakt, jak si jedinec sám sebe váží. Právě pomocí metody „*Guess who*“, která byla vybrána i pro náš výzkum, se v praxi získávají údaje o sociálních rolích žáků a klimatu ve třídách na základní škole (Říčan & Janošová, 2010).

V případě našeho výzkumu chceme ověřit, zdali žáci šestých ročníků základních škol tato tvrzení potvrdí či vyvrátí a v jaké míře.

Na základě výše zmíněného jsou stanoveny tyto **výzkumné otázky**:

- 1) Jaká je celková míra empatie u žáků druhého stupně základní školy?
- 2) Jaké jsou sociální role ve třídě u žáků druhého stupně základní školy?
- 3) Jaká je míra empatie ve vztahu k sociálním rolím u žáků ve třídě?

4.2 Cíl výzkumu

Stanoveným hlavním cílem výzkumného šetření je **zjistit míru empatie ve vztahu k sociálním rolím u žáků ve třídě** šestého ročníku základních škol. Dále se věnujeme míře empatie v závislosti na pohlaví, zda podle očekávání vyšší míru empatie představují dívky oproti chlapcům. Dalším cílem práce je zjistit, zda ve třídách představují oblíbené role spíše žáci s vyšší či nižší mírou empatie. Jako další cíle výzkumu byly zvoleny následující:

1. Zjistit míru empatie u žáka druhého stupně základní školy.
2. Zjistit sociální role ve třídě u žáků druhého stupně základní školy.
3. Zjistit sociální roli u jedince s nejvyšší mírou empatie.
4. Zjistit sociální roli u jedince s nejnižší mírou empatie.

Pro naplnění výzkumných cílů a otázek byl proveden kvantitativní výzkum, jelikož cílem je prozkoumat několik aspektů u více objektů. Výzkum byl proveden pomocí metody dotazníků, kdy byly využity dva dotazníky převzaté z odborné literatury, jak ze zahraničních, tak českých zdrojů, kdy v obou případech jde o dotazníky určené pro žáky na základní škole.

4.3 Výzkumný nástroj

Výzkumnými nástroji pro diplomovou práci jsme zvolili dvě dotazníková šetření, kdy se v obou případech čerpalo z odborné literatury. V obou případech šlo o strukturovaný dotazník, který byl v tištěné podobě, a otázky byly ve strukturovaném pořadí. V prvním dotazníku byly otázky uzavřené, kdy žáci vybírali odpověď z pěti různých možností, kdežto druhý dotazník měl otevřené možnosti odpovědí. Dotazníky byly využity proto, že splňovaly podmínky pro výzkum a jejich obtížnost byla adekvátní pro výběrový vzorek (Reichel, 2009). A jak samotný proces sbírání dat potvrdil, i jeho délka byla optimálně zvolena.

První výzkumné šetření se zaměřuje na míru empatie jedince. Rozhodli jsme se čerpat při hledání adekvátního dotazníku z odborné literatury, konkrétně ze zahraničních zdrojů. Dotazník **The Structure of Bryant's Empathy Index for Children** byl publikován v odborném psychologickém časopisu „*The spanish Journal of Psychology*, (2008)“. Hlavním kritériem při výběru dotazníku byl věk, na který je dotazník zaměřený. V našem případě jde o šestou třídu základní školy, na kterou se zaměřuje diplomová práce.

Hovoříme o dotazníku, který byl vytvořen americkou psycholožkou Brendou Lorraine Bryantovou v roce 1982, autorka se proslavila primárně svými pracemi v oblasti kognitivních a behaviorálních teorií, kdy se soustředí na duševní zdraví. Při tvorbě dotazníků se zaměřila na děti od 6 do 18 let a na jejich emocionální rozvoj. Dotazník je tvořen z 22 položek, kdy respondenti hodnotí, reagují na různé životní situace týkající se emocionálních stavů druhých. Dotazník je rozdělen do třech oblastí, které zastupují jednotlivé otázky. První oblast dotazníku se věnuje porozumění pocitů, druhá se zaměřuje na pocity smutku a třetí na slzavé reakce. Dotazník je sestaven tak, aby u dětí zjistil míru empatie jak v kognitivní, tak afektivní empatii. Zaměřuje se na schopnosti u jedinců v oblasti porozumění pocitů a vnímání názorů u ostatních osob. Jde o schopnost si představit to, co ten druhý prožívá s cílem jej pochopit. Dalším zaměřením dotazníku je zjištění schopnosti jedince reagovat na situace spolu s tendencí soucítit.

Tabulka 1 - Oblasti z dotazníku č. 1

	Oblasti (počet položek)	Číslo položky v dotazníku	Položka
1.	Porozumění pocitů	2.	Lidé, kteří se líbají a objímají na veřejnosti jsou hloupí.
		3.	Chlapci, kteří pláčou radostí jsou hloupí.
		9.	Dívky, které pláčou radostí jsou hloupé.

		10.	Je pro mě těžké pochopit, proč se někdo jiný rozčiluje.
		16.	Je hloupé se ke kočkám a psům chovat stejně, jako k lidem, jak kdyby měli city.
		17.	Štve mě, když vidím spolužáka, který neustále předstírá, že potřebuje pomoc učitele.
		18.	Děti, které nemají žádné kamarády, pravděpodobně žádné nechtějí.
		20.	Přijde mi legrační, když lidé pláčou u smutného filmu nebo u smutné knížky.
		21.	Dokážu sníst všechny sušenky, i když vidím, že se na mě někdo dívá a chce jednu.
		1.	Je mi líto, když vidím dívku, která si nemá s kým hrát.
			Velmi rád se dívám,

2.	Pocity smutku	4.	jak lidé rozbalují dárky, i když sám žádný nedostanu.
		6.	Rozčílím se, když vidím, jak někdo ubližuje dívce.
		11.	Rozčiluje mě, když vidím, jak někdo ubližuje zvířeti.
		12.	Je mi líto, když vidím chlapce, který si nemá s kým hrát.
		14.	Rozčílím se, když vidím, jak někdo ubližuje chlapci.
3.	Slzavé reakce	5.	Když vidím chlapce, který pláče, chce se mi plakat taky.
		8.	Někdy když sleduji televizi, tak se i rozpláču.
		1.	I když nevím, proč se někdo směje, směju se taky.
		13.	Z některých písniček mi je tak smutno, až se mi chce plakat.
		15.	I dospělí někdy pláčou bez důvodu.
			Když vidím dívku, která pláče, chce se

		19.	mi plakat taky.
		22.	Necítím smutek, když vidím, jak spolužáka trestá učitel za to, že porušil školní řád.

(Zdroj: *The spanish Journal of Psychology*)

Na položky reagují pomocí uzavřených odpovědí, a to v pěti variantách (souhlasím, trochu souhlasím, nevím, trochu nesouhlasím a nesouhlasím). Kdy se za jednotlivé odpovědi přičítají nebo naopak odečítají body. Rozpětí bodů bylo od -2 do +2, kdy odpověď *nevím* představovala 0. Platí pravidlo, čím větší počet bodů, tím vyšší míra empatie se u jedince objevuje, a naopak, čím menší počet bodů, tím nižší míra empatie. Dotazník poskytl celkovou úroveň empatie u žáků šestého ročníku základních škol. Míra empatie se následně rozdělila do pěti kategorií, které představovaly jednotlivé úrovně míry empatie. Kategorie jsou: vysoce neempatický žák, méně empatický žák, středně empatický žák, více empatický žák a velmi empatický žák.

Jako druhou dotazníkovou metodu jsme zvolili dotazník **Guess Who** od Koláře (2011). Jde o dotazník, který se zaměřuje na sociální role, a i zde jde o žáky druhého stupně základní školy. Autor při tvorbě dotazníku vycházel ze svých předešlých publikací, kde se věnoval podobným tématům. Dotazník byl vybrán z toho důvodu, že zapadá do tématu diplomové práce i co se týče kategorie, na kterou se výzkum zaměřuje, pro koho je dotazníkové šetření určeno. Přestože knížka prezentuje primárně pojem šikana, je třeba si uvědomit to, co za šikanou stojí. Proč se šikanující žák stává šikanujícím žákem a jaký vliv na to má míra zmíněné empatie. Zdali se dá říct, že šikanující žák musí mít nižší míru empatie než žák, který je naopak považován za „pomocníka“ v kolektivu.

I při druhém výzkumném šetření jsme se rozhodli do původního dotazníku nezasahovat až na jednu přidanou poslední položku, a to otázku č. 17. („*Kdo pomáhá ostatním*“). Otázky v dotazníkovém šetření jsou otevřené, kdy respondenti budou na otázky odpovídat na základě vlastního uvážení. Jde o jmenování a přiřazování sociálních rolí v jejich třídách. Jednotlivým respondentům budou přiřazena čísla, aby odpovědi a výsledky zůstaly v anonymitě. Děti budou mít na tabuli napsaná jména a ke každému bude přiřazeno vlastní číslo (Daniel B. – č. 1., Anna L. – č. 2...). K jednotlivým otevřeným otázkám se tedy

budou připisovat zmíněná čísla a tímto způsobem budou žáci určovat sociální role, které ve třídě představují. Dotazník je tvořen otázkami:

- 1) Kdo je přátelský a kamarádský?
- 2) Kdo je vtipný?
- 3) Kdo se zastává slabších?
- 4) Kdo je napaden a neumí se bránit?
- 5) Kdo je nejoblíbenější?
- 6) Kdo uráží jiné děti?
- 7) Kdo dává třídu dohromady?
- 8) Kdo je nejpravdomluvnější?
- 9) Kdo má strach z nějakého spolužáka?
- 10) Kdo je nejméně oblíbený/ná?
- 11) Kdo ubližuje slabšímu?
- 12) Kdo se rozdělí o věci, které má rád?
- 13) Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací?
- 14) Kdo je spolehlivý a zodpovědný?
- 15) Kdo je rozesmátý a spokojený?
- 16) Kdo je nejvíc uznáván?
- 17) Kdo pomáhá ostatním?

Tento dotazník jsme v rámci výzkumu rozdělili do třech částí: na role pozitivní, negativní a role trpěného člena. Toto rozdělení jsme vytvořili v rámci toho, abychom samotné role nepopisovali jednotlivě, ale zjistili, kdo z žáků zastupuje jakou skupinu, tudíž kdo ve třídě zastupuje role pozitivní, kdo negativní a kdo roli trpěného člena. Zaměřovali jsme se na ty žáky, kteří ve své třídě vyčnívali od ostatních na základě jejich míry empatie, ať už šlo o žáky s mírou nejvyšší, nebo o žáky prokazující nejnížší míru empatie. Rozdělení výroků z dotazníku do kategorií je následující:

Tabulka 2 - Části z dotazníku č. 2.

	Oblasti	Číslo výroku v dotazníku	Výroky
1.	Pozitivní role	1.	Kdo je přátelský a kamarádský?
		2.	Kdo je vtipný?
		3.	Kdo se zastává slabších?
		5.	Kdo je nejoblíbenější?
		7.	Kdo dává třídu dohromady?
		8.	Kdo je nejpravdomluvnější?
		12.	Kdo se rozdělí o věci, které má rád?
		14.	Kdo je spolehlivý a zodpovědný?
		15.	Kdo je rozesmátý a spokojený?
		16.	Kdo je nejvíce uznáván?
		17.	Kdo pomáhá ostatním?
2.	Negativní role	6.	Kdo uráží jiné děti?

		11.	Kdo ubližuje slabšímu?
3.	Role outsidera	4.	Kdo je napaden a neumí se bránit?
		9.	Kdo má strach z nějakého spolužáka?
		10.	Kdo je nejméně oblíbený?
		13.	Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací?

(Zdroj: *Guess who*, 2012)

Žáci měli stanovenou jednu vyučovací hodinu jako časový limit pro vyplnění obou dotazníků, což se ukázalo jako dostačující, jelikož průměrná doba pro vyplnění byla 35 minut a nenašel se ani jeden jedinec, který by potřeboval více času než 45 minut. První dotazník byl pro žáky jednoznačně jednodušší, jak z hlediska doby trvání, tak z hlediska pochopení a rozhodování, jelikož v první části žáci kladli minimum otázek. To se o druhé části říct nedá, ta zabrala dvojnásobek času než část první. Těžší byla primárně z hlediska rozhodování, žáci měli problém přiřadit spolužáky k méně pozitivním rolím, jako například kdo ubližuje slabšímu. Nejčastější otázka byla, zda musí daného jedince zmínit, žáky jsem musela neustále ujišťovat v tom, že jde o plně anonymní dotazník a odpovědi se nebudou ve třídě probírat.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem jsou žáci druhého stupně, konkrétně žáci šestého ročníku základních škol. Základní školy byly cíleně vybrány pro výzkumné šetření tak, aby bylo možno nahlédnout do rozdílného prostředí co se týče vzdělávání i z hlediska toho, jakým způsobem je daná základní škola vedena, jaké má zaměření. Ať už hovoříme o klasické základní škole, sportovní, jazykové nebo víceletém gymnáziu. Celkový počet základních

škol na našem území je evidován v rejstříku základních škol, a to 4 276, z toho 264 je ve Zlínském kraji (Český statistický úřad, 2024).

Při tvorbě výzkumného souboru se zvolila metoda dostupného výběru, kdy se pro naši práci oslovilo pět základních škol ze Zlínského kraje. Z toho jedna základní škola měla poskytnout tři třídy, tudíž 6.A., 6.B. a 6.C. Výběr základních škol byl odvozen především z hlediska dostupnosti jak z geografického umístění, tak z hlediska ochoty vedení základních škol na účasti ve výzkumném šetření. Všechny školy odpověděly pozitivně se zájmem účastnit se na výzkumu. Všechny se ale shodly na jedné podmínce, a to že 100% souhlas potvrdí až po prostudování a zkontrolování dotazníků, na čemž následně účast všech pět škol potvrdilo. Bohužel v průběhu sběru dat se poslední základní škola rozhodla z účasti ve výzkumu odstoupit, aniž by poskytla vysvětlení, jednoduše přestala komunikovat a k přesnému stanovení termínu sběru dat už se nevyjádřila. Základní škola, která měla původně poskytnout tři třídy, nakonec poskytla jen jednu. U první třídy byl důvod odstupu z výzkumu takový, že třída byla silně pozadu v probíraném učivu, a třídní učitelka si nemohla dovolit nám věnovat ani jednu vyučovací hodinu. Třetí třída byla nabídnuta na poslední chvíli jako náhrada, kde bylo umožněno posbírat data, daná třída ale bohužel nesplňovala požadavky, a to z hlediska toho, že byla tvořena pouze chlapci. Tudíž je výzkumný soubor nakonec tvořen čtyřmi třídami ze čtyř základních škol.

Jak už bylo popsáno výše, data pro diplomovou práci byla sbírána pomocí dvou dotazníků. Dotazníky nebyly posílány, jak bývá zvykem formou online, ale byly poskytnuty fyzicky přímo v prostředí třídy a v papírové podobě. A to z toho důvodu, že bylo třeba přiřadit každému žákovi číslo v rámci anonymity.

Ředitelé a ředitelky škol byli požádáni o spolupráci formou telefonátu, kde došlo k představení diplomové práce a po přistoupení na účasti požádali o shrnutí a detailnější popsání v emailové formě spolu s vložením dotazníku, aby měli možnost jej prostudovat a plně schválit. Zajímavostí bylo, že pouze jedna škola podotkla, že dotazník bude muset podrobně probrat se školním psychologem. Všech pět škol poté účast potvrdilo a domlouvání konkrétního termínu získávání dat bylo dohodnuto s třídními učiteli jednotlivých tříd. Jak už bylo zmíněno, poslední domluvená základní škola na poslední chvíli spoluúčast odmítla bez důvodu a dvě další třídy se též výzkumu nezúčastnily.

Celkově se tedy výzkumu zúčastnily čtyři školy, kdy celkový počet dotazovaných žáků je 87, z toho je 47 chlapců a 40 dívek, kdy každý vyplnil dvě dotazníkové šetření po

dobu jedné vyučovací hodiny. Tito respondenti tvoří náš výběrový soubor. Období sběru dat bylo v době od 11. 11. 2024 do 13. 12. 2024.

První školou, kde probíhal sběr dat, byla sportovní základní škola, kdy se výzkumného šetření účastnili mladí sportovci v počtu dvaceti žáků, z toho 11 chlapců a 9 dívek. Druhou základní školou byla jazyková, a zde se ve třídě sešlo 23 žáků, z toho 13 chlapců a 10 dívek. Třetí zúčastněnou školou byla klasická základní škola, kde se zúčastnilo výzkumu 23 žáků šesté třídy, konkrétně 11 chlapců a 12 dívek. A poslední vybranou školou je třída prima na víceletém gymnáziu, zde se do výzkumného šetření zapojilo 13 chlapců a 10 dívek, tudíž dohromady třídu tvořilo 23 žáků.

I přesto, že se práce věnuje žákům základních škol, do výzkumu jsme zahrnuli i víceleté gymnázium, jelikož i to splňuje stanovené podmínky, a jeho žáci jsou cílovou skupinou výzkumu.

Tabulka 3 – ZŠ (počet žáků)

ZŠ	Počet zúčastněných žáků
Celkový počet chlapců	47
Celkový počet dívek	40
Celkový počet dětí	87

(Zdroj: vlastní)

Tabulka 4 – Typy ZŠ

Typy škol	Počet zúčastněných žáků
Sportovní ZŠ	18
Jazyková ZŠ	23
Klasická ZŠ	23
Víceleté gymnázium	23

(Zdroj: vlastní)

Tabulka 5 – ZŠ. A.

ZŠ. A.	Počet zúčastněných žáků
Celkový počet chlapců	10
Celkový počet dívek	8
Celkový počet žáků	18

(Zdroj: vlastní)

Tabulka 6 – ZŠ. B.

ZŠ. B.	Počet zúčastněných žáků
Celkový počet chlapců	13
Celkový počet dívek	10
Celkový počet žáků	23

(Zdroj: vlastní)

Tabulka 7 – ZŠ. C.

ZŠ. C.	Počet zúčastněných žáků
Celkový počet chlapců	11
Celkový počet dívek	12
Celkový počet žáků	23

(Zdroj: vlastní)

Tabulka 8 – ZŠ. D.

ZŠ. D.	Počet zúčastněných žáků
Celkový počet chlapců	13
Celkový počet dívek	10
Celkový počet žáků	23

(Zdroj: vlastní)

4.5 Metoda analýzy dat

Pro analýzu dat z kvantitativního šetření byly využity dva způsoby, kterými se data zpracovávala. Část dat se zpracovávala pomocí známého programu Microsoft Excel, kde se zapisovaly body ze škálování v prvním dotazníkovém šetření, míra empatie. Druhá část byla zpracována přes papírovou formu, tudíž data nejsou v elektronické podobě. Třídění a přiřazování rolí na základě míry empatie se zaznamenávalo do tabulek, které byly vytvořeny ručně a následně byly využity i pro zpracování grafů. Analýza dat byla tudíž zpracována v několika krocích, kdy se nejprve výsledky zaznamenávaly a poté zpracovávaly. Při zpracování druhého dotazníkového šetření se použila metoda popisné analýzy. V momentě, kdy se dotazníky zpracovaly, došlo na vyhodnocení a poté interpretaci s dostatečnou validitou.

Jak už bylo zmíněno výše, analýza úrovně empatie u žáků v šestém ročníku na základní škole byla vyhodnocena pomocí techniky škálování, kdy její rozpětí bylo od -2 bodů do +2 bodů, takže možnosti bodového zisku byly -2, -1, 0, +1 a +2. Nejvyšší možný počet bodů (b.) byl + 44 b., kdy tohoto výsledku nikdo nedosáhl, nejvyšší dosažený počet ze všech tříd byl 31 b., kdy tohoto zisku dosáhl chlapec. Naopak nejnižší možný zisk bodů byl – 44 b., i zde tohoto skóre nikdo nedosáhl. Nejnižší míru empatie projevil též chlapec, který získal – 28 b.

Míra empatie byla nadále rozdělena do pěti kategorií, na základě dosažené míry empatie. Kategorie byly stanoveny v rozmezí možných získaných bodů. Kategorie jsou:

- **Vysoce neempatický žák** (- 44 b. → - 27 b.)
- **Méně empatický žák** (- 26 b. → - 9 b.)
- **Středně empatický žák** (- 8 b. → 8 b.)
- **Více empatický žák** (9 b. → 26 b.)
- **Velmi empatický žák** (27 b. → 44 b.)

Skóre empatie bylo nadále rozpracováno do jednotlivých tříd, kdy se z každé třídy vybral jeden zástupce s nejvyšším a nejnižším počtem bodů. Následně bylo nahlédnuto do druhého dotazníku a zjišťovalo se, jakou roli ve třídě daný jedinec představuje. Výsledky vyšly různě, nebyly jednoznačné, a tudíž nemůžeme říct, že platí pravidlo: čím vyšší míra empatie, tím lepší roli žák zastává ve třídě. Ani v opačném případě nelze tvrdit, že žáci s nejnižší mírou empatie představují negativní role ve třídě.

Druhý dotazník, tentokrát otevřený, byl zpracován jinou metodou, a to popisnou analýzou, která se zaměřovala na sociální role ve třídě. Cílem bylo propojení dvou proměnných, stanovení jejich vztahu a následné vyhodnocení.

Z analyzování dat vícekrát vyšlo, že žáci s nižší mírou empatie představují „oblíbenější“ role v třídě, a to i na základě toho, že díky humoru jsou považováni za vtipné a srandovní, někdy ale i na úkor ostatních. Například byli zaznamenáni i jako ti, kteří se posmívají spolužákům, tudíž se ukazuje to, jak důležitá může být hranice při tvoření legrace.

Dalším bodem, který vyčníval při analýze, je to, že naopak žáci s vyšší mírou empatie bývají často označováni za neviditelné, nebo spíše nejsou označováni vůbec, takzvaně jsou jakoby „neviditelní“, nepředstavují ani pozitivní, ani negativní role.

5 VÝSLEDKY

Tato kapitola je zaměřená na informace, které představují finální část diplomové práce, tudíž závěry z výzkumného šetření. Vychází z odpovědí respondentů, které byly zaznamenány v dotazníkovém šetření, ty byly vytvořeny tak, abychom odpověděli na výzkumné cíle a otázky, jež byly stanoveny na začátku praktické části diplomové práce. Jejich prezentování je zprostředkováno pomocí tabulek a grafů, a poté i jejich slovním popsáním. Každá kategorie v celkovém počtu žáků byla zastoupena alespoň jedním žákem. Poté jsou jednotlivé třídy vyhodnoceny samostatně.

Z analýzy dat vícekrát vyšlo, že žáci s nižší mírou empatie představují spíše „oblíbenější“ role ve třídě, a to i na základě toho, že díky humoru jsou považováni za vtipné a srandovní, někdy ale i na úkor ostatních. Například byli zaznamenáni i jako ti, kteří se posmívají spolužákům, tedy se ukazuje to, jak důležitá může být správná hranice při tvoření legrace, aby se legrace nepřesáhla do posměšků a ubližování.

Dalším bodem, který vyčníval při analýze, je to, že naopak žáci s vyšší mírou empatie bývají spíše označováni za neviditelné, nebo spíše nejsou označováni vůbec, takzvaně jde o roli outsiderů, kdy nepředstavují ani pozitivní, ani negativní role. Jsou sice součástí třídy, ale převážně stojí spíše mimo fungování třídy, jejich pozice jsou menší.

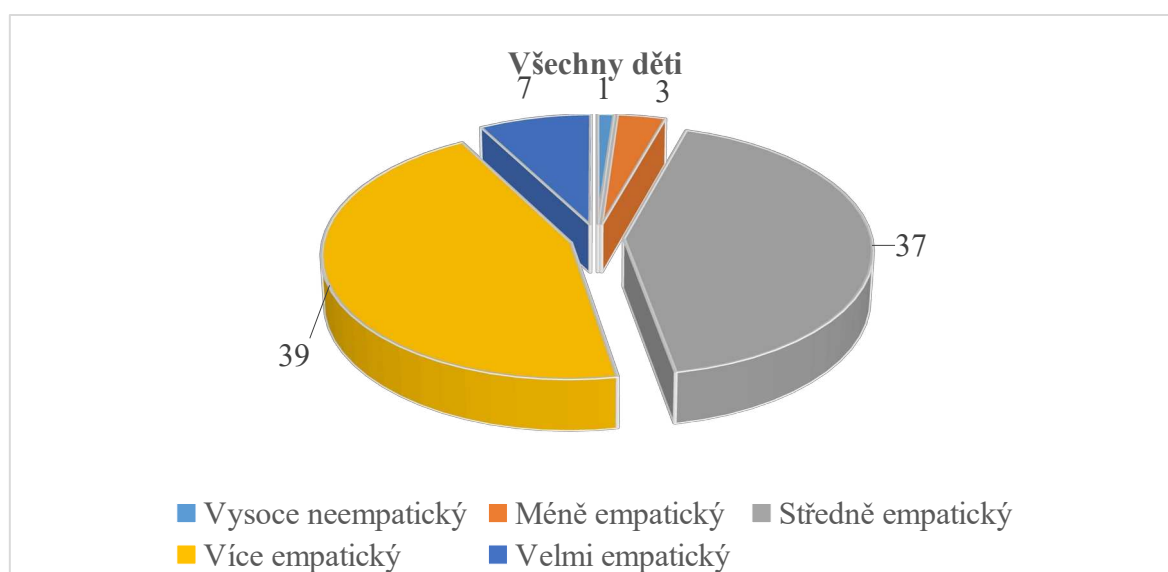
V celkovém počtu zúčastněných, a to 87 respondentů, vyšlo v kategorii **vysoce neempatický žák** pouze 1 %, což představuje jednoho žáka, kdy tento výsledek můžeme brát jako pozitivní. Tím jsme zjistili, že v šestých ročnících zkoumaných škol je pouze jeden žák, který může být brán za vysoce neempatického. V druhé kategorii **méně empatický žák** se počet lehce zvýšil, ale i tak jen na pouhé 3 %, což se dá brát též za spíše pozitivní výsledek. Třetí kategorie představuje **středně empatické žáky**, zde se zařadilo 37 % žáků, i tento výsledek se dá považovat za pozitivní, jelikož podle očekávání by se mohlo zdát, že největší počet žáků bude v této kategorii, avšak není tomu tak. Největší počet zástupců je ve čtvrté kategorii, a to u **více empatických žáků**, kde je zastoupeno 39 %. Poslední kategorií je **velmi empatický žák**, která prezentuje nejvyšší míru empatie, zde se dostalo 8 % žáků. I tento výsledek může být brán jako pozitivní, jelikož s předstihem prezentuje více zástupců než kategorie představující naopak nejnižší míru empatie, tedy můžeme říct, že ze zkoumaných tříd je více dětí empatických.

Tabulka 9 – Míra empatie - celkem

Kategorie empatie	Počet žáků v kategorii	Procenta
Vysoce neempatický žák	1x	1 %
Méně empatický žák	3x	3 %
Středně empatický žák	37x	43 %
Více empatický žák	39x	45 %
Velmi empatický žák	7x	8 %

(Zdroj: vlastní)

Obrázek 2 – Graf všechny děti



Na samotnou míru empatie bylo pohlédnuto i ze strany pohlaví, kdy se analyzovala míra empatie u chlapců a dívek zvlášť. Zajímavým bodem je, že nejvíce empatického žáka, a i nejméně empatického žáka, v obou případech reprezentovali chlapci. Nejméně empatický žák dosáhl skóre –28 b., kdy oproti němu druhý žák, tentokrát s nejvyšším skóre dosáhl 31 b. Ten měl bodový náskok od druhého nejvíce empatického žáka 2 b., v tomto případě se jednalo o dívku. Nejméně empatický žák měl bodový náskok vyšší a druhý nejméně empatický žák byl opět chlapec s minus 14 b., tedy zde byl bodový náskok větší.

Celková míra empatie v závislosti na pohlaví dopadla následovně. Dá se říct, že výsledky v míře empatie u dívek a chlapců vyšly v určité toleranci podobně, kdy dívky projevily větší míru empatie, ale nedá se hovořit o razantním rozdílu v těchto dvou kategoriích. Jak už bylo zmíněno, celkový počet účastníků byl 87, kdy dívek bylo 40 a chlapců 47. I přesto, že chlapců byl větší počet, dívky v součtu bodů dosáhly vyššího skóre než chlapci. Zároveň se dívky více objevovaly v kategorii více empatického žáka a v kategorii velmi empatického žáka, zde se umístily s větším počtem zástupců, kdežto kluci zastupovali více kategorii první, vysoce neempatického žáka, druhou, méně empatického žáka a třetí, středně empatického žáka. Tento výsledek ale neukazuje na to, že by ve třídách nebyli empatictí chlapci, například žák s nejvyšší mírou empatie ze všech škol byl právě chlapec. Zde došlo tedy k potvrzení toho, že dívky v tomto věkovém období disponují větší mírou empatie než chlapci. Chlapci tedy zároveň více zastupovali roli nejméně empatického žáka ve třídě, ani zde se ale nedá hovořit o jednoznačném výsledku, jelikož se v této roli nejméně empatického žáka ve třídě objevila i dívka.

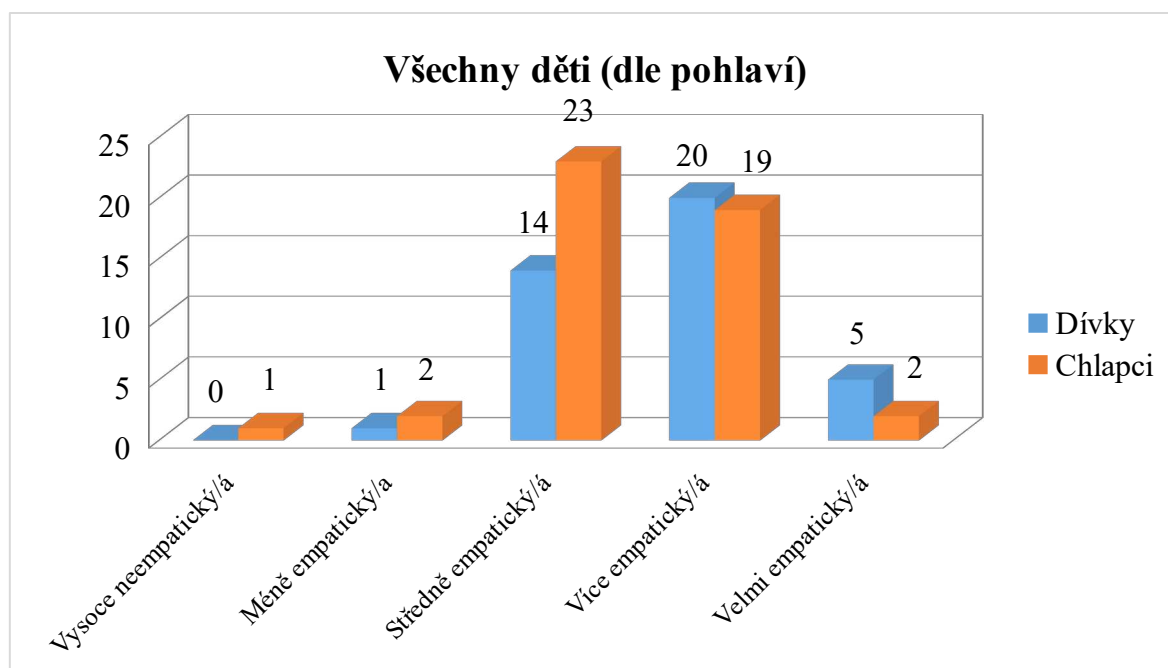
Při analýze dotazníků na míru empatie šlo také vidět, že dívky více inklinují k dívkám, a chlapci k chlapcům, což je v tomto věkovém období běžné. Například hovoříme o smutných situacích, otázky č. 1. a 12. – „*Je mi líto, když vidím chlapce, který si nemá s kým hrát.*“ a „*Je mi líto, když vidím dívku, která si nemá s kým hrát.*“, tyto otázky zapadají do kategorie „*pocity smutku*“. Jde o totožné otázky jen s rozdílem ohledně pohlaví, ale zajímavé je, že několik žáků reagovalo na tyto položky rozdílně, tedy je ovlivňoval ten fakt, zda jde o dívku nebo o chlapce. Chlapci projevili vyšší míru empatie u situace s chlapcem, který si nemá s kým hrát, a dívky naopak projevily větší empatii s dívkou, která si nemá s kým hrát. Zároveň bylo zajímavé i to zjištění, že v situacích v kategorii „*slzavé reakce*“ chlapci naopak projevovali větší pochopení pro pláč u dívek. Jde například o otázku č. 5. a č. 19. – „*Když vidím chlapce, který pláče, chce se mi plakat taky.*“ a „*Když vidím dívku, která pláče, chce se mi plakat taky.*“ Máme na mysli to, že chlapci i dívky v těchto situacích projevili vyšší pochopení pro pláč u dívek než pro pláč u chlapců. Je to způsobeno „zarytým“ stereotypem, který společnost v sobě stále uchovává, že stateční chlapci nepláčou?

Tabulka 10 - Míra empatie – celkem (podle pohlaví)

Kategorie empatie	Dívky	Chlapci
Vysoce neempatický žák	0x	1x
Méně empatický žák	1x	2x
Středně empatický žák	14x	23x
Více empatický žák	20x	19x
Velmi empatický žák	5x	2x

(Zdroj: vlastní)

Obrázek 3 - Graf všechny děti (podle pohlaví)



5.1 Škola A

V základní škole A probíhal výzkum jako první, zároveň jde o třídu, kde se účastnil nejnižší počet žáků (18). V této třídě nebyl ani jeden zástupce první kategorie, a to vysoce neempatický žák, což je pozitivem. Zároveň jde ale o třídu, kde došlo k nemenšímu rozptylu, nejvíce zastoupenou kategorií je středně empatický žák, kde je zařazeno přesně

50 % žáků. Celkovým pozitivem ale je, že je ve třídě více empatických žáků než žáků, kteří mají nižší míru empatie.

Graf celkové míry empatie nám ukazuje, že je třída tvořena 0 % žáků, kteří by zastupovali první kategorii, a to vysoce neempatických žáků, 6 % tvoří žáci zařazení do druhé kategorie méně empatických žáků, do třetí kategorie bylo zařazeno rovných 50 %, do kategorie empatických žáků spadá 39 % a do poslední kategorie s nejvyšší mírou empatie patří 6 % žáků.

V této třídě prezentovala nejvyšší míru empatie dívka, která se zařadila do kategorie: velmi empatický žák s 27 b. Co se týče jejího zastoupení určité role ve třídě, tak jde právě o zmíněný případ výše, kdy nejvíce empatický jedinec představuje roli ve třídě spíše neutrální, tedy nebyla ani jednou zmíněna jako jedna z hlavních rolí ve třídě. Můžeme tedy říct, že dívka představuje spíše roli outsidera, jelikož je přehlížena a stojí spíše mimo dění třídy. Zajímavé ale je, že dívka se sama označila v dotazníku za zástupkyni pozitivní role, a to konkrétně v případech, kdy dochází na pomoc druhým, například při dělení věcí s ostatními.

Nejnižší míru empatie představuje i zde dívka, která dosáhla –12 b., a zařadila se tedy do kategorie méně empatického žáka. I zde jde o případ, kdy dívka představuje spíše neviditelnou roli, tedy roli outsidera, jelikož tato dívka nebyla ani jednou zmíněna svými spolužáky. Na rozdíl od nejvíce empatické dívky v této třídě se ani sama nikde neoznačila.

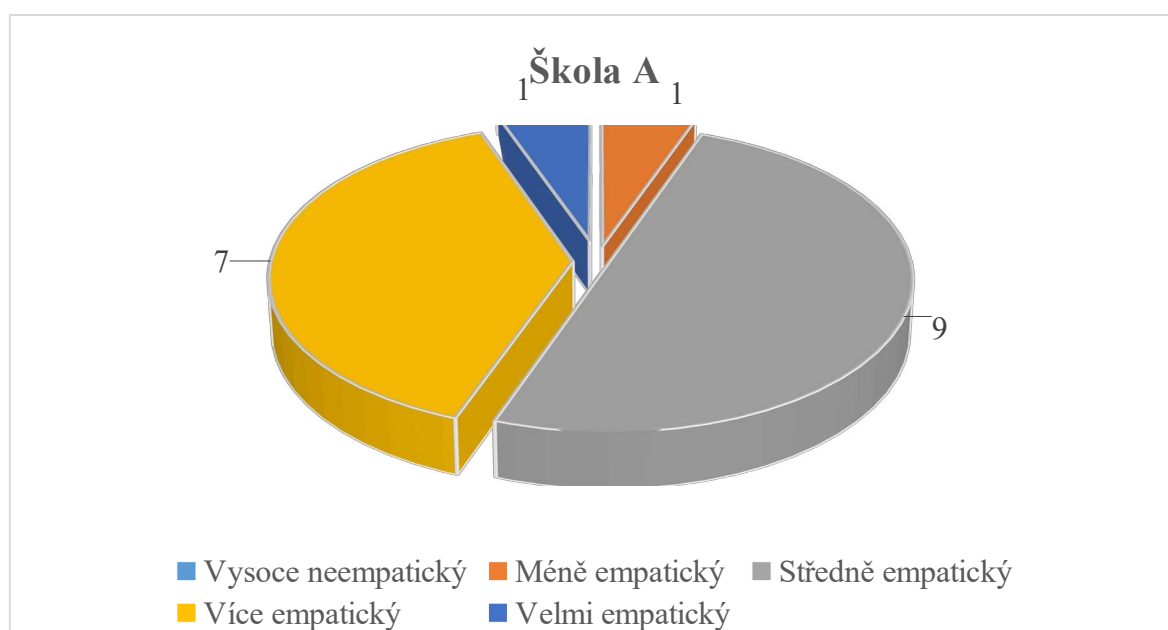
Zajímavostí v této třídě může být fakt, že za nejméně oblíbenou byla označena dívka, která byla označena se 100 % shodou všech ze třídy, dokonce i sama dívka se tak označila. S její mírou empatie, tedy s 10 b., se zařadila do kategorie více empatického žáka. To, že se dívka sama označila, napovídá tomu, že by její míra empatie mohla odpovídat, a také sama vnímá to, jak je vnímána ostatními.

Tabulka 11 – Míra empatie – škola A

Kategorie empatie	Počet žáků v kategorii	Procenta
Vysoce neempatický žák	0x	0 %
Méně empatický žák	1x	6 %
Středně empatický žák	9x	50 %
Více empatický žák	7x	39 %
Velmi empatický žák	1x	6 %

(Zdroj: vlastní)

Obrázek 4 - Graf škola A



5.2 Škola B

Ve škole B probíhal výzkum jako druhý v pořadí, jde o třídu, kde se zúčastnilo 23 žáků. Ani v této třídě se nenašel zástupce první kategorie, což opět bereme za pozitivní fakt. Stejně jak v první třídě, tak i tady je v druhé kategorii jeden zástupce. Tato třída ale oproti první vyšla procentuálně lépe, jelikož větší procento dětí je v kategorii čtvrté, tedy v kategorii více empatických žáků. Zároveň je i větší počet zástupců v poslední kategorii, a to ve velmi empatických žáků.

Graf nám tedy celkově třídu představuje tvořenou z 0 % vysoce neempatických žáků, 1 % představuje neempatictí žáci, 26 % středně empatictí žáci, největší zastoupení je v kategorii vysoce empatických žáků, která je tvořena z 61 % a poslední kategorii představuje 9 % velmi empatických žáků.

V této třídě byl nejnižší dosažený počet bodů v míře empatie zastoupen chlapcem, který získal –14 b. I zde se potvrzuje tvrzení, že děti vyčnívající s vyšší či nižší mírou empatie jsou spíše ve třídě přehlíženi. Tento chlapec vyšel podle svých spolužáků též jako outsider, kdy je brán velmi neutrálně a je v kolektivu spíše přehlížen. Tento chlapec se ale sám vnímá negativně, jelikož se sám označil do negativních rolích, a to konkrétně do situace, kdy uráží jiné děti, což napovídá o tom, že vědomě ubližuje ostatním, avšak třída za nejvíce negativního spolužáka označila někoho jiného.

Nejvyšší míru empatie představuje opět chlapec, který prezentuje nejvíce empatického žáka ze všech tříd, kdy získal 31 b. I přesto, že ani tento žák nebyl ani jednou označen za hlavní roli ve třídě, sám se zařadil do pozitivních rolí, a to konkrétně do situací, kdy dává třídu dohromady a přispívá k lepšímu klimatu ve třídě.

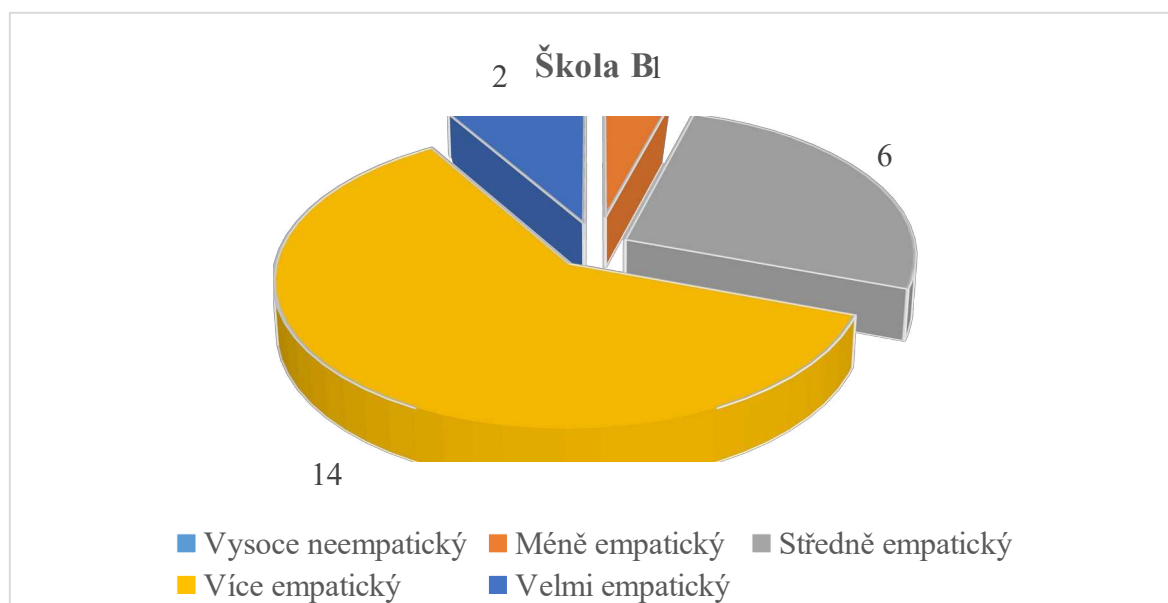
I zde se stala stejná situace jako ve škole A, kdy nejméně oblíbený člověk v kolektivu byl 100 % označen, a i zde došlo k tomu, že se dívka označila sama. A stejně jako dívka ve škole A se svým skóre v míře empatie zařadila do čtvrté kategorie, a to jako více empatický žák, můžeme tedy říct, že se jedná o úplně totožnou situaci.

Tabulka 12 – Míra empatie – škola B

Kategorie empatie	Počet žáků v kategorii	Procenta
Vysoce neempatický žák	0x	0 %
Neempatický žák	1x	4 %
Středně empatický žák	6x	26 %
Více empatický žák	14x	61 %
Velmi empatický žák	2x	9 %

(Zdroj: vlastní)

Obrázek 5 - Graf škola B



5.3 Škola C

Škola C byla třetí v pořadí pro sběr dat. Tato třída působila nejzajímavěji a musíme konstatovat, že jsme byli zvědaví, jak si někteří konkrétní jedinci budou stát v dotazníkovém šetření. Konkrétně mluvíme o jednom chlapci, který hned z počátku ze třídy vyčníval, a to z pohledu toho, že měl kolem sebe atmosféru „vůdce“. Určitě k tomu přispíval i ten fakt, že byl ze třídy jednoznačně nejvyšší a vypadal mnohem starší, než jeho spolužáci. Celkově se třída představila průměrně, zároveň jde o třídu, kde se nachází jeden žák z celého výzkumu, který se jako jediný v míře empatie dostal do kategorie vysoce neempatického žáka. Průměrně třída působí i proto, že víc než polovina, tedy 64 % žáků, je v míře empatie zařazena do třetí skupiny středně empatického žáka a je zde jeden žák, který se zařadil do kategorie s nejvyšší mírou empatie.

Graf tuto třídu představuje následovně a to s 4 % v kategorii vysoce neempatického žáka, také se 4 % neempatického žáka, třetí kategorie středně empatických žáků je tvořená ze 61 %, čtvrtá kategorie z 26 % a poslední kategorii velmi empatických žáků prezentují 4 %.

Nejvyšší míra empatie byla dosažena dívkou, která získala 27 b. a byla tedy zařazena do čtvrté kategorie, a to jako empatický žák. I zde se potvrdilo to, že děti s nejvyšší mírou empatie nejsou příliš brány za „oblíbené“ spolužáky. Tato dívka sice

zmíněná byla, ale spíše v roli trpěného člena, kdy se i sama označila za toho, kdo se neumí bránit. Její role tedy ve třídě není na vyšší pozici a je brána spíše jako ten, kdo jen v kolektivu proplová. Právě díky samotnému označení za toho, kdo se neumí bránit, může napovídat o tom, že její sociální a komunikativní dovednosti nejsou na úrovni spolužáků. Z dalšího pohledu si ale můžeme všimnout, že jedinci, kteří mají vyšší míru empatie, si uvědomují a vnímají, jaká je jejich pozice ve třídě, kdežto žáci s nižší mírou empatie naopak ne, takzvaně mají o sobě vyšší mínění a vidí se lépe, než je vidí kolektiv.

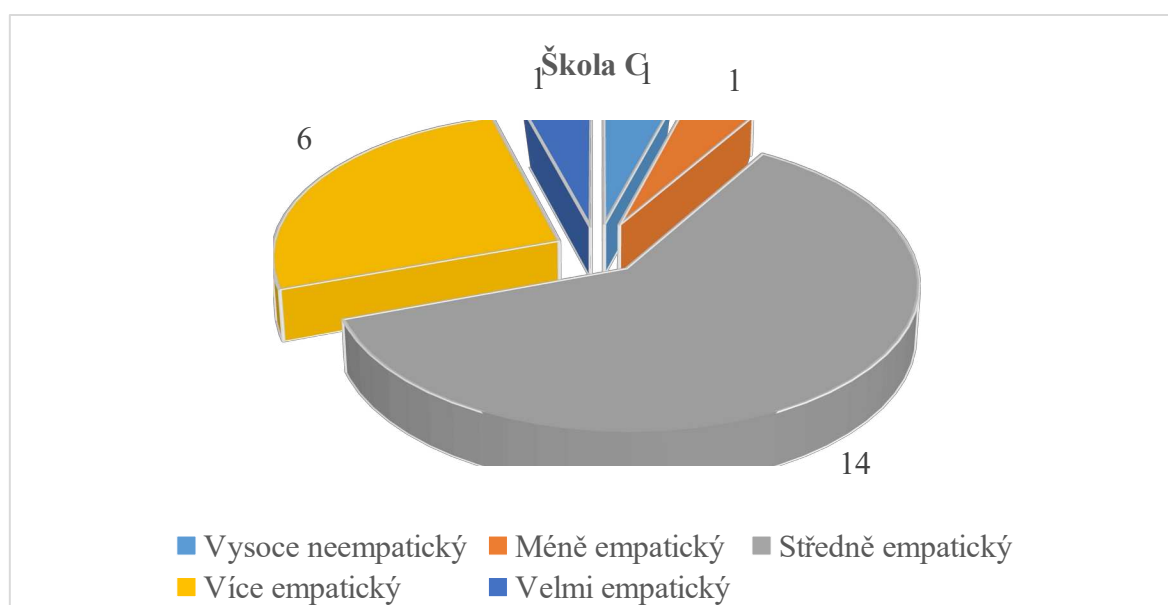
V kategorii nejméně empatického spolužáka se umístil chlapec, který získal nejméně bodů ze všech tříd a to – 28 b., tím se zařadil do poslední kategorie velmi neempatického žáka. Novou situaci ve výzkumu tvoří ten fakt, že žák s nejnižší mírou empatie je „oblíbenější“ v závěru než žáci s vyšší mírou empatie. Podle analýzy dat a rolí, které ve třídě vyšly, se ukázalo, že tento chlapec své vysoké postavení ve třídě získal na základě vtípků a legrácek. Ukázalo se ale i to, že jeho „vtipnost“ je až na úkor ostatních, čehož jsou si někteří žáci vědomi, a zároveň ho označili i jako toho, kdo si dělá srandu z ostatních. Tudíž můžeme říct, že žák s nejnižší mírou empatie nerespektuje hranici mezi vtípky a posměšky, a evidentně má o sobě vysoké mínění. Z toho vyplývá další překvapení výzkumu, a to samotné vnímání neempatického žáka, kdy sám sebe považuje za toho, kdo ve třídě představuje pozitivní roli. U vícero pozitivních situací zmínil sebe, například se vidí jako někdo, kdo je vtipný, že dává třídu dohromady, dále se taky označil za toho jedince, který se rozděluje o věci s ostatními, s tímto bodem ale celá třída nesouhlasila a na zmíněné místo dosazovala jiné spolužáky. Samotné označování nejméně empatického žáka může potvrdit, že jeho empatie asi nebude na nejvyšší míře, jelikož evidentně sám nedokáže vhodně vyhodnotit to, jak se k ostatním chová a jak je na jednu stranu třídou vnímán pozitivně, ale na druhou stranu si někteří žáci uvědomují, že jeho „legrácky“ ostatním můžou i ubližovat. Je možná třeba zohlednit i ten fakt, že díky své urostlé postavě může u spolužáků přirozeně budit respekt a díky tomu je lépe ve třídě vnímán, než by si zasloužil.

Tabulka 13 – Míra empatie – škola C

Kategorie empatie	Počet žáků v kategorii	Procenta
Vysoce neempatický žák	1x	4 %
Neempatický žák	1x	4 %
Středně empatický žák	14x	61 %
Empatický žák	6x	26 %
Velmi empatický žák	1x	4 %

(Zdroj: vlastní)

Obrázek 6 - Graf škola C



5.4 Škola D

Poslední škola D, kde probíhal výzkum jako poslední, také zaujala naši pozornost, zde jsme naopak hned zaznamenali „nejslabšího“ jedince v kolektivu. Jde dosti o podobný případ jako ve škole C, ale v opačném případě, tedy zde byl chlapec velmi zakřiknutý, seděl hned v první lavici a sám. Zároveň byl jednoznačně nejdrobnější z kolektivu. Třída se celkově ale v míře empatie zapsala pozitivně, lze říct, že nejlépe. Ani jeden žák nebyl zařazen do první kategorie vysoce neempatického žáka nebo ani do kategorie druhé, a to

jako neempatický žák, což se v žádné třídě nestalo. Zároveň se nejvíce dětí zařadilo do kategorie čtvrté jako empatictí žáci, což bylo tvořeno 52 % žáků.

Z grafu tedy můžeme vyčíst, že první i druhou kategorii nezastupuje ve třídě D ani jeden žák, hovoříme v obou případech o 0 %. Třetí kategorie středně empatických žáků je tvořena z 35 %, čtvrtá a nejsilnější kategorie empatických žáků představuje 52 % a poslední kategorie velmi empatických je tvořena ze 13 %.

Nejvíce empatickým žákem této třídy se stala dívka, která získala 29 b. a dostala se tak do kategorie velmi empatického žáka. Zde se ukázala nové situace, kdy dívka je vnímána kolektivem pozitivně, ne ze strany „zábavy“, ale ze strany zodpovědnosti a spolehlivosti, kdy v této roli byla jednoznačně zvolena třídou.

Nová situace ve výzkumu se stala i zde, a to že žáci s nejnižší mírou empatie se objevili dva, kdy oba získali -1 b., což je zároveň nejnižší dosažená míra v kategorii nejméně empatického žáka. Výsledek -1 b. může nasvědčovat i tomu, že je třída na tom po empatické stránce nejlépe ze všech. Zástupci jednoho bodu jsou jak chlapec, tak i dívka. Co se týče chlapce, tak ten byl ve výběru rolí ve třídě brán za neutrálního, kdy nebyl ani v jenom případě zmiňován. Zajímavostí však je, že tento žák se sám označil v dotazníku za toho, kdo má z někoho strach, což může nasvědčovat tomu, že se sám ve třídě necítí nejlépe a sám se může vnímat v roli outsidera, i přesto, že třída ho tak neviděla. Dívka, která získala stejné skóre v míře empatie, byla ale třídou vnímána hůře, spíše negativně. Zde je zajímavostí to, co už se stalo u jednoho žáka z jiné školy. I přesto, že měla nejnižší míru empatie, sama se dosazovala do pozitivních rolí, i napříč tomu, že její spolužáci to neviděli stejně.

I zde se odehrála stejná situace jako ve škole A a B., kdy je ve třídě žák, tentokrát chlapec, který byl 100 % zvolen do role trpěného člena, a i zde se sám do role obsadil žák. Hovoříme o chlapci, který byl zmíněn výše, kdy na první pohled šlo vidět, že ve třídě přežívá a není součástí kolektivu. Jediným rozdílem oproti dívkám ze školy A a B je ten, že jeho míra empatie je nižší, získal 6 b., tím se zařadil do třetí kategorie, a to středně empatických žáků.

I přesto, že se tento žák zařadil do kategorie středně empatických žáků, i zde můžeme potvrdit, že na rozdíl od méně empatických žáků si uvědomuje svoji roli ve třídním kolektivu. S tím se tedy opět pojí otázka, zda právě empatie je ten důvod, díky kterému si dokážeme uvědomit to, kým jsme a jaké je naše chování. Můžeme tedy konstatovat, že

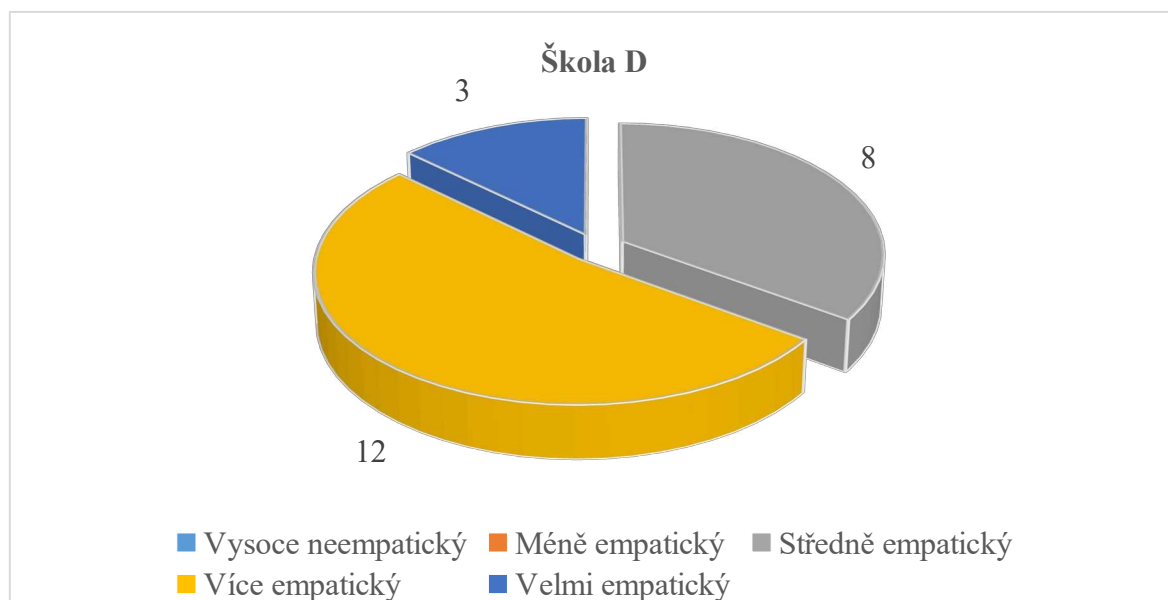
empatie není jen o pohledu a vcítění se do druhých, je i o pochopení sebe samotného a skutečnosti vyhodnotit vlastního jednání jak vůči sobě, tak vůči ostatním.

Tabulka 14 – Míra empatie – škola D

Kategorie empatie	Počet žáků v kategorii	Procenta
Vysoce neempatický žák	0x	0 %
Neempatický žák	0x	0 %
Středně empatický žák	8x	35 %
Více empatický žák	12x	52 %
Velmi empatický žák	3x	13 %

(Zdroj: vlastní)

Obrázek 7 - Graf škola D



6 DISKUSE

Výsledky našeho výzkumu jsme analyzovali v předešlé kapitole. Nyní se zaměříme na diskusi ohledně konkrétních faktů vyplývajících z výzkumu. Fakta následně porovnáme s odbornou literaturou. Dalším úkolem diskuse bude zodpovězení výzkumných otázek a vyjádření se ke stanoveným cílům.

První výzkumná otázka diplomové práce se zaměřuje pouze na samotnou míru empatie u žáků na druhém stupni základní školy. Studie tvrdí, že žáci v tomto období jsou citliví a začínají si uvědomovat, že pohledy na svět se můžou lišit od těch jejich, tudíž postupně odchází od egocentrického pohledu na svět. Je ale jasné, že tyto emocionální změny probíhají pomalu a každý žák má svůj vlastní proces, někomu začne dřív a někomu později, což naznačuje, že děti v jedné třídě nemusejí být na stejné emocionální ani sociální úrovni. A právě tento fakt může tvořit rozdílné vnímání spolužáků ve třídě. Zároveň se uvádí, že dívky v tomto věku prokazují vyšší míru empatie, a to i z toho hlediska, že jsou vývojově napřed než chlapci. Druhým faktorem, který může ovlivňovat vnímání empatie u dětí v závislosti na pohlaví, je to, že na projevování emocí se ve společnosti reaguje rozdílným způsobem, například na pláč u dívky bývá tradičně nahlíženo jinak než na pláč u chlapce. Toto tvrzení může vyvrátit názor, že dívky jsou empatičtější, než chlapci, není to pravidlem, jelikož samotné projevování emocí může být pro chlapce obtížnější (Smetáčková, 2016). Následují tvrzení můžeme na základě našeho výzkumu potvrdit. Když se vrátíme k analýze výsledků, přesně toto tvrzení potvrzují odpovědi žáků v kategoriích prvního dotazníku „*slzavé reakce*“ a „*pocity smutku*“. Chlapci projevovali rozdílné vnímání na situace, kdy pláče dívka a kdy chlapec, zaznamenali, že je přijatelnější, když tuto emoci projevují dívky. Což naráží na tvrzení Smetáčkové (2016), že společnost na tyto situace reaguje rozdílně a děti jsou poté tímto směrem vychovávány.

Druhý dotazník výzkumu se zaměřoval na konkrétní role ve školních třídách. Není překvapením, že při určování rolí se žáci nejvíce shodovali v základních rolích, a to v roli „*vůdce*“ neboli „*nejvýraznějšího žáka*“ a roli „*trpěného žáka*“ neboli „*nejméně oblíbeného žáka*“. Z analýzy dat bylo vyzorováno, že „*nejvýraznější*“ žák nemusí automaticky znamenat „*nejoblíbenější*“, kdežto role „*trpěného žáka*“ opravdu představuje „*nejméně oblíbeného*“. Dále co se týče shody spolužáků na rolích ve třídách bylo v případě, kdy se hovořilo o pomoci druhým, dotazník ukázal s jistou mírou shody v označování stejných spolužáků, kteří jsou ochotni pomáhat ostatním. Dalším a zároveň

poslední shodou ve výběru rolí bylo v situacích vtipných, tedy otázky typu, kdo je srandovní, rozesmátý nebo vtipný. Na základě těchto výsledků se ale následně třídy ještě rozdělily, jelikož žáci, kteří v těchto rolích byli označováni, se v některých třídách dostali i do rolí, kdy jsou považováni i za ty, kteří uráží ostatní, slabší. To o některých vtipálcích vypovídá, že neznají správnou hranici „vtipu“ anebo cíleně pomocí vtípku ubližují ostatním za cílem vlastního uspokojení.

V momentě, kdy se tyto dvě proměnné propojí, míra empatie a sociální role ve třídách, tak vyplývá odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Vágnerová (2002) tvrdí, že empatie je důležitým faktorem při výkonu sociálních rolí, kdy jedinec reaguje na situace na základě toho, jaké emoce prožívá druhý a zároveň dokáže v závislosti na pochopení druhého vhodně reagovat na konfliktní situace a přispívat k pozitivnějším vztahům. V momentě, kdy toto tvrzení otočíme, zjistíme, že žáci, kteří projevují menší empatické citění, hůře pochopí situace druhých, a od toho se odvíjí i jejich reakce, která tedy nemusí být vždy adekvátní. I tvrzení Kaufmanna (2010) potvrzuje, že člověk, který disponuje větší mírou empatie, je přátelštější a otevřenější vůči ostatním, tedy je komunikativnější a na základě toho dokáže lépe zpracovat odmítání či nepřátelský přístup, na rozdíl od člověka, který má míru empatie nízkou. Takovému jedinci spíše pochopení pro ostatní chybí, jelikož není ochoten vyslechnout názory ostatních nebo se popřípadě zdržet souzení. Z toho vyplývá, že právě vhodná komunikace ve společnosti vytváří pozitivnější vztahy. Náš výzkum prokázal, že právě žáci, kteří projevili nejvyšší míru empatie, nemusí být těmi nejoblíbenějšími, ale zároveň ani těmi nejméně oblíbenými, zařazují se spíše do lepšího průměru. Průměru na základě toho, jak je vnímá třída. Zastupují role např. „*řádného člena*“ a to z toho důvodu, že velkým způsobem nevyčnívají ze skupiny. Zároveň empatictí jedinci jsou si vědomi toho, jaké je jejich postavení ve skupině a svoji roli dokážou adekvátně naplňovat jak v zájmu svém, tak v zájmu fungování skupiny. Na rozdíl od méně empatických jedinců, kteří mívají postavení ve třídě klidně i vyšší, mají pohled na svoji osobu realističtější a nemají tendenci se přeceňovat, jinak řečeno jsou si vědomi toho, jak je vnímají spolužáci. Kdežto toto se o méně empatických jedincích říct nedá, ti mají naopak tendenci své postavení ve třídě přeceňovat a mají o sobě vyšší mínění, než jakým způsobem je vnímá kolektiv. Možná právě díky vysoké sebedůvěře se tito méně empatictější jedinci dostávají do popředí třídy. Tito žáci mohou být označováni za vtipné, ale ne za přátelské. Což se ve druhém dotazníku při výzkumu prokázalo. Právě žáci, kteří se zařadili při zkoumání empatie do kategorie „více empatického žáka“, rozeznávali

ve druhém dotazníkovém šetření důkladně významy jednotlivých rolí, kdy za vtipného spolužáka označili např. žáka č. 1., ale za kamarádkového žáka č. 2. Důkaz můžeme podložit výsledky školy C, kdy nejméně empatický žák zastával mnoho populárních rolí, ale na druhou stranu byl uveden i jako ten, kdo jiné děti uráží. Tedy k přiřazení příkladu, žák č. 1. byl označen za vtipného, za kamarádkového ne, ale poté byl žák č. 1. zase označen za toho, kdo uráží jiné děti. Z tohoto výsledku můžeme říct, že žáci více empatictí takového chování vnímají a dokážou identifikovat například rozdíl mezi vtipným chováním a mezi chováním, kdy si silnější jedinec dělá cíleně srandu ze slabšího za cenu vlastního uspokojení.

V závěru naší diplomové práce tedy můžeme potvrdit, že míra empatie ovlivňuje to, jakou sociální roli ve společnosti zastáváme, v našem případě míra empatie ovlivňuje určení sociálních rolí ve školních třídách. Zároveň ale vyvracíme názor, že by chlapci museli mít ve všech případech nižší míru empatie než dívky, jelikož obecně vzato ano, dívky v průměru mohou být více empatické, ale může se klidně stát, že ze všech zkoumaných čtyř tříd se jako nejvíce empatický žák projeví chlapec, a tím pádem „předběhne“ všechny dívky, které se výzkumu zúčastnily.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala tématu „*Míra empatie ve vztahu k sociálním rolím u žáků druhého stupně na ZŠ*“. Prvně jsme se zaměřili na samotnou míru empatie u jedinců a následně na jejich sociální role ve třídě.

Cílem této práce byla snaha zjistit, v jakém vztahu jsou tyto dva pojmy, empatie a sociální role. Jestli se míra empatie u jedinců nějakým způsobem odráží od toho, jaké role jedinec představuje ve společnosti, a popřípadě v jaké míře jej jeho míra empatie ovlivňuje.

V první části diplomové práce jsme stanovili teoretická východiska, která seznamují s danou problematikou po odborné stránce. Teoretická část je tvořena ze tří kapitol, kdy v první kapitole se věnujeme pojmu empatie a všemu, co s ní souvisí. Druhá kapitola nese název „žák ve školní třídě“, cílem této kapitoly bylo zmínit to, co vše může ovlivňovat fungování žáka ve třídě, objevují se pojmy jako socializace, školní třída, žáci šestého ročníku nebo výrazy jako jsou klima, prostředí a atmosféra. Poslední třetí kapitola se věnuje konkrétním pojmům, a to identitě, sociálním pozicím a rolím žáka ve školní třídě.

Druhá praktická část této diplomové práce se věnovala výzkumnému šetření. Prvně jsme si stanovili metodologii výzkumu, výzkumné cíle a výzkumné otázky. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit právě zmíněný vztah mezi mírou empatie u jedince a jeho sociální rolí v kolektivu školní třídy na základní škole. Rovněž jsme se věnovali i tomu, jestli jsou velké rozdíly v míře empatie v závislosti na pohlaví. Výzkumná data byla získána pomocí dvou strukturovaných dotazníků, ze kterých byla následně tvořena analýza. Předposlední pátá kapitola jednotlivě představuje výsledky škol, kdy jednotlivé analýzy dat prokázaly, že existuje souvislost mezi mírou empatie a sociálními rolemi ve třídě, avšak výsledky by mohly být pro některé čtenáře překvapivé. Výzkum prokázal, že žáci, kteří projevují vyšší míru empatie, automaticky nezastupují jen pozitivní role ve třídě. Tito žáci si ale sami uvědomují, jaké jsou jejich opravdové role ve třídě, a jaké pozice zastávají. Kdežto žáci, kteří mají míru empatie nižší, si svých rolí vědomi nejsou, a naopak se ještě přeceňují, tudíž se vidí v lepší pozici, než jejich spolužáci vidí je.

Závěrem lze konstatovat, že žáci s vyšší mírou empatie nemusí, a pravděpodobně ani nebudou, zastupovat ve třídách vyšší pozice a role jako jsou například vůdci. Může tomu být spíše naopak, že žáci s nižší mírou empatie jsou postaveni výše, a to primárně

díky respektu, který k nim ostatní spolužáci chovají a díky chování, které může být pro ostatní nepříjemné. Hovoříme například o posmívání se a hledání si terče mezi sociálně slabšími.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Aristo, L. A., Tello, F. P. H., Ortiz, M. Á. C., & Gándara, M. V. B. (2008). The Structure of Bryant's Empathy Index for Children. *The spanish Journal of Psychology*. Vol. 11, No. 2, 670-677.
<https://www.redalyc.org/pdf/172/17213016031.pdf>
- Baristo, J. (2018). *EQ Applied: The real-World Guide to Emotional*. Borough Hall.
- Bennett, T. (2020). *Running the room: The Teacher's Guide to Behaviour*. John Catt Educational.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Čapek, R. (2014). *Odměň a tresty ve školní praxi (2, přepracované vydání)*. Grada.
- Černý, V., & Grofová, K. (2019). *Děti a emoce*. Edika.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola*. Karolinum.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.
- Goleman, D. (1995). *Emoční inteligence*. Metafora.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Harpur, W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355–370. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- Hasson, G. (2015). *Emoční inteligence: Jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Grada.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy (2. přepracované a doplněné vydání)*. Grada.
- Hrabal, V. (1989). *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Hume, D. (2003). *A treatise on Human Nature*. Public domain. EBook – No. 4705.
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Grada.
- Juul, J. (2018). *Trénink empatie u dětí*. Portál.

- Kašparová, S. (2009). *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Kaufmann, J. C. (2010). *Chápající rozhovor*. Sociální nakladatelství.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikany*. Portál.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
- Kroger, J. (2004). *Identity In Adolescence: The balance between self and other*. Routledge.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Malina, J. (2011). *Encyklopedie antropologie (2. aktual. vydání)*. Masarykova Univerzita.
- Myers, G. (2016). *Sociální psychologie*. Edika.
- Nakonečný, M. (2000). *Sociální psychologie*. Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Academia.
- Nakonečný, M. (2016). *Obecná psychologie*. Triton.
- Novotná, E. (2010). *Sociologie sociálních skupin*. Grada.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma třídy*. IRIS.
- Pletzer, A. M. (2009). *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*. Grada.
- Poláčková Šolmová, I. (2018). *Emoce: Regulace a vývoj v průběhu života*. Grada.
- Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Pasparta.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika (4. aktualizované a doplněné vydání)*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů*. Grada.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Grada.

- Skarupská, H. (2017). Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů. *Sociální pedagogika*, 5 (2), 1805–8825. https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE_SocEd_2_5-2-2017.pdf
- Shapiro, E. L. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál.
- Smetáčková, I. (2016). Genderové představy a vztahy: *Sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a feminity v průběhu základní školy*. Sociologické nakladatelství.
- Ševčík, M. (2021). *Identita a mládež*. Nová kultura.
- Šimíčková-Čížková J., Binarová, I., Holásková, K., Petrová, A., Plevelová, I., & Pugnerová, M. (2008). *Přehled vývojové psychologie (2. vydání)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vacínová, M., Trpišovská, D., & Farková, M. (2008). *Psychologie*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie*. Portál.
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Grada.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (ČSÚ), 2024. Materské, základní a střední školy. Praha. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/materske-zakladni-a-stredni-skoly?pocet=10&start=0&podskupiny=231&razeni=-datumVydani>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Vztahy mezi pojmy.....	31
Obrázek 2 – Graf všechny děti.....	55
Obrázek 3 - Graf všechny děti (podle pohlaví).....	57
Obrázek 4 - Graf škola A.....	59
Obrázek 5 - Graf škola B.....	61
Obrázek 6 - Graf škola C.....	63
Obrázek 7 - Graf škola D.....	65

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Oblasti z dotazníku č. 1.....	42
Tabulka 2 - Části z dotazníku č. 2.....	47
Tabulka 3 – ZŠ (počet žáků).....	50
Tabulka 4 – Typy ZŠ.....	50
Tabulka 5 – ZŠ. A.....	51
Tabulka 6 – ZŠ. B.....	51
Tabulka 7 – ZŠ. C.....	51
Tabulka 8 – ZŠ. D.....	52
Tabulka 9 – Míra empatie - celkem.....	55
Tabulka 10 - Míra empatie – celkem (podle pohlaví).....	57
Tabulka 11 – Míra empatie – škola A.....	59
Tabulka 12 – Míra empatie – škola B.....	60
Tabulka 13 – Míra empatie – škola C.....	63
Tabulka 14 – Míra empatie – škola D.....	65

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ Základní škola

b. Body

např. Například

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník č. 1. (Bryant's Index of Empathy for children and Adolescents)

Příloha P II: Dotazník č. 2. (Guess who)

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK Č. 1. (BRIANT‘ S INDEX OF EMPATHY FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS)

1. Je mi líto, když vidím dívku, která si nemá s kým hrát.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

2. Lidé, kteří se líbají a objímají na veřejnosti jsou hloupí.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

3. Chlapci, kteří pláčou radostí jsou hloupí.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

4. Velmi rád se dívám, jak lidé rozbalují dárky, i když sám žádný nedostanu.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

5. Když vidím chlapce, který pláče, chce se mi plakat taky.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

6. Rozčílím se, když vidím, jak někdo ubližuje dívce.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

7. I když nevím, proč se někdo směje, směji se taky.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

8. Někdy když sleduji televizi, tak se i rozpláču.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

9. Dívky, které pláčou radostí jsou hloupé.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

10. Je pro mě těžké pochopit, proč se někdo jiný rozčiluje.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

11. Rozčiluje mě, když vidím, jak někdo ubližuje zvířeti.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

12. Je mi líto, když vidím chlapce, který si nemá s kým hrát.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

13. Z některých písniček mi je tak smutno, až se mi chce plakat.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

14. Rozčílím se, když vidím, jak někdo ubližuje chlapci.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

15. I dospělí někdy pláčou bez důvodu.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

16. Je hloupé se ke kočkám a psům chovat stejně, jako k lidem, jak kdyby měli city.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

17. Štve mě, když vidím spolužáka, který neustále předstírá, že potřebuje pomoc učitele.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

18. Děti, které nemají žádné kamarády, pravděpodobně žádné nechtějí.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

19. Když vidím dívku, která pláče, chce se mi plakat taky.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

20. Přejde mi legrační, když lidé pláčou u smutného filmu nebo u smutné knížky.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

21. Dokážu sníst všechny sušenky, i když vidím, že se na mě někdo dívá a chce jednu.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

22. Necítím smutek, když vidím, jak spolužáka trestá učitel za to, že porušil školní řád.

- a) Souhlasím b) Trochu souhlasím c) Nevím d) Trochu nesouhlasím e) Nesouhlasím

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK Č. 2. (GUESS WHO)

Hádej kdo?

Hádej, koho z tvých spolužáků nejvíce vystihuje každý z následujících výroků. Ke každé nedokončené větě se pokuste přiřadit alespoň jedno číslo (spolužáka s daným přiřazeným číslem), kteří chodí do vaší třídy. Může jich být i několik.

- 1) Kdo je přátelský a kamarádský?
- 2) Kdo je vtipný?
- 3) Kdo se zastává slabších?
- 4) Kdo je napadán a neumí se bránit?
- 5) Kdo je nejoblíbenější?
- 6) Kdo uráží jiné děti?
- 7) Kdo dává třídu dohromady?
- 8) Kdo je nejpravdomluvnější?
- 9) Kdo má strach z nějakého spolužáka?
- 10) Kdo je nejméně oblíbený/á?
- 11) Kdo ubližuje slabším?
- 12) Kdo se rozdělí o věci, které má rád?
- 13) Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací?
- 14) Kdo je spolehlivý a zodpovědný?
- 15) Kdo je rozesmátý a spokojený?
- 16) Kdo je nejvíc uznáván?
- 17) Kdo pomáhá ostatním?

