

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

**Předsudky středoškoláků a jejich důsledky pro
sociální kapitál**

Lenka Tišlová

Plzeň 2020

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Bakalářská práce

**Předsudky středoškoláků a jejich důsledky pro sociální
kapitál**

Lenka Tišlová

Vedoucí práce: Kalvas František, PhDr. Mgr. Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2020

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, květen 2020

.....

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu práce Františku Kalvasovi, PhDr. Mgr. Ph.D za podporu, rady, trpělivost a komentáře, které mi poskytl při vedení této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat za spolupráci gymnáziu a učilištím. Především mé díky patří všem respondentům a respondentkám i konverzačním partnerům a partnerkám, bez jejichž účasti bych tento výzkum nemohla realizovat. Velké díky také patří mé rodině a příteli, kteří se mnou měli trpělivost po celou dobu psaní bakalářské práce.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÁ ČÁST	2
2.1	Předsudky	2
2.1.1	Definice předsudku	2
2.1.2	Vznik předsudku	3
2.1.2.1	Teorie zasloužené pověsti	4
2.1.3	Opravdu tam jsou předsudky?	4
2.2	Sociální kapitál	6
2.2.1	Koncept Pierra Bourdieu	7
2.2.1.1	Jazyk	8
2.3	Síla slabých vazeb	9
2.4	Školství a adolescence	10
2.4.1	Adolescence	10
2.4.2	Školství v ČR	11
2.4.2.1	Dosažené vzdělání mezi generacemi	12
2.4.2.2	Jaké je veřejné mínění Čechů?	12
2.5	Shrnutí neboli propojení sociálního kapitálu s předsudky a vzděláním	13
3	METODOLOGIE	14
3.1	Metoda	14
3.2	Výzkumná otázka, hypotézy a operacionalizace	14
3.3	Výzkumný vzorek	15
3.4	Dotazníkové šetření	15
3.4.1	Předvýzkum	15
3.4.2	Dotazník	16
3.5	Polostrukturované rozhovory	17
3.6	Způsob analýzy dat	17
3.6.1	Dotazník	17
3.6.2	Rozhovory	18
3.7	Etické aspekty práce	18
4	VÝSLEDKY	19
4.1	Trávení volného času	20
4.2	Vztah k lidem dle instituce	23
4.3	Prestiž školy	26
4.4	Vazby	29

4.5	Předsudečné výroky	36
4.5.1	Regresní modely	42
5	ZÁVĚR	44
6	SEZNAM POUŽÍVANÉ LIETRATURY	46
7	INTERNETOVÉ ZDROJE.....	48
8	RESUMÉ.....	50
9	SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	51
10	PŘÍLOHY	52

1 ÚVOD

Představme si žáka nebožačku učiliště nebo gymnázia, který¹ se chce věnovat něčemu novému, něco, co ho zaujalo nebo chce pouze poznat nové lidi ve svém okolí. Například chce začít s novým sportem, chodit do zájmového kroužku nebo začít trávit svůj volný čas jinak než dosud. V jeho třídě všechny zná, neví o nikom, kdo by s ním začal nový kroužek či sport. Po čase to tedy pustí z hlavy, aniž by se k dané věci dostal, či ji nějak vůbec zkusil.

Ale co kdyby náš student či studentka potkal člověka z jiné školy. Buď gymnázia, nebo učiliště a zjistil, že tam se oné věci, koníčku, aktivitě věnují. Nebo by zde našel nového přítele k provozování oné aktivity.

K tématu bakalářské práce mě inspirovala odvěká rivalita mezi gymnáziem a učilištěm. Rivalita vytváří předsudky mezi žáky samotných škol a tím má vliv na vztahy žáků.

Cílem práce je zjistit nakolik předsudky ovlivňují život žáků gymnázia a učilišť v daném městě vůči sobě navzájem a především, jak předsudky korelují s jejich sociálním kapitálem. V teoretické části představím dva základní koncepty, z kterých práce vychází. Mezi koncepty patří pojetí předsudků dle Gordona Allporta a koncept sociálního kapitálu dle Pierra Bourdieu. Koncept sociálního kapitálu poté propojím se silnými a slabými vazbami Marka Granovettera. V teoretické části dále popíši prostředí středních škol v ČR. Zaměřím se na to, jaký mají instituce vliv na předsudky a budování sociálního kapitálu. V metodologické části bude představena metoda *mix methods* a objasněn postup výzkumu. Nakonec budou představeny samotné výsledky výzkumu.

¹ Pro lepší orientaci v textu bude používána mužská osoba, tím se však nevylučuje, že by mohlo jít i o dívky.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Předsudky

Na téma předsudků jsem nejvíce čerpala z knihy Gordona Allporta „*O povaze předsudků*“ [1979]. Kniha je postaveno na tzv. kontaktní hypotéze, která předpokládá, že čím více má jedinec vazeb s různými skupinami, tím méně má k těmto skupinám předsudků. Tím ve své době vyvrátil přesvědčení ohledně předsudků vyplývající ze sociálního darwinismu² [Graf, Kováčová 2016, s. 185].

2.1.1 Definice předsudku

Slovo předsudek pochází z latinského slova *praejudicium*, které ve starověku znamenalo: „*úsudek, který se opíral o dřívější rozhodnutí a zkušenosti*“. Poté v anglickém jazyce předsudek znamenal: „*Úsudek, který si člověk vytvoří dřív, než náležitě prozkoumá a zváží fakta; tzn. úsudek předčasný nebo ukvapený*“. V současné době má předsudek emocionální výraz přízně či nepřízně, který doprovází předčasný a nepodložený úsudek. [Allport 1979, s. 38]. Pojem předsudek se tedy vyvíjel. Předsudek představuje příznivý i nepříznivý postoj k určité věci, osobě či skupině, což ještě doplňuje vztah individua k zobecněnému, předčasnému (tedy většinou chybnému) přesvědčení [Allport 1979, s. 38]. Vyplývá tak, že pokud žák z gymnázia či učiliště nezná nebo nemá dosti blízký vztah k osobě či více osobám z druhé instituce, má tak zkreslený pohled na onu osobu či skupinu osob. Allport [1979, s. 39] zkreslenost pohledu přikládá chybějící zkušenosti³.

Mezi žáky gymnázií a učilišť vzniká sociální distance⁴, která může nabývat podoby sociální, která je kulturně definována. Nebo podoby osobní, kterou si jedinec konstruuje individuálně [Simmel 1992 cit. Dle Šafr 2008a, s. 12]. Aktéři

² Směr, který se snaží aplikovat přírodní zákony na chod společnosti. Vychází z předpokladu, že lidé mají od přírody vrozenou nenávisť k jiným rasám [Sociologická encyklopedie, cit. 19. 5. 2020].

³ Zde lze nalézt klasické základní sociologické „my versus oni“. Také lze mechanismus „my vs. oni“ nazvat subjektivní sociální distancí, která je odvozena z členství ve vlastní skupině (taktéž ingroup) a klasifikace ostatních skupin (taktéž outgroup) do specifických kategorií [Poole 1927].

⁴ Jedná se o základní princip, který ustanovuje soužití aktérů a formuje mezi nimi sociální prostor [Simmel 1992 cit. Dle Šafr 2008a, s. 12]. Moje pojetí sociální distance je spíše kulturní a sociální, i přesto, že pracuji s konceptem Pierra Bourdieu (kap. 3), který sociální distanci chápe spíše prostorově. Podle něj se jedná o prostorové ukotvení sociálních rozdílů [Bourdieu 1984, s. 4].

zajišťují sociální distanci z objektivní informace o kategorii, do které druhého zařadí [Šafr 2008a, s. 12]. Sociální distance mohou, ale nemusí vzniknout z hranic symbolických, což je konceptuální prostředek přímo sloužící k vytváření kategorií [Lamont, Molnar 2002, s. 168].

2.1.2 Vznik předsudku

Předsudky vznikají velmi snadno. Život, který žijeme, je příliš složitý, a proto se ho snažíme zjednodušit, vše přiřadit do určitých škatulek, kategorii podle určitého atributu. Příroda (nebo spíše přirozenost) už nám však neřekne, zdali jsou tyto atributy správné. Jak píše Allport [1979, s. 40] „*Přílišná kategorizace je tedy nejběžnější trik lidské mysli*“. Obsah kategorií se může lišit podle kontextu situace, v kterém proces kategorizace probíhá [Zerubavel 1999]. Kategorizace poté způsobí vyšší náchylnost k vnímání rozdílů mezi skupinami [Tajfel, Wilkes 1963]. Aby došlo k jakési aktivaci skupinového myšlení na vnímání kategorií (tj. my a oni), stačí i nesmyslné rozdělení [Kouřilová 2011, s. 13]. Leckomu by i rozdělení kategorie gymnázium a učiliště mohly připadat hloupé a nesmyslné. Pro žáky učiliště a gymnázia existuje však v rozdělení určitá smyslová logika.

Pokud žák je schopen změnit svůj úsudek na základě nových informací, nejedná se o předsudek. Předsudky se nemění ani na základě nových zkušeností a skutečností [Allport 1979, s. 41]. Předsudky často vznikají ve skupině a jedinec přebírá postoj skupiny, do které se řadí. K přebírání dochází pouze pokud ho k tomu dovede určitá osobní potřeba nebo osobní zvyk. Spolu s osobní potřebou a zvykem také působí na jedince skupinový vliv [Allport 1979, s. 71]. Tím předsudky snadněji přetrvávají a šíří se. Z toho vyplývá, že gymnazista zná svou instituci, tj. skupina, které věří a ta druhá, učiliště, je mu cizí, ač nemusí chovat přímo nenávisť. Ohledně snižování předsudků dnes převládá názor, který vychází z Allportovy kontaktní hypotézy. Ten zní, že styk mezi skupinami napomáhá ke snižování předsudků [Al Ramiah, Hewstone 2013].

K tvorbě kategorií napomáhá abstraktní síla působící na všechny aktéry v sociálním poli, kterou nazýváme *homophily*⁵. *Homophily* ve zkratce znamená:

⁵ Stejně jako Šafr [2008a] budu používat cizí slova, aby nedošlo ke zmatení významu při překladu do českého jazyka. Tento mechanismus lze také najít pod názvem „princip diferencovaného sdružování“ [Laumann, Gutmann 1966 s. 71]

„podobnost vede ke kontaktu“. Tento mechanismus je zdrojem homogenity sociálních sítí [McPherson et al. 2001]. *Homophily* má efekt na informace, které jedinec dostává, postoje, které si vytváří a interakce, v kterých se vyskytne [Šafr 2008a, s. 27].

Homophily napomáhá trend z posledních let v České republice, definovaný Šafrem [2008b, s. 13]. Trend říká, že na jednu stranu dochází k pluralizaci životního stylu, avšak na straně druhé je tento mechanismus pluralizace narušován, protože pluralizace je závislá na sociálním postavení jedince a jeho původu. To znamená, že žáci ze stejné vrstvy či třídy začínají mít podobný styl života [Šafr 2008b, s. 13]. V terminologii Pierra Bourdieu lze životní styl nalézt pod pojmem *habitus*⁶. Tvorbu a přítomnost *homophily* možno očekávat i ve školní instituci.

2.1.2.1 Teorie zasloužené pověsti

Teorie zasloužené pověsti [Allport 1979, s. 115] napovídá, proč existují předsudky mezi studenty gymnázia a učiliště. Teorie v mém případě by mohla vycházet ze studentových slov: „Podívejte se na ty gymnazisty, jak jsou nafoukaní!“. Jedná se o jakousi předsudečnou představu žáka, o které žák neví, zdali je představa založena na pravdivých faktech a jaké pocity u něj mají fakta, která zná, vyvolat (zda pozitivní či negativní reakci). Pokud žák nezná fakta ani jejich hodnotu, jedná se o určitou zástěrku pro předsudek.

2.1.3 Opravdu tam jsou předsudky?

Allport [1979] se v knize věnuje především předsudkům mezi etnickými a náboženskými skupinami. Pozdější práce [Pettigrew, Trop 2013] ukázala platnost Allportovi kontaktní hypotézy na různé skupiny lidí. Autoři také došli k závěru, že styk s druhou skupinou vede ke zlepšení vztahu a pohledu na druhou odlišnou skupinu. I přes zlepšení vztahu však předsudky setrvávají.

⁶ Spolu s kapitálou definoval Pierre Bourdieu i koncept *habitu*, který lze zjednodušeně popsat jako „smysl pro hru“ či „jak žít“. Dle Bourdieho se jedná o mechanismus spoluurčující dispozice či tendence k určitému jednání nebo porozumění situace, přičemž mechanismus vychází z nitra aktéra. [Bourdieu 1992 dle Šafr 2008b, s. 26].

Důležité je zmínit, že cílem práce není zjistit, zdali ve vztazích mezi skupinami gymnázium a učiliště předsudky existují, ale práce již předsudky předpokládá. Přestože Allport píše: „*Není na světě kout, kde by jedna skupina nepohrdala druhou.*“ [Allport 1979, s. 36], cítím potřebu napsat, proč je důvod předpokládat existenci předsudků mezi žáky gymnázia a žáky učiliště.

Prvním důvodem je místo, kde se společenská struktura vyznačuje různorodostí. Samotné instituce gymnázium a učiliště by se dala považovat za homogenní, neboť v obou jsou žáci s podobným typem učiva a problémy. Nicméně gymnázium a učiliště je různorodé v porovnání těchto škol [Allport 1979, s. 246]. Tím je míněna délka vzdělání, gymnázium čtyři roky a učiliště tři roky. Možnost dalšího studia a rozdílnost vzdělávání obecně. Tím je myšleno všeobecné zaměření gymnázia v kontrastu s konkrétním zaměřením oboru na učilišti.

Druhým důvodem je možnost vertikálního pohybu v daném prostředí. To znamená, že jde o prostor, kde převládá názor, že si jsou lidé potencionálně rovni. Dojde k psychologickému procesu, kdy se nižší třídy pobízejí k vyvíjení úsilí, kdy následně vzniká takzvaná cirkulace elit [Allport 1979, s. 246]. V mém případě mezi nižší třídy může patřit jak gymnázium, tak učiliště, protože studenti z obou institucí jsou pobízení k tomu, aby dosáhli dobrého statusu v budoucnu, čímž lze navázat na meritokratický princip⁷. Allport také zmiňuje výzkum Bettelheima a Janowitze, který říká, že pro předsudek není důležitý stávající status, ale jak se postavení jedince posouvá nahoru a dolu [Allport 1979, s. 247]. Tím lze navázat na možnosti výdělků a uplatnění v budoucnu, kdy se očekává, že lidé z gymnázia, jakožto lidé s větším vzděláním budou dostávat větší finanční ohodnocení než lidé z učiliště (o hodnotě vzdělání viz níže).

Třetím důvodem je místo s prudkou sociální změnou. Heterogenita skupiny a tlak stoupat výš se akceleruje v dobách krize [Allport 1979, s. 248]. Tento bod určitě platí v posledním ročníku školy, kdy nastává příprava na závěrečnou zkoušku a příprava na trh práce nebo vysokou školu. Neboť dle posledních výročních zpráv obou škol v průměru dojde k maturitě či závěrečným zkouškám pouze 50 %

⁷ Myšlenkový směr, podle něhož závisí úspěch aktéra především na jeho osobním výkonu daném jeho schopnostmi [Sociologická encyklopedie, cit. 26.9. 2019].

studentů z těch, kteří nastoupili do prvních ročníků [Výroční zpráva gymnázia, 2018; Výroční zpráva učiliště, 2018].

Mezi další důvod patří neinformovanost a komunikační bariéry, což je dosti podobné tomu, co bylo popsáno na začátku kapitoly ohledně kontaktní hypotézy. Allport dává za příklad výzkum Murphyho a Newcomba. Říkají, že čím více toho víme o druhých, tím smýšlíme pozitivněji [Allport 1979, s. 250].

Posledním důvodem je přímá soutěž a reálný konflikt [Allport 1979, s. 253]. Mezi institucemi existuje jakási soutěž především v podobě budoucího uplatnění. Jaké uplatnění a jak se k němu dostaneme lze propojit s teorií od Granovettera (viz níže). Důležité je zmínit, že reálný konflikt sám o sobě není vždy vyvolán předsudkem [Allport 1979, s. 254]. Konflikt a předsudek nelze ve většině případů oddělit a jsou v doprovodu. Teoretický příklad by mohl znít: Žák z gymnázia potká na ulici žáka z učiliště. Gymnazista nese spoustu učebnic domů. Žák z učiliště, který nenese nic se na něj osočí a vznikne mezi nimi slovní konflikt. Z konfliktu může u žáka z gymnázia vzniknout negativní předsudek o lidech z učiliště. Rivalita, která vznikla je tedy pouze malý incident, který je však nafouknut a zamlžuje racionální myšlení a konstruktivní řešení vzniklého sporu. [Allport 1979, s. 254].

2.2 Sociální kapitál

Pojem sociální kapitál může být pojat velmi různorodě, někdy může být až příliš všezahrnující, což poté vede k problematizaci práce [Lee 2010, s. 780]. V práci bude použit koncept sociálního kapitálu, který vytvořil Pierre Bourdieu přibližně na přelomu 70. a 80. let [Sedláčková, Šafr 2005]. Bourdieu celý svůj koncept založil na ekonomickém jazyce. Využil pojem „kapitál“⁸. Hlavním motivem Bourdieuho bylo vysvětlit reprodukci nerovností [Lee 2010, s. 780].

⁸ Pojmem kapitál označujeme v ekonomice sekundární výrobní faktor. Můžeme jím označit dříve vyrobené prostředky, které nejsou spotřebovány, ale jsou použity jako vstup pro další výrobu, kde je hlavním záměrem zvýšení zisků. Tento zisk, který kapitál poskytl svému majiteli, je brán jako úrok. [Ekonomický slovník, cit. 25. 9. 2019]

2.2.1 Koncept Pierra Bourdieu

Pierre Bourdieu definuje sociální kapitál jako: „*souhrn aktuálních nebo potencialních zdrojů⁹, které vychází z vlastnictví trvalé sítě, více či méně institucionalizovaných vztahů a známostí, jinak řečeno členství ve skupině, která poskytuje každému členovi kolektivní podporu, tedy vlastní kapitál.*“ [Bourdieu 1986, s. 51]. Převáděno na školní instituci, tím, že žáci patří do určité instituce a mají zde vztahy a známosti, získávají na objemu sociálního kapitálu. Objem sociálního kapitálu není dán pouze vztahy, ale i velikostí kapitálu kulturního a ekonomického, které Bourdieu definoval. Tudíž ani jeden z kapitálu nelze nalézt samostatně [Bourdieu 1986, s. 51].

Síla sociálního kapitálu u aktéra není konstantní, aktér ji musí udržovat a využívat skrze materiální nebo symbolickou výměnu. Bourdieu píše: „*Objem sociálního kapitálu vlastněný určitým aktérem závisí na velikosti sítě a na objemu kapitálu (ekonomického, kulturního u sociálního) vlastněné těmi, s kterými je v kontaktu.*“ [Bourdieu 1986, s. 51,52]¹⁰. Podobně toto vidí i sociolog Nan Lin, který dodal, že jde o schopnost mobilizovat zdroje v úmyslné jednání rodící se ze sociálních vztahů [Lin 2001, s. 35]. Převáděno na školní prostředí. Student má větší sociální kapitál, pokud i jeho spolužáci mají početný sociální kapitál. Nehledě na to, že každá skupina má více či méně své institucionalizované podoby komunikace, které jim umožňují shromažďování sociálního kapitálu dohromady, což je podstatné pro jejich existenci [Bourdieu 1986, s. 53]. To znamená, že žáci poté snadněji ztělesňují skupinu a jednají v jejím zájmu [Bourdieu 1986, s. 53]. Sílu sociálního kapitálu lze cítit i z konceptu Granovettera [1973] (viz níže). V konceptu Granovettera [1970] dochází k tomu, že pokud aktér nemá kontakty,

⁹ Lee [2010: 781] si všiml nepřesnosti v chápání Bourdieho definice, především toho, jak vnímáme „potencialní vztahy“. Ve své stati argumentuje, že tyto potencialní zdroje by měly být chápány jako „přídavné zdroje“, které mohou být aktivovány jako „aktuální zdroje“ v nějakém budoucím momentu. Toto nám umožní preciznější vnímání konceptu sociálního kapitálu.

¹⁰ Lee [2010] poukazuje na nepřesnost definice. Navrhuje, že sociální kapitál potřebuje být chápán jako „zdroje“, které jsou dostupné a použitelné pro udělování benefitů. Schopnost získat tyto zdroje – sociální kapitál – je vědomé, nevědomé či podvědomé chování, ovlivněné určitým kognitivním, psychologickým, sociokulturním nebo biologickým faktorem, který hraje klíčovou roli ve formování sociálního kapitálu nebo transformace potencialních zdrojů v zdroje získané. Avšak tuto nepřesnost se snažil Bourdieu vyrovnat pomocí vytvoření habitu a kulturního kapitálu.

tj. silný sociální kapitál, těžko se vymaňuje z určitého prostředí, mění práci a získává další kontakty.

Důležité je zmínit, že existence sítě vazeb je produktem neustálého úsilí a není tak přirozeně dána. *„Vztahová síť je výsledkem strategií, individuálních či kolektivních, vědomých či nevědomých zaměřených na založení či reprodukci sociálních vztahů, které jsou využitelné, jak z dlouhodobého, tak krátkodobého hlediska.“* [Bourdieu 1986, s. 52]. Žáci jakožto aktéři se tak neustále musí snažit, aby udrželi a popřípadě rozvíjeli vztahy, které mají, a které chtějí vytvořit.

2.2.1.1 Jazyk

V školské instituci studenti nejspíše používají svůj „žargon“. Tím lze navázat na teorii Basila Bernsteina [2003], která vznikla ve stejné době jako sociální kapitál Pierra Bourdieu [Dopita 2007, s. 57]. Bernstein rozlišil dva jazykové kódy.

První „omezený jazykový kód“ je řazen především k nižším společenským třídám a je nevhodný ke vzdělávání. Druhým typem je „propracovaný jazykový kód“, který řadíme ke středním a vyšším společenským třídám a je vhodný pro vzdělávací systém [Bernstein 2003, s. 46]. Sám Bernstein však říká: *„Je zřejmé, že jeden kód není lepší než druhý; každý má svou vlastní estetiku a možnosti.“* [Bernstein 2003, s. 106]. Rozdíl mezi kódy je v jejich použití. Omezený kód nalezneme především mezi přáteli, v určité skupině a k porozumění konverzaci potřebujeme do skupiny patřit. Naopak propracovaný kód je více přímý a formální, plný detailů, neboť mu rozumíme, aniž bychom k tomu potřebovali předešlou znalost skupiny [Bernstein 2003]. Z toho vyplývá, že žáci učiliště, u kterých se nepředpokládá další studium a je u nich kladen důraz především na znalost praxe, si nemohou příliš rozumět s gymnazistou, který je systematicky připravován pro vyšší vzdělání. Navíc se jedná o dvě různé skupiny. Každá skupina by měla mít svůj vlastní omezený kód v komunikaci.

K diferenciaci kódů mezi institucemi může také napomocť *syndrom čínské zdi*. Syndrom má za efekt, že studenti se uzavřou ve své škole a nepropustí k sobě jiné informace, či jiný typ komunikace [Havlík, Kořta 2007, s. 119]. Tím lze posílit skupinové myšlení „my“ a „oni“, které podporuje vytváření předsudků.

2.3 Síla slabých vazeb

K lepšímu porozumění vazeb uvnitř sociálního kapitálu využijí koncept od Marka Granovettera [1973]. Granovetter [1973] rozlišil tři typy vazeb a těmi jsou vazby silné, slabé a neexistující.

Silné vazby jsou charakterizovány jako ty, do kterých investujeme náš čas, existují v nich emoce a určitá míra intimity. Slabé vazby se poté týkají vztahů, které máme, ale neklademe na vazby větší důraz, protože jsou pro nás méně psychologicky a emočně významné [Granovetter 1973]. V textu lze nalézt i označení „kamarád“ a „známý“ pro tyto dvě skupiny [Granovetter 1973, s. 1368]¹¹. Poslední vazbou je vazba neexistující, kam patří lidé, které potkáváme na ulici, u kterých můžeme znát tvář, víme, že tito lidé existují, ale nevyhledáváme je [Granovetter 1973, s. 1361].

Granovetter dále zmiňuje dva hlavní faktory určující sílu vazby. Jsou jimi čas a podobnost [Granovetter 1973, s. 1362,1367]. Z toho lze vyvodit důvod, proč žáci středních škol mají vazby především ve své škole. Důvodem je, že ve škole tráví většinu dne a všichni žáci se zabývají podobnými aktivitami. Plní tak obě podmínky pro utvoření silných vazeb. Tuto podobnost lze přirovnat k *homophily* (viz výše). Tím, že žáci směřují svůj zájem ke své instituci může vznikat vzájemná neznalost opačné instituce. Často se jedná o nevědomý proces, protože žáci si neuvědomují, že se shlukují se (spolu)žáky s podobnými zdroji, kruhy přátel a obecně životním stylem [Bottero 2005, s. 151].

Granovetter [1973, s. 1364] dále ve svém textu pracuje s konceptem *mostu*. Most v základním smyslu je typ vazby, který spojuje dva lidi z dvou různých skupin. Jedná se tak o informační cestu nebo také lze říci kanál mezi dvěma „světy“¹², které by byly jinak nedostupné [Easley, Kleinberg 2010, s. 50]. Mostem se teoreticky může stát jak silná, tak slabá vazba. Silná vazba by mohla být mostem pouze v případě, že ani jedna z osob by neměla žádnou další silnou vazbu, což není pravděpodobné, a tak se mostem stávají ve většině případů vazby slabé.

¹¹ Tyto analogické výrazy jsem použila i v dotazníkovém šetření, aby mu žáci lépe rozuměli, viz metodologie.

¹² Granovetter tyto „dva světy“ nebo dvě skupiny nazývá ve svém textu *cliques*, v překladu kliky. Kliky lze definovat jako „úzká skupina vybraných lidí“ [Merriam-Webster, cit. 1.5.2020].

Avšak ne všechny slabé vazby se automaticky stanou mostem [Granovetter 1973]. Koncept mostu je tak pro mou práci významný, neboť jsou to právě mosty ze slabých vazeb, které by měly spojovat žáky učiliště a gymnázia.

Hlavní myšlenku existence silných a slabých vazeb ukazuje Granovetter na svém výzkumu manuálních pracovníků na trhu práce [1970]. Zajímalo ho, kterou z vazeb využili lidé k hledání práce. Zjistil, že když lidé hledali práci mezi silnými vazbami, tj. mezi současnými kamarády, dostávali neustále stále stejné možnosti práce a pracovních příležitostí jako měli doposud. Pokud však potkali jedince, s kterým měli slabou vazbu, například kamaráda ze školy, dostali se k novým příležitostem, jiným pracím, v jiných kruzích. Člověk tak získal novou práci, a navíc se sám stal *mostem* mezi starou a novou prací [Granovetter 1970].

Granovetterův výzkum manuálních pracovníků by se dal analogicky použít k příběhu z úvodu, v kterém žák, například z gymnázia, chce něco začít a nemá k tomu dostatečné konexe či prostředky, dokud nepotká například bývalého spolužáka ze základní školy, který je na učilišti a neposkytne mu patřičný typ, radu, či cokoliv jiného. Téma meziskupinových vztahů propojuje několik disciplín [Kouřilová 2011, s. 13], pokusím se držet sociologické roviny.

2.4 Školství a adolescence

Práce popisuje prostředí gymnázia a učiliště. Cítím, že je nutné popsat jak školní prostředí a věk žáků může ovlivňovat sociální kapitál a předsudky.

2.4.1 Adolescence

Věk adolescence neboli dospívání je umístěn mezi 16. a 20. rok života jedince. V adolescenci dochází k nabývání zákonné odpovědnosti. S tím souvisí i nabývání na samostatnosti a dochází k vybírání a ujasňování zájmů [Havlík, Koča 2007, s. 42]. Současně dochází k utváření identity jedince [Macek, Lacinová 2006]. Jedná se o etapu života plnou změn. Na jedince je nahlíženo více jako na samostatnou a zodpovědnou osobu a dospívání tak plní funkci plnohodnotné etapy života. Nejedná se pouze o "přípravné období" na dospělost, jak tomu bylo dříve [Macek, Lacinová 2006].

2.4.2 Školství v ČR

Postupem času se zvyšuje doba, kterou lidé tráví ve školních institucích. Škola je brána jako běžná společenská instituce [Havlík, Koťa 2007, s. 97]. Ve většině vyspělých společnostech, tedy i ČR, nadále zůstává dosažené vzdělání silně ovlivněno sociálním původem [Matějů, Straková 2003, s. 626] i sociálním kapitálem s tím spojeným.

Život v industrializované době navíc způsobil orientaci školství ČR především na výkon [Simonová, Katrňák 2008, s. 726]. S tím souvisí, že vznikající nerovnosti se přesouvají ze stupně dosaženého vzdělání na vzdělanostní kvalitu [Matějů, Straková 2003, s. 626]. Často tak dochází k tomu, že přístup ke vzdělávání je chápán meritokraticky¹³. Investice do vzdělání začíná být brána jako pojištění si bezstarostné budoucnosti a vkládají se do vzdělání čím dál větší naděje. Pokud pak člověk nežije život dle svých představ, je často dávána vina dosaženému vzdělání [Liessman 2000; Havlík, Koťa 2007].

Vzniklé vzdělanostní nerovnosti jsou důsledkem mnoha faktorů. Jedním z faktorů je selektivita vzdělávacích systémů. Díky selektivě následně nastává nerovnost vzdělanostních příležitostí, přičemž český vzdělávací systém je obecně hodnocen jako vysoce selektivní [Havlík, Koťa 2007, s. 101]. Zároveň dle posledního šetření UNICEF převládají ve školském systému ČR vzdělanostní nerovnosti [Chzen 2018, s. 29]. Tato selektivita a nerovnosti ovlivňuje žáky a jejich motivaci. Lze očekávat, že žáci „dobrých škol“ (tedy gymnázií) jsou motivováni dalšími žáky dobrých škol – gymnázií a žáci „špatných škol“ (tedy učilišť) jsou ovlivňováni svými vrstevníky z učilišť [Matějů, Straková 2003, s. 627]. Leckdo by mohl namítnout, že jde o samotnou adaptaci žáka na školní prostředí, na jeho postoj k selektivě a jak se jí nechá ovlivnit. Zde je nutno podotknout, že se jedná o velkou diskuzi mezi sociology i psychology, a to, zda brát školní instituci jako mocenskou dle Michela Foucaulta¹⁴ nebo ne.

¹³ Myšlenkový směr, podle něhož závisí úspěch aktéra především na jeho osobním výkonu daném jeho schopnostmi [Sociologická encyklopedie, cit. 26. 9. 2019]. Což lze opět propojit s Bourdieuem a jeho „reformátorem“ Leem [2010], který tvrdí, že sociální kapitál závisí na schopnostech aktéra.

¹⁴ Michel Foucault vytvořil ve své knize *Dohlížet a trestat* (1975;2000) model postavený na neustálé kontrole, disciplíně a moci, kterou aplikoval především na vězeňské instituce, které poté fungují jako samostatný organismus, avšak tento model funguje i na jiná zařízení, mezi něž patří i to školské. Tento

2.4.2.1 Dosažené vzdělání mezi generacemi

Dle výzkumu Simonové [2009] lze vidět, že v průběhu 20. století se změnila vzdělanostní mobilita mužů i žen. Jejich vzdělání se lišilo od předchozí generace. Ač se tendence vzdělanostní mobility spíše zvyšovala, dělo se tak více u mužů, než u žen. U žen je vidět větší stagnace tohoto trendu od revolučního r. 1989. Analýza Simonové [2009] odhalila, že mezi vzděláním dítěte a vzděláním rodiče existuje odlišný vztah, ale poslední sledovaná kohorta¹⁵ odhaluje stagnaci trendu ohledně přenosu vzdělávání. Znamená to, že děti dosáhli podobného vzdělání jako jejich rodiče [Simonová 2009, s. 308, 311]. Může to souviset i s tím, že většina dětí volí obor svého studia dle žádosti svých rodičů [Havlík, Koťa 2007, s. 123]. Z toho lze vyvodit, že většina rodičů chce pro své děti stejné nebo lepší vzdělání, než mají oni sami, a lze navázat na hodnotu vzdělání zmiňovanou v předchozí podkapitole.

2.4.2.2 Jaké je veřejné mínění Čechů?

Dle centra pro výzkum veřejného mínění (CVVM) hodnotí více než polovina Čechů *výuku* na všech školách spíše v pozitivním smyslu. Dle očekávání je nejlépe vnímána kvalita výuky a vzdělávání na gymnáziích (přes 70 % kladných odpovědí) a naopak nejhůře lidé hodnotí střední odborná učiliště (přibližně 50 % kladných odpovědí). Podobně byli lidé kritičtí i k *úrovni vzdělání*, na učilištích (až 36 % lidí hodnotilo negativně). Oproti tomu gymnázium hodnotili negativně pouze v 13 % případů [Krajňák 2018].

Podobné hodnocení lze najít i v dřívějším výzkumu veřejného mínění ohledně kvality vzdělání (2017), avšak ve zprávě z roku 2018 je dán i důraz na obecné zlepšení hodnocení. Gymnázia si od předešlého výzkumu polepšila o 5% bodů a odborná učiliště o 4% body [Krajňák 2018]. I přes zlepšení hodnocení je dělí stejný rozdíl.

koncept ve svých pracích v Česku využívá například Jarkovská [2009, s. 739], která se věnuje genderu ve školním prostředí.

¹⁵ Kohortou označujeme skupinu lidí, kteří mají společné určité vlastnosti a charakteristiky v daném časovém období [ABZ.cz, cit. 19.5.2020], v tomto případě se jedná o rok narození. Poslední sledovaná kohorta jsou lidé narozeni v rozmezí 1990–2003.

2.5 Shrnutí neboli propojení sociálního kapitálu s předsudky a vzděláním

Pokud žák chce zvětšit objem svého sociálního kapitálu, je pro něj jednodušší hledat vazby ve své škole, neboť zde má již vytvořenou vztahovou síť [Bourdieu 1986. s. 52]. Především škola je prostorem, kde tráví většinu času během týdne a setkává se s jemu podobnými lidmi. Tvoří se tak kulturně a myšlenkově založená skupina, tedy skupina „my“, pro kterou jsou žáci z jiných škol neznámí a stávají se druhou skupinou, tzv. „oni“. Lze očekávat existenci a vznik předsudků, neboť žáci nemusejí mít dostatek informací o druhé instituci a může dojít k její přílišné kategorizaci a odmítnutí jejích žáků [Allport 1979].

Škola má navíc v dospívání vliv na identitu jedince. S tím souvisí i socializace a sociální zrání. Škola má vliv právě i na žákův sociální kapitál, neboť zde vznikají často vztahy k vrstevníkům a dospělým, s kterými jedinci nejsou v příbuzenském vztahu [Havlík, Kořa 2007, s. 48]. Je zde tak možnost k vytvoření široké sítě vazeb a vztahových mostů mezi skupinami [Easley, Kleinberg 2010, s. 50]. Meziskupinový kontakt mezi žáky gymnázia a učiliště nemusí být pouze negativní (jak často bývá s ohledem na předsudky), ale lze uvažovat i o pozitivním styku. S tím souvisí zjištění autorů Graf, Paolini a Rubin [2014], kteří zkoumali meziskupinový kontakt mezi pěti národy. Výzkum ukázal, že sice negativní kontakt je běžný, a podporuje předsudečné myšlení, avšak pozitivní kontakt je mnohem běžnější. Nakonec dochází k vyrovnání kontaktů. Záleží tak opravdu na samotných žácích gymnázia a učiliště a na jejich kontaktech k opačné škole.

3 METODOLOGIE

3.1 Metoda

V práci bude propojena kvalitativní a kvantitativní analýza, jinak řečeno *mix methods*. Největší výhodou *mix methods* je triangulace dat [Small 2011, s. 61]. Znamená to, že „výzkumník sbírá různé druhy dat k měření stejného fenoménu“ [Henry and Lazerfeld 1968 cit. dle Kadushin 2008, s. 47]. Nejčastěji se jedná o propojení kvantitativního dotazníkového šetření s kvalitativními rozhovory [Small 2011, s. 58]. Takto jsem metodu využila i já.

3.2 Výzkumná otázka, hypotézy a operacionalizace

Výzkumná otázka, která řídí výzkum je založena na dvou základních kamenech teorie. Na předsudcích a sociálním kapitálu. Výzkumná otázka zní: „Korelují předsudky a sociální kapitál žáků na gymnáziu a učilišti?“

Z této výzkumné otázky a literatury jsou vytvořeny tři hypotézy.

H1: „Čím více má žák vazeb mimo svou instituci, tím méně má předsudků.“

První hypotéza je na bázi Allportovy kontaktní hypotézy [1979] a propojuje předsudečné myšlení s velikostí kapitálu.

Jak ale vyplývá z Granovettera [1973] a Allporta [1979] neměla bych si dělat velké iluze o počtu vazeb mimo vlastní instituci žáků gymnázia a učiliště, a proto jsem vytvořila druhou hypotézu.

H2: „Žáci si spíše vytvářejí slabé nebo neexistující vazby na jiný typ instituce.“

U této hypotézy vycházím především z Granovettera [1973] o tvorbě vazeb s lidmi, kteří jsou nám podobní, a s kterými trávíme nejvíce času. Také lze druhou hypotézou propojit s tvorbou předsudků na neznámé skupiny [Allport 1979].

Zda koreluje celkový počet vazeb s časem tráveným ve společnosti se zabývá třetí hypotéza.

H3: „Žák, který tráví svůj čas více ve společnosti, má větší sociální kapitál než žák, který tráví čas individuálně.“

Třetí hypotéza je založena na konceptu sociálního kapitálu Pierra Bourdieu [1986]. Na předpokladu, že vztahová síť žáka vyžaduje úsilí a strategie, tedy že k udržení vztahů je potřeba věnovat vazbám čas.

3.3 Výzkumný vzorek

Pro výzkum byli zvoleni žáci předposledních ročníků gymnázia a učiliště. Jedná se o žáky 3. ročníku gymnázia a 2. ročníku učiliště. Tyto ročníky byly zvoleny ze dvou prostých důvodů. Zaprvé již na škole studují alespoň jeden rok, a tak mají ke škole již vyvinutý nějaký vztah. Již mají nabourané vazby ze základní školy a vytvořené vazby nové. Již stihli poznat systém školy a její vnitřní sociální pravidla. V tomto případě by se však nejlépe hodili žáci posledních ročníků, u kterých jsem se obávala vyšší míry neochoty z důvodu nastávající maturity a závěrečných zkoušek než u předposledních ročníků. To je vlastně i druhým důvodem pro mé rozhodnutí.

Přestože se jednalo o jeden ročník, věk žáků byl rozličný. Nejmladšímu respondentovi z učiliště bylo 16 let a nejstaršímu 20 let, z gymnázia bylo nejmladšímu respondentovi 17 let a nejstaršímu taktéž 20 let.

Výzkum proběhl v bývalém okresním městě s přibližným počtem obyvatel 23 tisíc. Město jsem si vybrala, protože jej znám a mám zde přátele a známé. Ve městě se nachází jedno gymnázium a dvě učiliště. Výzkum nakonec proběhl na všech školách (viz níže), jedná se tak o případovou studii [Hendl 2016, s. 102].

3.4 Dotazníkové šetření

3.4.1 Předvýzkum

V létě 2019 byly provedeny 4 rozhovory nad dotazníkem. Dva rozhovory s žáky z gymnázia a dva s žáky učiliště ze stejného města, v kterém jsem později dotazníky rozdávala. Jednalo se o absolventy nebo žáky z nižších ročníků. Nejednalo se tak přímo o můj zamýšlený výzkumný vzorek studentů (bližší

charakteristika viz. Příloha 3), tím jsem se chtěla vyvarovat kontaminaci dat¹⁶. Došlo k několika opravám samotného dotazníku. V konečné fázi se jednalo o osmou verzi dotazníku, která byla distribuována.

3.4.2 Dotazník

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 125 žáků ze dvou učilišť a jednoho gymnázia. Dotazníkové šetření se uskutečnilo vždy po domluvě s vedením školy v hodinách školní výuky. Na gymnáziu i na učilišti jsem navštívila tři třídy, které měly být po 20 až 30 žácích. Na gymnázium probíhalo šetření ve čtvrtek, na učilišti v pátek¹⁷.

Kvůli menšímu počtu kompletně vyplněných dotazníků, i menšímu počtu dotazníků celkově z prvního učiliště, jsem poté v listopadu 2019 založila stejný dotazník online na platformě *Click4Survey* a rozeslala přes vedení školy do druhého učiliště ve městě, kde jej vyplnilo 11 studentů¹⁸. Dotazník byl dostupný do ledna 2020.

Z celkových 125 respondentů pocházelo 66 z gymnázia a 59 z učiliště. Z prvního (primárního) učiliště pochází 48 respondentů a z druhého, jak je zmíněno výše, 11 respondentů. Dle výroční zprávy [2018] studuje na učilišti, kde bylo sebráno více dotazníků, ve druhých ročnících přibližně 180 žáků, to znamená, že jsem sebrala dotazníky pouze od 27 % z nich. Na gymnáziu [Výroční zpráva 2018] ve třetích ročnících studuje přibližně 150 žáků. Zde jsem sebrala dotazníky od 44 % studentů.

Dotazník obsahuje 24 hlavních otázek, které obsahují ještě své podotázky. Dotazník byl vytvořen zvlášť pro gymnázium a zvlášť pro učiliště. Obsahoval stejný typ otázek, aby bylo možné dotazníky porovnat (viz příloha 1).

¹⁶ Žáci by si mezi sebou mohli sdělit obsah dotazníku a domluvit se na odpovědích při „ostrém“ sběru dat, či jiné věci, které by později mohly být problematické pro analýzu dat.

¹⁷ Nutno poznamenat, že školy již měly domluvené i jiné studenty s kterými spolupracovaly na výzkumech a nebyla jsem tak jediná, která žádala o spolupráci s bakalářskou prací. To samozřejmě ztížilo možnosti, kdy lze školy navštívit. Zástupce ředitele učiliště mi umožnil sběr dotazníků pouze v pátek, protože chtěl dotazníkové šetření uskutečnit v hodinách ZSV. Navíc výuka na učilišti probíhá pouze v lichý týden, což také ztěžovalo domluvu.

¹⁸ Z časových důvodů jsem zvolila online dotazování, neboť po předešlé zkušenosti jsem se domnívala, že pokud žáci budou moct vyplňovat dotazník online z pohodlí domova, bude větší návratnost.

V dotazníku jsem použila oproti Allportovi [1979, s. 80], který využíval pětibodovou škálu, škálu jedenáctibodovou. Allportova škála zaměřena primárně na rasy, se mi na předsudky ohledně škol jevila příliš hrubá¹⁹, bez možného zachycení nuancí. Dle mých předpokladů měl být dotazník na 15–20 minut, avšak někteří žáci ho vyplňovali i déle.

3.5 Polostrukturované rozhovory

Z výsledků dat z dotazníkového šetření jsem sestavila kostru polostrukturovaného rozhovoru (viz příloha 2). Od začátku výzkumu jsem počítala s provedením rozhovorů a připravila jsem na konci dotazníku možnost pro žáky, aby zde zanechali svou emailovou adresu, na kterou se jim ozvu až budu ve výzkumu pokračovat. Celkem zanechalo svůj email 19 žáků, 14 z gymnázia a 5 z učiliště. Ty jsem kontaktovala v březnu roku 2020 a na základě domluvy uskutečnila rozhovory. Jedná se o rozhovory se stejnými lidmi, kteří se účastnili dotazníkového šetření. Rozhovory kvůli situaci²⁰ probíhaly formou videohovorů přes Skype a Facebook. Celkem jsem získala 7 rozhovorů. Čtyři rozhovory s žáky gymnázia, z toho byli dvě dívky a dva chlapci a tři rozhovory s žáky učiliště, z toho všichni byli chlapci (charakteristika viz příloha 3). Jeden rozhovor trval v průměru 10 minut a všechny probíhaly anonymně. Soustředila jsem se především na dovysvětlení výsledků a nejasností, které vzešly z dotazníku. Zda opravdu vnímají předsudky mezi školami a jaký mají postoj k reprodukci předsudků, či vědí o jejich reprodukci a vzniku.

3.6 Způsob analýzy dat

3.6.1 Dotazník

Dotazníky byly distribuovány převážně v papírové formě. Vytvořila jsem v *MS Excel* soubor s přepsanými hodnotami z dotazníku. Listy v *MS Excel* jsem si rozdělila na „celý“, který obsahoval dotazníky správně vyplněné a „chybný“ obsahující špatně vyplněné nebo dotazníky s chybějícími odpověďmi. Následné

¹⁹ Allportova pětibodová škála zní: 1. Osočování, 2. Vyhýbání, 3. Diskriminace, 4. Fyzické napadání a 5. Vyhlazování. Tuto škálu byl schopen v knize redukovat dokonce do tří kategorií: 1. verbální odmítání, 2. diskriminace a 3. Fyzické napadání [Allport, 1979, s. 80].

²⁰ Kvůli současné pandemii Covid-19 jsou z důvodu opatření vlády zavřeny školy, restaurační zařízení a omezen pohyb osob. [Vláda ČR, cit. 23. 3. 2020]

šetření z *Click4Survey* jsem poté zformátovala a přidala do stejného souboru. Následně jsem ještě vytvořila list „vše“, kde byly všechny dotazníky bez ohledu na jejich způsob a správnost vyplnění. Některé výpočty, jako např. medián a průměr jsem většinou počítala v *MS Excel*. Složitější výpočty, např. regrese jsem poté analyzovala v statistickém softwaru *Stata*.

Jak je zmíněno výše dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 125 žáků. Analýzu jsem prováděla na vzorku 73 žáků, z toho 48 žáků gymnázia a 25 žáků učiliště. Zbýlý počet žáků vyplnil dotazník chybně. Jednalo se o části týkající se trávení času během týdne a konkrétní počet vazeb na daných institucích (viz Příloha 1). Tyto části pokládám za důležité, a proto bylo nutné respondentky a respondenty z výzkumu vyřadit.

3.6.2 Rozhovory

Vzhledem k počtu uskutečněných rozhovorů a povaze výzkumu jsem se rozhodla pro analýzu „nůžky a papír“ [Hendl 2016, s. 405]. Protože jsem otázky k rozhovoru již dělala na základě dotazníku, přišla mi tato metoda nejschůdnější. K datům jsem již měla nějaký vztah, a tak se mi odpovědi na otázky snadno řadily dle témat a k jednotlivým otázkám dotazníku. Nepoužila jsem tedy žádný počítačový software.

3.7 Etické aspekty práce

Jak již bylo zmíněno výše, všichni respondenti a instituce jsou anonymizovány. Vzhledem k tomu, že se jedná o případovou studii rozhodla jsem se pro anonymizaci města. Všichni respondenti byly o anonymizaci informovány. Při rozdávání dotazníků byly upozorněny i na dobrovolnost účasti se sběru dat. Dále při poskytování rozhovorů jim bylo změněno jméno a po přepsání rozhovorů umožněno nahlédnout a popřípadě přepis rozhovoru změnit. Také byly odkázány na výsledky v bakalářské práci, která bude po její obhajobě zveřejněna nebo zdali ji chtějí zaslat osobně.

4 VÝSLEDKY

Z důvodu využití *mix methods* se zde budou prolínat kvantitativní i kvalitativní data. Výsledky jsou rozděleny do určitých témat, kromě tabulky č. 1 a tabulky č. 2, které jsou obecnějšího charakteru.

Tabulka 1: Sloupcová procenta studentů a studentek dle studované instituce. (N=73).

	Gymnázium	Učiliště
Muž	41,7 %	96,0 %
Žena	54,3	0,0
Jiné	2,1	4,0
Celkem	100,0 %	100,0 %

Zdroj: Autorka

V Tabulce č. 1 vidíme vysoké procento chlapců na učilišti, neboť jsou zde spíše technické učební obory. Naopak na gymnáziu je počet dívek a chlapců vcelku vyrovnaný.

Taktéž zde vidíme celkem vysoké procento pohlaví „jiné“, což může značit způsob, jakým se žáci učiliště postavili k vyplňování tohoto dotazníku (viz výše).

Tabulka 2: Sloupcová procenta dosaženého vzdělání otce a matky dle studované instituce. (N=73)

	Gymnázium		Učiliště	
	Matka	Otec	Matka	Otec
Základní vzdělání	6,3 %	4,2 %	4,0 %	4,0 %
Výuční list	10,4	29,2	56,0	64,0
Střední vzdělání s maturitou	41,7	41,7	36,0	16,0
Vyšší odborná škola	8,3	6,3	0,0	0,0
Vysoká škola	33,3	16,7	0,0	4,0
Nevím	0,0	2,1	4,0	12,0
Celkem	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Zdroj: Autorka

Z tabulky č. 2 vyplývá, že děti následují podobnou vzdělanostní trajektorii jako jejich rodiče. Rodiče žáků gymnázia totiž dosáhli přibližně ve 40 % případů středního vzdělání s maturitou a rodiče žáků učiliště přes 50 % případů výučního listu. Což je shodné se zjištěním Simonové [2009] (viz výše). Z provedených rozhovorů všichni komunikační partneři a partnerky následovali tuto vzdělanostní trajektorii dobrovolně. Všichni odpověděli, že si svou školu vybrali sami a

předpokládali to i o lidech z opačné školy. To opět koresponduje s tvrzením Havlík a Koťa [2007] (viz výše).

4.1 Trávení volného času

V dotazníku byla vytvořena tabulka se sedmi kategoriemi, do kterých žák měl vepsat přibližný počet hodin, který tráví následujícími aktivitami.

- *Škola* – čas trávený přímo v ní a příprava na ni
- *Zájmový kroužek* – sportovní, výtvarný, vzdělávací atd.
- *Venku s přáteli*
- *Sociální sítě a internet* – FB, Instagram, YouTube atd.
- *Sport* – individuální i kolektivní
- *Práce, brigáda*
- *Ostatní* (jídlo, spánek, cestování během dne apod.) – aktivity, které trávíš sám nebo individuálně

Také jim bylo u otázky sepsáno, že součet všech hodin by měl být dohromady 168 tzn. celý týden, avšak ne všichni žáci tento počet dodrželi. Bylo nutno standardizovat trávení času. Spočítala jsem procento času určité aktivity pro každého jedince zvlášť k počtu jeho uvedených celkových hodin v týdnu. V tabulce jsou uvedeny průměry těchto hodnot.

Tabulka 3 : Sloupcová procenta aktivit během týdne dle studované instituce. (N=73)

	Gymnázium	Učiliště
Škola	29,2 %	30,3 %
Zájmový kroužek	4,0	5,1
Venku s přáteli	7,5	9,9
Sociální sítě a internet	13,4	10,7
Sport	4,6	4,0
Práce, brigáda	3,6	6,3
Ostatní	37,7	33,6
Celkem	100,0 %	100,0 %

Zdroj: Autorka

Lze vidět, že žáci tráví nejvíce času během týdne ve své škole. To je pro můj výzkum přínosné, neboť lze tak podpořit Granovetterovo tvrzení o tvorbě vazeb na místě, kde jedinec tráví více času s jemu podobnými lidmi.

Zajímavé může být, že žáci obou institucí uvedli podobné procento s ohledem na čas ve škole a přípravu na ni. V rozhovorech žáci gymnázia vyzdvihovali časovou náročnost studia na gymnáziu, přičemž tuto náročnost uznali v rozhovorech i žáci učiliště. Všichni ale zmiňovali, že záleží na postoji žáka k učení. To zmiňuje například Petr z učiliště:

„Noo záleží... záleží na každém... Znáš ty, co se skoro pořád učí, ale takový jsou i na učilišti... a pak jsou tady ty, který prostě jdou ze školy rovnou za nějakou zábavou... ale hodně záleží na člověku no...“.

Také Marcel z gymnázia, sdílí podobný názor:

„Jooo... no podle toho, jestli chci mít prostě samý jedničky nebo chci tu školu dát... Jestli chci mít samý jedničky, tak gympl je prostě mnohem těžší, no...“.

Časovou náročnost studia na gymnáziu možno ukázat pomocí procenta času během týdne, který tráví žáci gymnázia venku s přáteli. Gymnazisté tráví venku s přáteli o 2 % méně času než žáci učiliště. Toto zjištění je ale diskutabilní. Žáci obou institucí tráví totiž podobné procento během týdne nějakým zájmovým kroužkem či sportem. Tedy nelze přímo potvrdit, zdali gymnazisté upřednostňují školu a školní povinnosti na úkor volného času s přáteli či jiné aktivity.

Z tabulky dále vyplývá, že žáci tráví značný počet hodin na sociálních sítích a na internetu. Při rozhovorech se potvrdilo, že čas na internetu tráví povětšinou v komunikaci s někým (5 komunikačních partnerů a partnerek ze 7 tak odpovědělo).

Pro výzkum je důležitý především čas, který tráví mimo svou školu. Zdali existuje šance, aby si žák vytvořil vazby mimo svou instituci. V tom případě sledujeme kategorie od *zájmového kroužku až k práci*. Pokud se podíváme na těchto pět kategorií, je jasné, že se liší maximálně o 2 % (v přepočtu se jedná přibližně o 3,5 hodiny), což není mnoho. Proto lze jen potvrdit, že obě instituce tráví nějaké

procento času během týdne mimo svou školu, a tak existuje možnost vytvoření vazeb nebo *mostů* napříč skupinami, tedy školami.

Žáci nepřekvapivě uvedli malé procento trávení času během týdne *brigádou* či *prací*. Přeci jen se jedná o studenty střední školy, kteří mají školu po celý pracovní týden. Žáci učiliště uvedli větší procento času trávené prací či brigádou (v přepočtu přibližně 10 hodin za týden), nicméně se může jednat o školní praxe²¹. V rozhovorech pouze komunikační partnerka Hanka z gymnázia zmínila brigádu.

Poslední kategorií je kategorie *ostatní*. Tato kategorie byla vytvořena jako kontrolní. Jedná se o činnosti běžné denní potřeby a individuální aktivity. Kategorie byla vytvořena pro žáky samotné a pro jejich lepší představu a orientaci pro výpočet hodin během týdne. Z některých dotazníků je však poznat strategie, že žáci sečetli počet hodin z předchozích kategorií a poté odečetli od 168.

Později v dotazníku byla uvedena otázka, kolik hodin jedinec tráví s lidmi (vazbami) z určité instituce během týdne. Tím lze navázat na kategorii *Venku s přáteli* (Tabulka 3). Nebylo zde však specifikováno, kde ke kontaktu dochází, zda venku či na internetu, a proto nelze tabulky nijak porovnávat.

Tabulka 4: Průměr počtu hodin strávený s kamarády a známými z různých typů institucí dle jejich školy. (N=73)

	Gymnázium		Učiliště	
	Kamarádi	Známí	Kamarádi	Známí
Ze své instituce	17,2 h	8,6 h	14,8 h	10,3 h
Z podobné instituce	5,7	1,8	9,8	2,8
Z opačné instituce	4,6 h	1,5 h	3,6 h	1,5 h

Zdroj: Autorka

Zde vidíme, že žáci obou institucí tráví nejvíce času s lidmi ze své školy. Z rozhovorů s konverzačními partnery a partnerkami většina z nich odpověděla, že čas mimo školu tráví především s lidmi ze své školy, ale neřeší, kdo kde

²¹ Na učilišti, které jsem navštívila, dochází do školy žáci každý lichý týden, v sudý týden školy mají praxe, které se konají mimo školu a za kterou je možné dostávat nějakou finanční odměnu.

studuje. Jak řekl Petr: „*Tak partu neřeším... hlavní je, že je sranda a nenudíme se (smích).*“

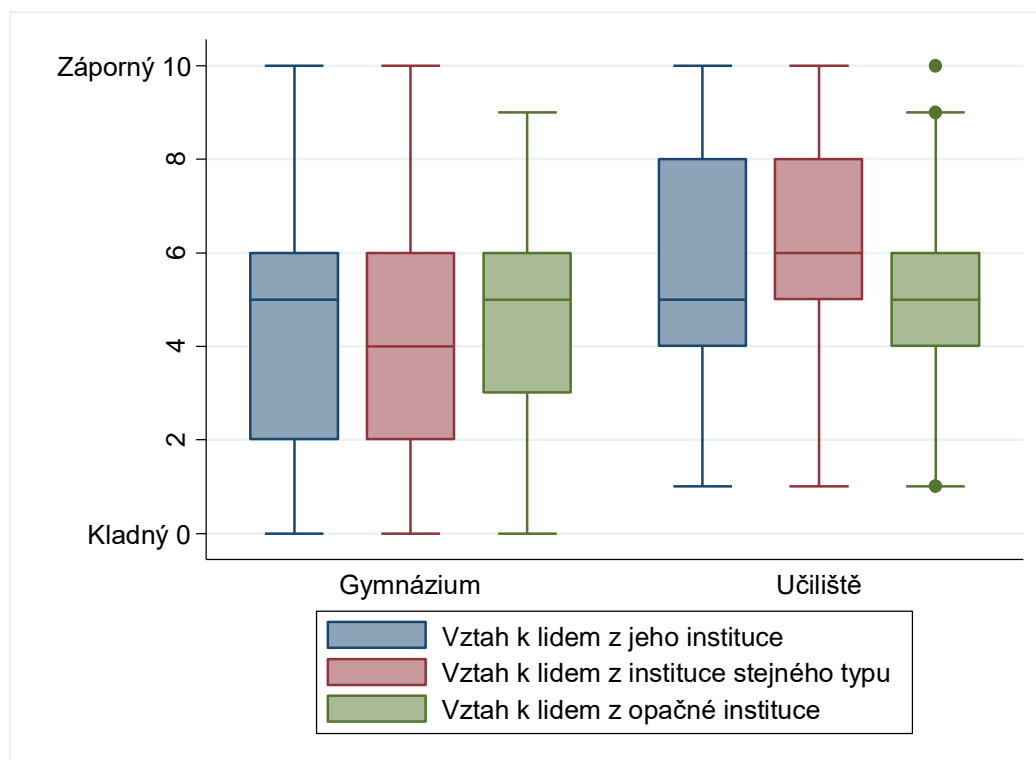
Z provedeného t-testu²² vyplývá, že žáci obou institucí netráví příliš času se silnými ani se slabými vazbami z opačné školy. Což dokazuje preferenci tvoření vazeb a trávení času s jedinci z vlastní školy nebo jedinci z podobné instituce.

4.2 Vztah k lidem dle instituce

Aby žák navázal vztah s lidmi z jiné instituce, bylo nutno zjistit, jaké má mínění o lidech, kteří nepochází z jeho školy. V grafu č.1 byla využita jedenáctibodová škála. Nula představuje kladný vztah a deset naopak negativní vztah k lidem z určité instituce. Při určování vztahu k instituci stejného typu a k opačné instituci měli respondenti možnost zvolit odpověď *nemůžu soudit, nestýkám se*, aby pro mě bylo více zřejmé, zda vůbec dokáží objektivně hodnotit vztah k lidem z jiné instituce. Tuto možnost z celkového vzorku (N=73) zvolilo 30 % žáků gymnázia a 15 % žáků učiliště.

²² T-test je matematicko statistická metoda, která porovnává průměry dvou skupin. Čím větší je rozdíl, tím jsou skupiny rozdílnější a naopak, čím je rozdíl mezi průměry obou skupin menší, tím si jsou skupiny podobnější [StatisticsHowTo, cit. 19.5.2020].

Graf 1: Obecný vztah respondenta k lidem z jednotlivých institucí. (N=73).



Zdroj: Autorka

První box plot (modrý) ukazuje vztah k lidem z žákovy školy. Medián a průměr se pohybují v podobných hodnotách u obou škol, avšak vidíme, že více gymnazistů směřuje ke kladnějšímu vztahu. Učiliště naopak směřuje k negativnímu vztahu k lidem z vlastní instituce. V rozhovorech jsem se ptala, proč si gymnazisté myslí, že si tak rozumí a odpověď lze shrnout ve výpovědi Martina z gymnázia:

„Myslím si, že je to, protože máme tak nějak ty společný strasti a úskalí... Že jako víme, že musíme nějak skloubit svůj čas a nějak si na ehm... naprogramovat ty části dne, abychom se zvládli učit, udělali ty věci do školy, a tak nějak víme, co to obnáší... víme že toho volného času nám moc nezbývá, takže máme takový větší pochopení sami pro sebe...“. Tedy opět naráží na časovou náročnost gymnázia. Podobně Hanka z gymnázia: *„Noo... nejspíš proto, proto že spolu máme hodně společného... tak si s nimi vždycky mám co říct...“*

Konverzační partneři z učiliště popírají, že by mezi sebou měli horší vztahy. To dokazuje i moje příhoda z bufetu (viz níže). Popření horších vztahů lze interpretovat tím, že jsem měla respondenty, kteří nevnímali vztahy špatně.

U červeného box plotu (druhý) obou institucí lze vidět rozdíl v mediánu odpovědí o dva body. Gymnazisté značí svůj vztah k jinému gymnáziu pozitivněji než žáci z učiliště, což je zajímavé. V obci je další učiliště, a tak jsem předpokládala, že jejich vztahy budou na lepší úrovni než vztahy gymnázia. Další gymnázium je totiž několik kilometrů daleko. Lze to však interpretovat tím, že gymnazisté povětšinou nikoho neznají na jiném gymnáziu (Tabulka 6), a proto si vztahy idealizují.

Zelený box plot (třetí) ukazuje vztah k lidem z opačné instituce. Pokud je žák z učiliště, tak k lidem z gymnázia, pokud z gymnázia, tak k lidem z učiliště. Medián se zde pohybuje v neutrální poloze u obou škol, avšak rozptyl odpovědí je odlišný. Zatímco žáci učiliště, mají vyrovnané odpovědi jak k pozitivním, tak negativním vztahům, většina žáků gymnázia směřuje k pozitivnímu vztahu k učilišti.

Provedená analýza t-testem ukázala, že gymnazisté obecně kladněji hodnotili vztah ke všem typům institucí než žáci učiliště. Jednalo se však o rozdíl v rozmezí jednoho bodu, proto nelze považovat rozdíl za signifikantní. Důležitý je především vztah k opačné instituci. Dle t-testu vyšla u gymnázia průměrná hodnota odpovědí spíše kladně (4) a u učiliště neutrálně (5). Z toho vyplývá, že gymnazisté mají lepší vztah k žákům učiliště než žáci učiliště k žákům gymnázia. Toto je pro mě důležité především z důvodu předpokladu předsudečného myšlení, ale nelze ho tím potvrdit, neboť se opět jedná pouze o rozdíl 1 bodu, tedy minimální a nesignifikantní.

Při pohledu na graf 1 by se mohlo zdát, že gymnazisté mají lepší vztah k učňům, než mají žáci učiliště k sobě. T-test však ukázal že průměr odpovědí žáků gymnázia se ve všech případech pohybuje směrem ke kladnému poli (okolo 4) a průměr odpovědí žáků učiliště je u všech odpovědí spíše neutrální (okolo 5). Všechny odpovědi se tak liší v průměru o 1 bod. Nelze dokázat, že by jedna škola měla lepší vztah než druhá, ať už ke své, podobné či opačné instituci.

I v pozdější otázce ohledně vazeb (viz Tabulka 6) v opačné instituci byla možnost *nemám tam nikoho*. Daný žák nemá žádnou vazbu s nikým v opačné instituce. Žáci gymnázia, kteří označili, že nemají vazbu na učiliště, hodnotili otázku

ohledně vztahu k opačné instituci²³ spíše záporně (7) a žáci učiliště setrvali v neutrálním poli (5,5). Vyplývá, že pokud má gymnazista vazbu s někým z učiliště, hodnotí vztah k jeho instituci pozitivněji než ten, který vazbu nemá. Tento předpoklad mi poté potvrdila většina konverzačních partnerů a partnerek. Ptala jsem se, zda oni nebo někdo z jejich třídy má vazby na opačnou instituci. Z rozhovorů vyplynulo, že v každé třídě je někdo s vazbami na opačnou instituci, ale jak podotýká například Marcel z gymnázia:

„...většina těch lidí tam měla svý spolužáky ze základky, že jo...Anebo tak že to byly fotbalisti a měli tam prostě kámoše...“

Podobně i Martin z gymnázia si zachoval vztah s kamarádem ze základní školy, který je na učilišti. Dominik z učiliště říká:

„pár jo... a hlavně spíš jakoby z rodiny, kdo tam má někoho na gymplu, ale jinak tak moc nevím...“

Z rozhovorů se ukazuje, že vazby na opačnou instituci existují, jedná se tak o mosty. Jedná se většinou o lidi ze základní školy nebo z kroužku, u kterých vazba přetrvala i přes odlišný výběr školy. Funkce mostu by ale měla zůstat zachována, bez ohledu na to, v jaké době vazba vznikla.

4.3 Prestiž školy

Nyní bude rozebráno, jak žáci vnímají prestiž²⁴ jejich vlastní školy a obecně institucí gymnázií a učiliště. U měření prestiže instituce počítám s tím, že většina žáků si svou školu vybrala dobrovolně, a tak k ní mají kladný postoj.

²³ Někomu by se mohlo zdát, že se jedná o menší logickou chybu v dotazníku. Žáci přeci mohli zvolit možnost „nemám zde nikoho“ v této otázce, avšak oni radši odpověděli, jaký mají vztah k opačné instituci a až v pozdější upřesňující otázce ohledně vazeb zvolili možnost, že na opačnou instituci nemají žádnou vazbu. Nicméně to znamená, že mají k instituci nějaký vztah, aniž by na opačnou instituci museli mít nějakou vazbu.

²⁴ Prestiž vnímám jako hodnotu v rámci, které žáci připisují své škole důležitost a vážnost.

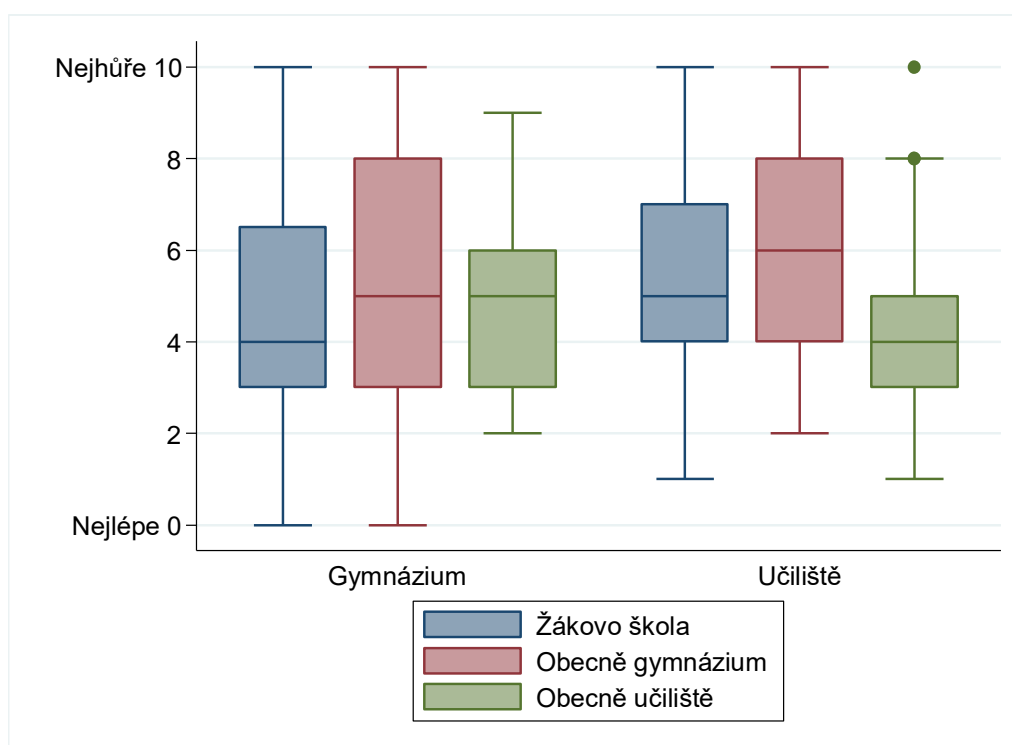
Tabulka 5: Průměrné hodnocení prestiže vlastní školy dle studované instituce. (N=73)

	Průměr	Směrodatná odchylka
Gymnázium	6,1	0,4
Učiliště	5,8	0,4

Zdroj: Autorka

Tabulka č. 5 vychází z jedenáctibodové bodové škály. Nula představuje velice neprestižní instituci a 10 velice prestižní. Gymnázium i učiliště hodnotí své školy velice podobně. Obě instituce (ač velmi málo) se pohybují nad bodem neutrality směrem ke kladnému hodnocení prestiže školy. Obě instituce mají shodnou i směrodatnou odchylku, jejíž rozptyl je přijatelný. Kladné hodnocení prestiže vlastní školy může značit, že žáci obou institucí jsou spokojeni s výběrem vlastní školy a vidí ji v pozitivně. Toto tvrzení lze kontrastovat s následujícím grafem, který se věnuje tomu, jak si žáci myslí, že je jejich škola připravila do života.

Graf 2: Box plot graf, jak si žáci myslí, že je daná instituce připraví do života. (N=73)



Zdroj: Autorka

Otázka ohledně příprava do života příliš podrobně popsána nebyla. Nula znamená, že student již další vzdělání nepotřebuje či je připraven na případné

další studium a 10 znamenalo, že žák neví, zdali dokáže vzdělání vůbec dokončit, tudíž negativní hodnocení.

Medián prvního box plotu (modrý) u gymnázia je spíše kladný (4) a u učiliště neutrální (5). Horní polovina box plotů je větší u obou škol, což znamená, že většina respondentů hodnotí přípravu do života spíše záporně. Průměr provedeného t-testu nepotvrdil toto negativní hodnocení. Gymnázium hodnotilo přípravu své školy průměrně (5) a učiliště lehce negativně (6), ale pouze rozdíl 1 bod čili nesignifikantní. Ve srovnání s hodnocením prestiže školy (Tabulka 5) se hodnoty zmenšili o jeden bod. Průměrná odpověď žáků gymnázia a učiliště je tedy spíše kladná (4). Z toho vyplývá, že žáci vidí svou instituci spíše jako prestižní než jako instituci pro přípravu do budoucího života.

Druhý (červený) box plot je dle očekávání v mediánu lépe hodnocen gymnazisty (5) a oproti učilišti (6) se zde objevují i odchylky k 0 (tedy k perfektní přípravě do života). Naopak žáci učiliště nevidí obecnou přípravu gymnázia v nejlepším světle a hodnotí ji spíše v negativní polovině škály. To ukázal i provedený t-test, v kterém rozdíl mezi průměrnou odpovědí gymnázia a učiliště byl 1 bod.

Zelený (třetí) box plot je pak dle očekávání lépe hodnocen žáky učiliště (4) než gymnázia (5), což potvrdil i provedený t-test. Výsledek však nelze brát příliš vážně, neboť rozdíl byl několik desetin. Lepší hodnocení přípravy do života může souviset s uplatněním, jak řekl komunikační partner Čestmír z učiliště: „*Tak rozhodně mám lepší uplatnění než nějaký támhleten z gymplu, že jo...*“. Je však možné, že tuto možnost lepšího uplatnění ihned po škole vidí i gymnazisté. Odpověď většiny respondentů se totiž nachází v kladném poli. Provedený t-test pak potvrdil, že žáci gymnázia hodnotí lépe obecnou přípravu učiliště než žáci učiliště obecnou přípravu gymnázia, což lze opět spojit s výpovědí Čestmíra výše.

Obecně však žáci gymnázia vyzdvihují především vlastní školu ohledně přípravy do života. Avšak žáci učiliště spíše vyzdvihují obecnou přípravu učiliště než svého vlastního.

4.4 Vazby

V následující tabulce vidíme, kolik má jedinec *Všech vazeb*. Kolik vazeb má ve své instituci. Kolik vazeb na jiném gymnáziu nebo učilišti a kolik vazeb na opačné instituci. Jednalo se o volnou odpověď a jedinec uváděl číslo dle svého mínění.

Tabulka 6: Průměrný počet vazeb na jedince dle studované instituce (N=72).

	Gymnázium				Učiliště			
	Počet všech vazeb	Vazby ve studované instituci	Vazby z podobné instituce	Vazby z opačné instituce	Počet všech vazeb	Vazby ve studované instituci	Vazby z podobné instituce	Vazby z opačné instituce
Kamarádi	7	7	4	2	8	8	6	2
Známí	22	15	5	6	12	11	10	3
Nepřátelé	3	1	0	1	2	1	1	0

Zdroj: Autorka

Pozn. Z průměru jsou odstraněny odlehle hodnoty větší než 100, které by narušovaly průměr.

Nutno zmínit, že chápání a rozdělení vazeb je individuální, i když měli vždy žáci v závorce krátké vysvětlení, co si mají pod danou vazbou představit (viz Příloha 1). Individualitu chápání vazeb dokazuje příhoda, která se mi stala na učilišti.

V den sběru dotazníků na učilišti jsem čekala mezi hodinami sběru dotazníků v kantýně. Jelikož jsem zde byla sama, přišel chlapec a začal se se mnou bavit. Po chvíli se kouká na hromadu dotazníků vedle mě a začne si ji prohlížet a po chvíli mi oznámí, že je to „blbost“, že tady na škole se znají všichni, takže všichni jsou známí.

Nutno ještě upozornit na chybu, které se žáci gymnázia a učiliště dopustili. Logicky by počet celkových vazeb na jedince (první sloupec) měl být výsledným součtem ostatních vazeb, tedy vazeb z jeho školy, podobné instituce a opačné instituce, nicméně tomu tak není²⁵. Žáci si nejspíše neuvědomili návaznost otázek a jejich logiku.

Z hodnot v tabulce 6 vyplývá, že průměrný gymnazista má větší počet celkových vazeb než žák učiliště. Ačkoliv počet silných vazeb je u obou institucí podobný, gymnazista má v průměru více slabých vazeb. Dle Granovettera by tak

²⁵ K výpočtu byl využit i medián, jehož výsledky taktéž nesouhlasily.

gymnazisté byli nejlepšími adepty, co se týče slabých vazeb na vytvoření mostů napříč skupinami.

Pro práci je důležité zjistit, odkud dané vazby jsou. Co se týče vazeb v jejich instituci, průměrný počet vazeb u gymnazistů klesl více než u žáků učiliště, kde počty vazeb zůstaly téměř stejné. Z toho vyplývá, že žáci gymnázia mají vazby ještě někde mimo svou instituci.

Pokud se však podíváme na vztahy z jim podobné instituce, lze vidět, že gymnazisté na jiném gymnáziu mají podobný počet silných vazeb (kamarádů) jako mají žáci učiliště na jiném učilišti. Počet slabých vazeb se již liší. Průměrný gymnazista má o polovinu méně slabých vazeb (známých) na jiném gymnáziu než žák učiliště na jiném učilišti. Což však lze také vysvětlit tím, že v daném městě jsou učiliště dvě. Gymnáziem je pouze jedno a další gymnázium je v jiném městě. Proto je zajímavé, že žáci gymnázia uvedli vyšší počet silných vazeb. U žáků učiliště lze vidět, že učiliště samotná mezi sebou vazby mají a jsou zde nejspíše vytvořené i mosty napříč učilišti.

Dále vidíme, zda mají gymnazisté vazby na jakémkoli učilišti a naopak, zda žáci učiliště mají vazby s gymnazisty. Počet silných vazeb gymnázia a učiliště jsou vcelku shodné. Slabé vazby (známí) u gymnazistů jsou v průměru o polovinu vyšší než slabé vazby žáků učiliště. Dobré je vidět, že existují silné i slabé vazby, ač velmi málo, napříč gymnáziem a učilištěm. Jsou zde tak možnosti a naděje pro vytvoření mostů mezi nimi a tím pádem vytvoření větší informovanosti, vědomosti o skupině druhých a zmenšení předsudků.

Vzhledem k průměrným vazbám na jedince uvedených v tabulce 6, nelze potvrdit ani vyvrátit druhou hypotézu, která říká, že žáci si spíše vytvářejí slabé nebo neexistující vazby mimo svou instituci. Nelze hypotézu potvrdit, neboť žáci obou institucí si udržují nějaké silné vazby na podobné i opačné instituci. Avšak nelze hypotézu vyvrátit, přestože došlo k poklesu vazeb na podobné a opačné instituci, počet vazeb na jedince nesouhlasí. Žáci učiliště mají dohromady 14 slabých a neexistujících vazeb a na jiném učilišti a gymnáziu mají také 14 vazeb, což je samozřejmě nesmyslné.

4.4.1 Ochota pomoci

Podobně jako v předchozí tabulce je zde logická chyba, které se žáci dopustili. Součet vazeb z jejich instituce, z podobné a opačné nesouhlasí s celkovým počtem vazeb.

Tabulka 7: Průměr vazeb, které by byli ochotni pomoci žákovi dle studované instituce. (N=72).

	Gymnázium				Učiliště			
	Celkový počet vazeb	Vazby ve studované instituci	Vazby z podobné instituce	Vazby z opačné instituce	Celkový počet vazeb	Vazby ve studované instituci	Vazby z podobné instituce	Vazby z opačné instituce
Kamarádi	6	5	2	2	6	5	2	2
Známí	8	7	4	2	6	3	4	1

Zdroj: Autorka

Pozn. Z průměru jsou odstraněny odlehle hodnoty větší než 100, které by narušovaly průměr.

Nyní bych se ráda věnovala tomu, jak jsou vazby z tabulky 6 funkční, nebo by se také dalo říci, zda je vztah mezi žáky aktivní. U otázek týkající se ochoty pomoci druhému jedinci se nepředpokládá, že by respondent chtěl pomáhat svému nepříteli, a proto tento typ vazby nebyl zahrnut.

V tabulce č. 7 v kontrastu s tabulkou 6 (sloupec Celkový počet vazeb), lze pozorovat podobný počet celkových silných vazeb (kamarádů) u gymnazistů jako počet kamarádů, kteří by jim byli ochotni pomoci. Co se týče známých, toto číslo kleslo o 64 %. Méně než polovina (36 %) vazeb by jim byla ochotna pomoci v těžké situaci. S ohledem na žáky učiliště by jim pomohl podobný počet silných vazeb, jaký v průměru uvedli v tabulce 6, avšak i zde u žáků učiliště lze sledovat pokles slabých vazeb. V kontrastu celkovým počtem slabých vazeb (Tabulka 6), by jim byla ochotna v průměru pomoci přesně polovina jejich známých.

V kontrastu s celkovým počtem vazeb ve vlastní instituci gymnazistů (Tabulka 6), lze vidět podobný počet kamarádů a stejný počet silných vazeb, které by byli ochotni pomoci gymnazistovi (liší se o 2 silné vazby), avšak ochota pomoci slabých vazeb klesla u gymnazistů skoro na polovinu (46 %). U žáků učiliště ochota kamarádů (silných vazeb) se zmenšila o 3 vazby vzhledem k celkovému počtu kamarádů uvedených v jejich škole (Tabulka 6). Opět lze vidět pokles

ochoty pomoci u slabých vazeb (o 73 %) s ohledem na celkový počet slabých vazeb v jejich škole.

Ohledně ochoty pomoci z podobné instituce lze u gymnazistů vidět pokles počtu silných vazeb, které jim jsou ochotny pomoci na polovinu. Počet slabých vazeb klesl pouze o jednu vazbu. V kontrastu s vazbami uvedených v tabulce 6. Co se týče žáků učiliště, zde klesl počet silných vazeb o 70 % vzhledem k celkovému počtu vazeb v tabulce 6 a počet slabých vazeb klesl o 60 %.

Poslední sloupec se týká vazeb z opačné instituce. Kolik žáků gymnázia je ochotno pomoci žákovi učiliště a naopak. V kontrastu s tabulkou 6 lze vidět, že počet silných vazeb obou institucí se rovná počtu vazeb, které by jim byly ochotny pomoci, což je dle mého pozitivní zjištění. Počet slabých vazeb však klesl u obou institucí přibližně o 60 %. Mohlo by se zdát, že tyto slabé vazby mezi gymnáziem a učilištěm nejsou příliš funkční. Nutno podotknout, že počet téměř všech vytvořených vazeb klesl nejméně o polovinu, a tak se tento pokles stává určitým standardem ve vztahové síti žáků.

Na problematiku funkčnosti vazeb jsem se dotazovala komunikačních partnerů a partnerek. Proč si myslí, že zde chybí ochota pomoci mezi gymnáziem a učilištěm. Odpovědi byli různorodé. Marcel a Martin z gymnázia neviděli žádný benefit z toho, kdyby pomohli někomu z učiliště a odvolávali se na pomoc s maturitou. Zaujala mě Martinova odpověď na otázku, zdali nevidí benefit do budoucna z toho, že je člověk z učiliště a ovládá řemeslo: „*Tak záleží, co dělá že jo [smích], vždycky se hodí mít nějakýho kámoše řemeslníka nebo tak, ale chápu, že třeba... ty ty lidi z gymplu to někdy nevidí... si představují kamarády právníky a podnikatele a takovýchle lidí, doktory... a možná, možná kvůli tomu... že jako... cejtí, že tyhle lidi jim k budoucnu nebudou... tak nápomocný...*“. Tuto Martinovu odpověď a pohled na věc lze interpretovat tím, že Martin pochází z malé vesnice a jeho otec je řemeslník. Vidí, že člověk z učiliště nemusí být hloupý, je schopný a zastane sám mnoho věcí.

Hanka a Bára z gymnázia dávaly vzájemnou neochotu mezi gymnáziem a učilištěm za vinu egu a povýšenosti některých gymnazistů, kteří nechtějí s žáky učiliště komunikovat. S egem a povýšeností souhlasili i Dominik a Petr z učiliště,

kteří tvrdili, že při neochotě pomoci mezi institucemi hraje velkou roli charakter jedince. Obecně v rozhovorech několikrát zaznělo, že nejde o samotné žáky gymnázia a učiliště, ale spíše o samotný charakter a chování jedinců z nich. Nejvíce svou odpovědí na otázku ohledně ochoty pomoci vybočil Čestmír, který tvrdí: „...jsou to prostě úplně dva odlišný světy...“.

Nejde pouze o to, kdo by pomohl danému žákovi, ale i komu pomohl žák sám. Vazby jsou totiž vzájemné. Na tuto otázku byla velmi oblíbená slovní odpověď *Všem*, kterou se žáci obou institucí vyhnuli přemýšlením nad počtem jedinců, kterým již pomohli. Slovní odpověď *všem* byla použita v 5 % odpovědí (N=72).

Tabulka 8: Průměr počtu vazeb, kterým žák již byl ochoten pomoci v minulosti dle studované instituce. (N=72).

	Gymnázium			Učiliště		
	Kamarádi	Známí	Už pomohl	Kamarádi	Známí	Už pomohl
Z jeho instituce	9	9	6	7	4	4
Z gymnázia	3	2	1	2	1	1
Z učiliště	3	2	2	5	2	2

Zdroj: Autorka

Pozn.: Odstraněny hodnoty vazeb větší než 100, které by narušovaly průměr.

Pokud srovnám počet silných vazeb z tabulky 7 (kamarádi, kteří by mu byli ochotni pomoci) vychází, že žák je ochoten pomoci více lidem, než je ochotno pomoci jemu, tedy lze předpokládat oboustranné, funkční a aktivní silné vazby v tomto smyslu.

Čísla ohledně známých se liší maximálně o dvě vazby v obou institucích, až na žáky učiliště a jejich ochota pomoci známému z jiného učiliště, která se liší o 3 vazby (srovnání Tabulka 7).

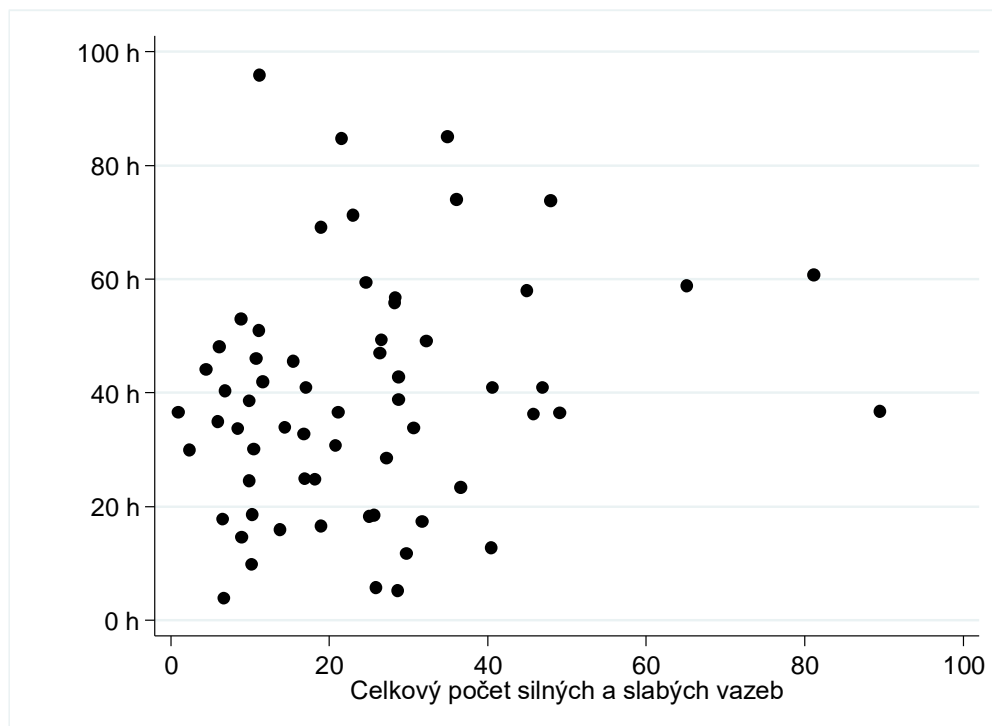
Poslední sloupec se věnuje lidem, kterým si žák myslí, že již někdy v minulosti pomohl z daných institucí. Pokud budeme počítat s průměrným počtem vazeb (Tabulka 6), vyjde nám, že gymnazista má ve své škole v průměru 11 silných i slabých vazeb a dle tabulky pomohl 6 jedincům. Na gymnáziu má celkem v průměru 5 silných a slabých vazeb a pomohl již 1 žáku a v opačné instituci má celkem v průměru 4 vazby a již pomohl 2 žákům. Znamená to, že průměrný žák gymnázia příliš nepomáhá vazbám, které má.

Pokud toto aplikujeme na žáka učiliště, vyjde nám, že má v průměru 10 vazeb ve své škole a pomohl již 4 lidem, na jiném učilišti má v průměru 8 vazeb a již pomohl 1 a na gymnáziu má v průměru 3 vazby a již pomohl 2. Podobně jako průměrný žák gymnázia, žák učiliště příliš nepomáhá svým vazbám. Z obou srovnání je však pozitivní vidět, že pomohli již v průměru více vazbám na opačné instituci, než na jiném gymnáziu či učilišti.

I v této otázce ohledně pomoci v minulosti se objevily slovní odpovědi, kterými se žáci chtěli vyhnout počítání vazeb, kterým již pomohli, a to až v 3 % odpovědí.

Nyní, pokud se zaměříme na celkový počet kamarádů a známých (silných a slabých vazeb, Tabulka 6) ve vztahu k času během týdne, který tráví ve společnosti, tak zjistíme, zda společenský život ovlivňuje velikost sociálního kapitálu. Jako společenské aktivity jsem vybrala z tabulky 3 všechny kategorie kromě *Škola*, ve které žáci sice tráví čas s lidmi, ale jedná se pouze o lidi z jejich instituce, což by mohlo být bráno jako „přinucená“ komunikace a mně jde především o kontakt, který chtějí vytvořit žáci sami. Dále jsem vynechala kategorii *Ostatní*, o které předpokládám, že jí tráví spíše individuálně.

Graf 3: Celkový počet vazeb s ohledem na hodiny trávené ve společnosti (N=72).

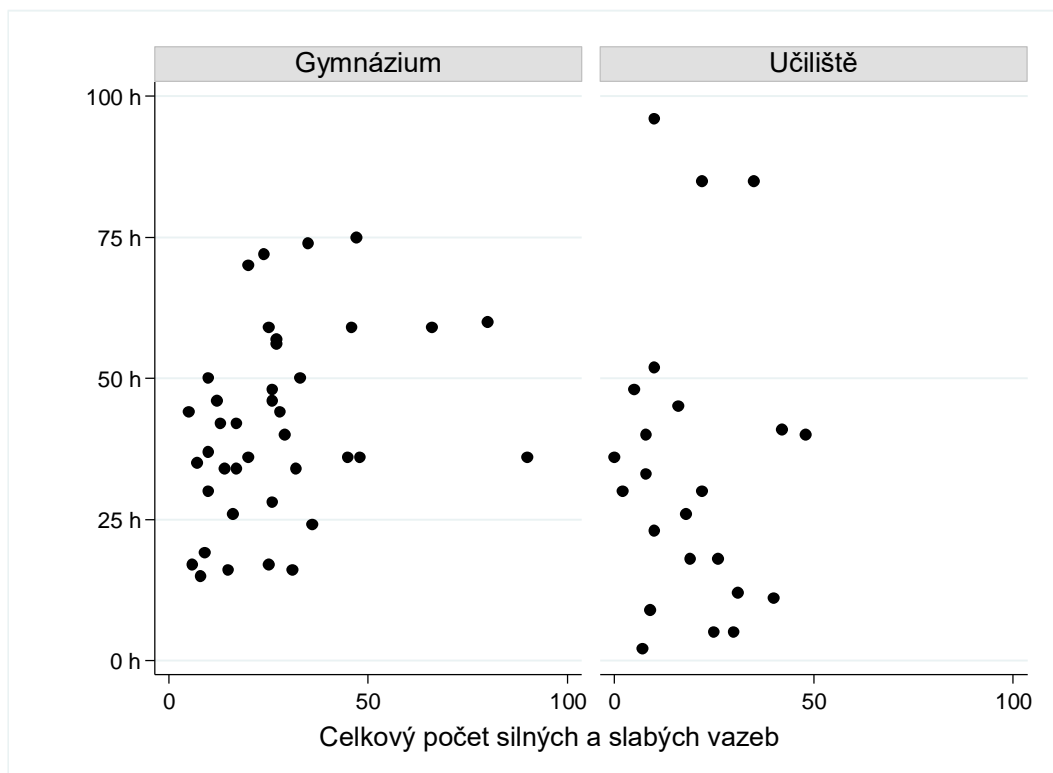


Zdroj: Autorka

Pozn.: Odstraněny odlehlé hodnoty větší než 100.

V grafu vidíme, že většina žáků má do 40 silných a slabých vazeb a současně většina z těchto žáků tráví ve společnosti různý počet hodin během týdne. Tento čas se pohybuje nejvíce v rozmezí od 20 do přibližně 60 společenských hodin. Pokud se díváme na žáky, kteří uvedli vyšší počet silných a slabých vazeb než 40, pohybuje se jejich čas ve společnosti stále okolo 60 hodin za týden. Sociální kapitál žáků, kteří ve společnosti tráví méně než 20 hodin za týden, dosahuje i 40 silných a slabých vazeb. Nelze tak přímo potvrdit, že žáci s vyšším sociálním kapitálem by trávili ve společnosti více času.

Graf 4: Celkový počet vazeb s ohledem na hodiny trávené ve společnosti podle studované instituce (N=72).



Zdroj: Autorka

Po zn.: Odstraněny odlehlé hodnoty větší než 100.

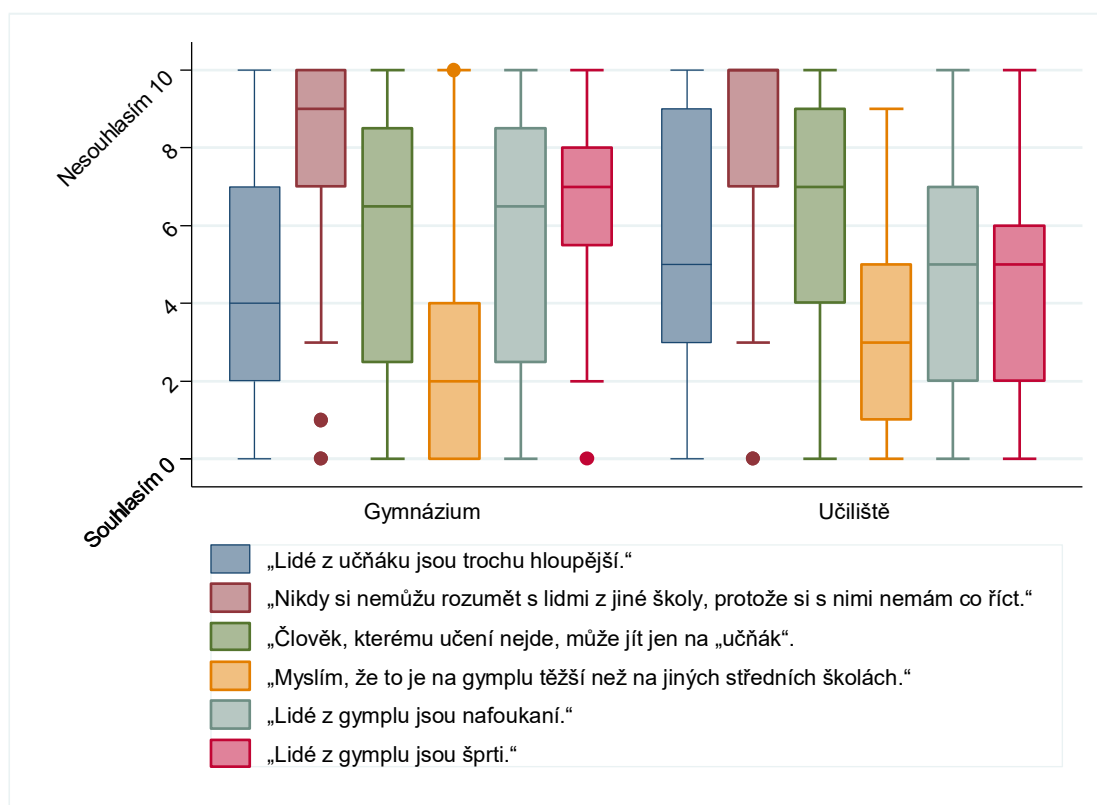
Pokud budou žáci rozděleni dle jejich instituce, vidíme, že někteří žáci učiliště uvedli méně hodin trávených ve společnosti než žáci gymnázia, i přesto, že komunikační partneři a partnerky z gymnázia upozorňovali na nedostatek volného času, kvůli časové náročnosti školy. O časové náročnosti školy také viz výše, přičemž v návaznosti na tabulku 3 by tento vyšší počet hodin ve společnosti u některých žáků gymnázia mohl být zapříčiněn kategorií „sociální sítě“, u které

vedli vyšší procentuální hodnoty trávení času během týdne oproti žákům učiliště.

Ani z Grafu 3, ani Grafu 4 nelze potvrdit třetí hypotézu, která se věnuje trávení času ve společnosti a objemu sociálního kapitálu.

4.5 Předsudečné výroky

Graf 5: Hodnocení jednotlivých předsudečných výroků dle studované instituce. (N=73)



Zdroj: Autorka

Nutno poznamenat, že v teoretické části je zmíněn pouhý předpoklad o existenci předsudků. V rozhovorech jsem se poté ptala, zdali žáci předsudky opravdu pociťují, odpověď byla „Ano“²⁶. Dále jsem se v rozhovoru ptala, jak vůbec žáci přemýšlejí o předsudku²⁷. Co podle nich předsudek je (viz Příloha 4). Obecně pro komunikační partnery či partnerky je předsudek něco negativního, co situuje lidi do nerovnosti a určuje jejich společenský status

²⁶ Bohužel, tento typ otázky mě napadl až po prvním rozhovoru. Kromě Báry z gymnázia odpovědělo všech 6 komunikačních partnerů a partnerek.

²⁷ Opět mě tato otázka napadla až po dvou rozhovorech, kromě Báry z gymnázia a Dominika z učiliště tak odpovědělo 5 komunikačních partnerů a partnerek.

pomocí sociální skupiny. Což přibližně odpovídá Allportovu pojetí předsudků, tedy i mému.

Žáci hodnotili na jedenáctibodové škále následující výroky. Nula znamenalo *rozhodně souhlasím* a 10 *rozhodně nesouhlasím*.

Výrok č. 1: „Lidé z učňáku jsou trochu hloupější.“

Z grafu lze vidět, že více studentů obecně nesouhlasí s tímto výrokem, než souhlasí, avšak medián odpovědí gymnazistů (4)²⁸ se pohybuje o jeden bod níže k souhlasu, než neutrální medián odpovědi učiliště (5).

V jedné z otázek, z které vychází Graf 1 (Vazby k lidem z opačné instituce), byla i možnost odpovědi *neznám tam nikoho* čili, že daný jedinec nemá žádnou vazbu k opačné instituci. Gymnazisté, kteří zvolili možnost *neznám na učilišti nikoho*, hodnotili tento výrok spíše souhlasně (4).

Stejnou možnost měl i gymnazista v otázce ohledně vztahu k lidem z institucí (z kterého vychází Graf 1). Pokud student gymnázia označil, že na učilišti nemá žádné vztahy, hodnocení výroku se příliš nezměnilo (4). Jestli žák gymnázia má jakoukoli vazbu na učiliště, hodnotí dle t-testu výrok neutrálně (5). Jedná se o rozdíl 1 bodu, a tudíž nelze přímo říci, zdali u žáků gymnázia vzniká předsudečné myšlení.

Možnost odpovědi *neznám na gymnáziu nikoho* zvolili i někteří žáci učiliště. Tito žáci učiliště hodnotí tento výrok spíše neutrálně (5). Žáci učiliště, kteří znají někoho na gymnáziu, hodnotí výrok velice nesouhlasně (9). Lze z toho vyvodit, že žák, který má srovnání může vidět i „hloupé gymnazisty“, a o to víc s tímto výrokem nesouhlasí než žák, kterému srovnání s jedincem chybí.

V rozhovorech na otázku, proč se někteří žáci gymnázia domnívají, že je výrok pravdivý odpověděl Dominik z učiliště: „...*my máme prostě to lehčí... to přijímání na ty školy, že prostě dáme vysvědčení a buď nás vezmou, nevezmou a oni musej dělat přijímačky, ... pak maj ještě maturitu, myslej si že ta maturita je víc než ty závěrečné zkoušky, což teďka když zjišťuju, co všechno obnáší ty*

²⁸ V závorkách jsou uvedeny zaokrouhlené hodnoty mediánu.

závěrečný zkoušky, tak si taky myslím, že je to takový... dost podobný s tou maturitou“. I ostatní komunikační partneři a partnerky naráželi na selektivitu systému a rozdílnost zakončení školy. Všichni komunikační partneři a partnerky z gymnázia, s kterými jsem dělala rozhovor, měli vazbu s někým z učiliště. Nemohla jsem tak vidět rozdíl v rozhovorech mezi jedincem, který na učiliště vazbu nemá. Často se odvolávali na charakter jedince a upozorňovali, že žáci učiliště si svůj obor vybrali sami a že nebýt chytrý neznámá být špatný (ptala jsem se současně i na výrok č. 3, viz níže).

Výrok č. 2: „Nikdy si nemůžu rozumět s lidmi z jiné školy, protože si s nimi nemám co říct.“

Tímto výrokiem jsem si chtěla ověřit, jak hodnotí žáci svou ochotu vytvářet vazby na opačnou instituci. Podle box plotu žáci obou institucí ve většině případů rozhodně nesouhlasí. Jsou zde vidět i odchylky kladných odpovědí u obou škol.

Pokud opět vezmu žáky gymnázia, kteří označili odpověď *neznám na učilišti nikoho*, jejich průměrné odpovědi v t-testech jsou také negativní (7; 7). Jestli vezmu žáky učiliště, kteří neznají nikoho na gymnáziu, odpovědi dle t-testů jsou dokonce o něco více negativní (8; 9). Z toho vyplývá, že nezáleží na tom, zda mají vazby na opačnou instituci nebo ne. Téměř vždy jsou žáci proti tomuto výroku.

Na výrok jsem se ptala i v rámci rozhovorů. Komunikační partneři a partnerky opět přihlíželi k charakteru člověka. Bára z gymnázia poznamenala: *„Je to ... no prostě ani se všema gymnazistama si nemám co říct, tak nemůžu ani se všema z jiných škol... Tam je to o té povaze... hlavně...“*. Bára z gymnázia také zmínila jakousi jazykovou „bariéru“: *„...kolikrát se setkám s poznámkou typu „mluvíš jako gymplák“... kvůli té spisovný mluvě, kterou po nás vyžaduje češtinářka...“*. Tím lze odkázat na teorii Bernsteina (viz výše).

Martin, Marcel a Hanka z gymnázia opět odkázali na časovou náročnost gymnázia. Martin také poukázal na fakt, že nelze lehce navázat vztah s žákem učiliště, protože: *„...nepřijdou spolu do styku zas tolik...“*. Zmínil, že spolu přijdou do kontaktu spíše na zájmových kroužcích a při sportu. Pokud žáci nepociťují předsudky v zájmových kroužcích, jedná se o příležitost k vytvoření mostů napříč

institucemi. Otázkou však je, zdali si žáci tyto mosty přenáší i do školního prostředí a nastává tak snižování předsudečného myšlení.

Výrok č. 3: „Člověk, kterému učení nejde, může jít jen na „učňák“.“

Chtěla jsem zjistit, jak žáci hodnotí jedince, kterým učení příliš nejde nebo není jejich největší prioritou v životě školní úspěch. Zdali vůči těmto žákům mají jiní přirozeně předsudek a odsouvají je do „horší instituce“. Pokud se podíváme na box plot, vidíme, že mediány odpovědí gymnázia a učiliště se pohybují v téměř stejné rovině (okolo 7). Rozptyl odpovědí je však odlišný u obou institucí. Box plot žáků gymnázia ukazuje více gymnazistů, kteří odpověděli kladně než box plot žáků učiliště.

Vezmeme-li žáka učiliště, dle t-testu vyjde, že je jedno zdali žák má či nemá vazbu na gymnázium, neboť jeho odpověď je stále spíše nesouhlasná (6). Naopak pokud vezmeme žáky gymnázia, kteří označili v otázkách *nemám nikoho na učilišti*, tak jejich hodnocení je neutrální až záporné (5; 7). Pokud gymnazista vazbu na učiliště má, hodnotí tento výrok stále negativně, i když trochu mírněji (6). To znamená, že gymnazista si je vědom úrovně a „těžkostí“ studia na gymnázium a při srovnání s jedincem z učiliště má nějakou představu o průběhu studia oproti gymnazistovi, který na učilišti nikoho nezná, a který si tak může idealizovat představu zvládnutí učiliště. Rozdílnost v náročnosti studia byla zaznamenána i v rozhovorech, kde ji zmiňuje například Martina z gymnázia: „...na gymplu [pozn. žák učiliště] nemá co dělat, protože tam je to spíš jako o učení, než jako o nějaký inteligenci...“. Lze propojit s výrokem č. 1 (viz výše), u kterého se komunikační partneři a partnerky vyjádřili o „hlouposti“ žáků učiliště a charakteru člověka.

Výrok č. 4: „Myslím, že to je na gymplu těžší než na jiných středních školách.“

Z tohoto výroku jsem chtěla zjistit především obecné mínění o gymnázium. Výsledný box plot pro gymnázium je velmi očekávatelný. Žáci gymnázia s tímto výrokem velice souhlasí (2) a v podstatě skoro celý box plot je v souhlasném poli. Oproti tomu žáci učiliště, ač se také odpovědi pohybují v souhlasném poli, jsou méně kladné (4). Vypadá to tedy, že žáci učiliště nepovažují gymnázium za tak

těžké, což lze dokázat i výpovědí Dominika, která byla zmiňována již výše: „... *my máme prostě to lehčí... to přijímání na ty školy, že prostě dáme vysvědčení a bud' nás vezmou, nevezmou a oni musej dělat přijímačky, ... pak maj ještě maturitu, myslej si že ta maturita je víc než ty závěrečný zkoušky, což teďka když zjišťuju, co všechno obnáší ty závěrečný zkoušky, tak si taky myslím, že je to takový... dost podobný s tou maturitou*“.

Žáci gymnázia, kteří znají někoho na učilišti (a předpokládám, že znají alespoň v základech náplň učiliště), hodnotí tento výrok dle t-testu stejně souhlasně jako žáci gymnázia, kteří na opačné škole nikoho neznají (3). Z toho vyplývá, že žáci gymnázia hodnotí svou školu jako „těžší“ v každém případě.

Naopak pokud žák učiliště má vazbu s někým z gymnázia, tudíž má opět nějakou představu a srovnání, hodnotí tento výrok dle t-testu méně kladně (4), než žák bez vazby na opačnou instituci (3). To znamená, že žákům učiliště, kteří nemají vazbu na gymnázium, může chybět srovnání učiva obou institucí a vidí tak gymnázium „jako něco těžšího“. Tuto domněnku však nepotvrdila výpověď Čestmíra, který studoval na gymnáziu a nyní studuje na učilišti, říká: „*Učňák je taky těžkej...*“.

Zajímal mě názor gymnazistů na tento výrok a z rozhovorů vyplynulo, že gymnázium je tak těžké, jaké si ho člověk udělá. Marcel z gymnázia upozornil na ambice žáka, ale také upozornil že je mnohem těžší být nejlepším žákem na gymnáziu než na učilišti. Martin poté upozornil na všeobecné vzdělání gymplu, kdy žák leckdy studuje i to, co ho nebaví. U učiliště se předpokládá, že studují něco, co si sami vybrali, a tudíž k tomu mají blízký vztah a lépe se jim učí. Žáci učiliště hodnotili gymnázium jako těžké také kvůli časové náročnosti studia.

Výrok č. 5: „Lidé z gymplu jsou nafoukaní.“

K mému překvapení zde velká míra respondentů z gymnázia odpověděla kladně. Souhlasili s tím, že lidé z gymnázia jsou nafoukaní. Odpovědi učiliště jsou vcelku předvídatelné. Medián je sice neutrální (5), ale odpovědi jsou ve větším množství v kladném poli. I sám Martin z gymnázia v rozhovoru potvrdil: „... *s tím prvním výrokem si to myslí, protože lidi z gymplu opravdu trochu nafoukaný jsou...*“.

Z rozhovorů s žáky gymnázia vyplývá, že „nafoukanost gymplu“ plyne z všeobecného povědomí způsobeného jedinci, kteří vyčnívají. Tyto vyčnívající osoby popsal Marcel: „...*hlavně většinou zapadnou takový ty normální a... člověk se víc soustředí na takový ty šprty z těch olympiád a takhle prostě, na takový ty, kterými se ta škola prostě chlubí...*“.

Pokud vezmeme pouze odpovědi žáků učiliště, kteří označili odpovědi u otázek „neznám na gymnázium nikoho“, jsou jejich odpovědi neutrální až mírně souhlasné (5; 4). Naopak žáci učiliště, kteří mají vazbu s někým z gymnázia, hodnotili tento výrok také neutrálně (5). Ať už vazbu žák učiliště má nebo ne, v závěru je jejich odpověď stejná a nelze říci, zda souhlasí či nesouhlasí.

S ohledem na gymnázium je jedno, zdali žák gymnázia má vazbu na učiliště nebo ne, otázka je od obou skupin hodnocena podobně směřující k nesouhlasu (6). Nedochozí k tomu, že po srovnání s jedincem z učiliště hodnotí výrok lépe. Žáci gymnázia si o sobě myslí, že nafoukaní spíše nejsou, což si odporuje s tvrzením Martina výše.

Výrok č. 6: „Lidé z gymplu jsou šprti.“

Je potřeba definovat, co vlastně šprt je. Z rozhovorů vyplynulo, že šprti jsou žáci, kteří se učí více než ostatní a reprezentují školu na různých olympiádách. Žáci tím naplnili mou představu šprta ve výroku.

Ve spojení s předchozím výrokem vyplývá, že gymnazisté sami o sobě tvrdí, že nejsou nafoukaní a podle tohoto box plotu, který je umístěn především v záporném poli, že nejsou rozhodně šprti. Na druhou stranu žáci učiliště spíše názor na předchozí výrok nemají a medián u tohoto výroku je neutrální (5).

Opět vezmeme žáky učiliště, kteří nemají vazbu s nikým z gymnázia. Jejich odpovědi se dle t-testu pohybují neutrálně, až lehce nesouhlasně (5; 6). Naopak žáci učiliště, kteří mají vazbu na gymnázium, hodnotí výrok dle t-testu lehce souhlasně (4), čili spíše potvrzují, že žáci gymnázia se hodně učí a reprezentují svou školu. Je to paradoxní situace, v které znalost druhé instituce namísto snižování předsudků ohledně „šprtů“, předsudky potvrzuje. Tento výrok jsem rozebírala i s komunikačními partnery z učiliště, kteří měli vazbu s někým

z gymnázia, ale ti tento paradox přímo nepotvrdili, neboť se odvolali na vychovávající jedince a na charakter jedince.

U gymnazistů je jedno, zda mají na učilišti nějaké vazby či ne, v obou případech se nehodnotí jako šprti (7). To je zajímavé, protože skoro všichni komunikační partneři a partnerky z gymnázia se odvolávali na časovou náročnost gymnázia a neustálé učení. Ptala jsem se, jak to, že je žáci učiliště vidí jako šprty. Obě komunikační partnerky si myslí, že kvůli získaným všeobecným znalostem. Martin poté upozornil na fakt, že to není o tom, zdali se žák učit chce, ale že musí.

4.5.1 Regresní modely

V práci jsem chtěla využít regresní modely, které by mi více řekly o vztazích mezi počtem vazeb, výrocích a času tráveném ve společnosti.

Udělal jsem regresní model zabývající se výroky a silnou vazbou na opačnou instituci, nevyšel žádný vhodný výsledek. Zkusila jsem tedy výsledky regresních modelů třídít skrze instituce, kde sice odpovídala Allportova kontaktní hypotéza, ale efekt byl velmi slabý (jedinec by musel mít daleko více vazeb, aby se jeho názor na výrok změnil, než uvedli v dotazníku, viz Tabulka 6) a byla zde vcelku velká statistická chyba. Dále jsem zkusila z regresních modelů odebrat jedince, kteří měli více než 100 vazeb, přičemž vyšly opět velké statistické chyby. Také jsem zkusila sečíst silné a slabé vazby na opačné instituci a s těmi počítat regresní modely, ale výsledky se nijak významně nezměnily. Posledním pokusem bylo vytvoření kumulativního indexu předsudečnosti, který tvořil součet daných výroků ohledně jedné z institucí a prestiže školy. Ani tento index neukázal nic přijatelného.

Pouze u výroku č. 6 „*Lidé z gymplu jsou šprti*“ se potvrdil regresní model (Tabulka 9) s vynechanými vazbami vyšší než 100. Regrese potvrdila paradoxní jev výroku (viz výše), který říká, že čím více má gymnazista silných vazeb na učiliště, tím více s výrokem souhlasí. Z regrese vyplývá, že pokud má gymnazista 3 silné vazby na učiliště, přiblíží se o 1 bod k souhlasu s výrokem.

Tabulka 9: Odhadnuté parametry regresního modelu závislosti silných vazeb a studované školy s ohledem na výrok č. 6. (N=72).

	Model A
Silné vazby na opačné instituci	-0,33* (0,16)
Gymnázium	2,0 (0,77)
Škola * Silné vazby	0,14 (0,21)
Konstanta	5,21

Zdroj: Autorka

Pozn. Z regrese jsou vynechány respondenti s vyšším počtem vazeb než 100.

Z výše zmíněných údajů ohledně předsudečných výroků tak vyplývá, že nelze potvrdit první hypotézu, která říká: Čím více má žák vazeb mimo svou instituci, tím méně má předsudků, neboť rozdíly hodnocení předsudečných výroků obou institucí se liší maximálně o 1 bod, což není příliš signifikantní. Sice se v regresních modelech tato hypotéza potvrdila, ale v nemyslitelných hodnotách ohledně vazeb na druhou instituci (viz výše).

5 ZÁVĚR

V bakalářské práci se zabývám tím, jak korelují předsudky a sociální kapitál žáků gymnázia a učiliště. Práce je založena na dvou teoretických konceptech. Mezi koncepty patří pojetí předsudků od Gordona Allporta a sociální kapitál dle Pierre Bourdieu. Koncept Pierra Bourdieu jsem propojila s konceptem síly slabých vazeb od Marka Granovettera. V teoretické části jsem popsala koncepty a také, jak působí školní prostředí na sociální kapitál a předsudečné myšlení žáků.

Cílem práce bylo zjistit, jak předsudky ovlivňují život žáků gymnázia a učiliště v daném městě vůči sobě navzájem a především, jak předsudky korelují s jejich sociálním kapitálem. Pro provedení výzkumu jsem si zvolila jednu obširnou výzkumnou otázku, která zní: „*Korelují předsudky a sociální kapitál žáků na gymnáziu a učilišti?*“. Odpověď jsem na ni hledala pomocí spojení kvantitativní a kvalitativní analýzy neboli *mix methods*.

Na základě zjištěných informací z analýzy dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů ohledně předsudků a vazeb, nelze na výzkumnou otázku jasně odpovědět. Přímo se nepotvrdila ani jedna z hypotéz, které jsem definovala. Přestože komunikační partneři a partnerky potvrdili existenci předsudků napříč institucemi a také potvrdili výstižnost definovaných výroků, kterými se předsudečné myšlení měřilo, v dotazníkovém šetření nebyly zachyceny žádné velké rozdíly ohledně předsudečného myšlení ani v jedné z institucí.

Nejasnost výsledků mohla být ovlivněna okolnostmi, které mohly probíhat během výzkumu lépe. Například sběr dotazníků by bylo lepší dělat na začátku týdne, kdy žáci mají ještě dostatek energie, a především přijdou do školy. Tím pádem by se zlepšil celkový počet respondentů. Určitě rychleji vyhodnotit data z dotazníku, než žáci „zapomněli“ na uskutečněné dotazníkové šetření a tím lze i možno zvýšit počet rozhovorů. Další limit, který lze zlepšit do budoucna je otázkou především zkušeností a praxe. To jest lepší technika výzkumu a sběru dat. Mám na mysli kvalitnější propracování dotazníku a otázek pro rozhovory. Je také možné, že žáci necítili dostatečnou důvěru v dotazník a chtěli tak být mírní ohledně předsudků. Z mého pohledu však spíše vyplývá, že síla sociálního kapitálu, tedy

počet vzájemných vazeb, není dobrým prediktorem pro měření předsudků mezi institucemi.

Vzhledem k výzkumnému vzorku práce, tedy žáky gymnázia a učiliště, by bylo jistě zajímavé provést výzkum opět za určitý časový úsek a zjistit tak, zdali předsudky napříč gymnáziem a učilištěm přetrvaly a dále korelují se sociálním kapitálem, i když jsou žáci na trhu práce.

6 SEZNAM POUŽÍVANÉ LIETRATURY

- Al Ramiah, A., & Hewstone, M. (2013). Intergroup contact as a tool for reducing, resolving, and preventing intergroup conflict: Evidence, limitations, and potential. *American Psychologist*, 68 (7), 527–542. <https://doi.org/10.1037/a0032603>
- Allport, Gordon W.; Clark, Kenneth; Pettigrew, Thomas. *The nature of prejudice*. 1954. Prostor, 2004. ISBN: 80-7260-125-3
- Bernstein, Basil B. *Class, codes, and control*. 1971. London New York: Routledge, 2003. ISBN 0-203-01403-0
- Bottero, Wendy. *Stratification: social division and inequality*. London New York: Routledge, 2005. Print. ISBN: 0-415-28179-2
- Bourdieu, Pierre. *Espace social et genèse des "classes"*. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1984, 52(1): 3-14. Dostupné z: DOI: <https://doi.org/10.3406/arss.1984.3327>
- Bourdieu, Pierre. *The forms of capital*. 1986.
- Dika, Sandra L.; Singh, Kusum. Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of educational research*, 2002, 72(1): 31-60.
- Dopita, Miroslav, and Pierre Bourdieu. *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti: reflexe sociologie praxe Pierra Bourdieua v české sociologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN: 978-80-244-1650-2
- Easley, David, et al. *Networks, crowds, and markets*. Cambridge: Cambridge university press, 2010. ISBN: 9780511761942
- Foucault, Michel, Čestmír Pelikán. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000. ISBN: 80-86019-96-9
- Graf, Sylvie; Kováčová, Stanislava. Jak snižovat předsudky? Teorie meziskupinového kontaktu. *Československá Psychologie*, 2016; 60 (2): 185-196. ISSN 0009-062X.
- Graf, Sylvie; Paolini, Stefania; Rubin, Mark. Negative intergroup contact is more influential, but positive intergroup contact is more common: Assessing contact prominence and contact prevalence in five Central European countries. *European Journal of Social Psychology*, 2014, 44(6): 536-547.
- Granovetter, Mark Sanford. Changing jobs: channels of mobility information in a suburban population. 1970. *PhD Thesis*. Harvard University.

- Granovetter, Mark. 1973. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 1979, 78(6): 1360-1380.
- Havlík, Radomír, and Jaroslav Kořa. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7
- Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9
- Chzhen, Yekaterina, et al. *An unfair start: inequality in children's education in rich countries*. Florence, Italy: UNICEF Office of Research-Innocenti, 2018. ISBN: 978-92-1-103303-8
- Kadushin, Charles, et al. Triangulation and mixed methods designs: Practicing what we preach in the evaluation of an Israel experience educational program. *Field Methods*, 2008, 20(1): 46-65.
- Jarkovská, Lucie, et al. Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis*, 2009, 45(4): 727-752. ISSN: 0038-0288
- Kouřilová, Sylvie. Jedinec v meziskupinových vztazích: od sociální kategorizace k předsudkům. *Československá Psychologie*, 2011, 55(1): 12-24. ISSN: 0009-062X
- Lamont, Michèle; Molnár, Virág. The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 2002, 28(1): 167-195.
- Laumann, Edward O.; Guttman, Louis. The relative associational contiguity of occupations in an urban setting. *American sociological review*, 1966, 169-178.
- Lee, Moosung. Researching social capital in education: some conceptual considerations relating to the contribution of network analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 2010, 31(6): 779-792.
- Liessmann, Konrad P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN: 978-80-200-1677-5
- Lin, Nan. Building a network theory of social capital. *Connections*, 1999, 22(1): 28-51.
- Macek, Petr; Lacinová, Lenka. *Vztahy v dospívání*. 2012. Masarykova univerzita Brno, 2013. ISBN: 978-80-87474-46-4
- Matějů, Petr; Straková, Jana. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis*. 2003; 39 (5): 625-652.

McPherson, Miller; Smith-lovin, Lynn; Cook, James M. Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual review of sociology*, 2001, 27(1): 415-444.

Pettigrew, Thomas F.; Tropp, Linda R. *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. psychology press, 2013.

Poole Jr, Willard C. Distance in sociology. *American Journal of Sociology*, 1927, 33 (1): 99-104.

Simonová, Natalie, et al. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis*. 2009, 45(2): 291-313.

Simonová, Natalie; Katriňák, Tomáš. Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis*. 2008; 44(4): 725–743.

Small, Mario Luis. How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual review of sociology*, 2011 (37): 57-86.

Šafr, Jiří. „Sociální distance a interakce: relační přístup ke studiu stratifikace.“ in Šafr, Jiří (ed.). *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008a. ISBN 978-80-7330-146-0.

Šafr, Jiří. „Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby“. Sociologický ústav AV ČR, 2008b. ISBN 978–80–7330–154–5

Tajfel, Henri; Wilkes, Alan L. Classification and quantitative judgement. *British journal of psychology*, 1963, 54 (2): 101-114.

Výroční zpráva gymnázia 2018. *Anonymizováno*.

Výroční zpráva učiliště. 2018. *Anonymizováno*.

Zerubavel, Eviatar. *Social mindscapes: an invitation to cognitive sociology*. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press, 1999. ISBN: 0-674-81390-1

7 INTERNETOVÉ ZDROJE

Clique | Definition of Clique by Merriam-Webster. Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary [online]. [cit. 1.5.2020]. Dostupné z: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/clique>

Co je to Kapitál?. EkonomickySlovník.cz. Ekonomický slovník online pojmů. EkonomickySlovník.cz [online]. cit. 25. 9. 2019. Dostupné z: <https://www.ekonomickyslovník.cz/kapital/>

Darwinismus sociální – Sociologická encyklopedie. [online]. [cit. 19. 5. 2020]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Darwinismus_soci%C3%A1ln%C3%AD

Kohorta - ABZ.cz: slovník cizích slov. ABZ.cz: slovník cizích slov - on-line hledání [online]. [cit. 19.05.2020]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kohorta>

Krajňák, Tomáš. Hodnocení kvality vzdělávání – září 2018. CVVM. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. 2018 [cit. 1.4. 2020]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4723/f9/or181015.pdf

Meritokracie – Sociologická encyklopedie. [online]. [cit. 26. 9. 2019]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Meritokracie>

T Test (Student's T-Test): Definition and Examples - Statistics How To. Statistics How To: Elementary Statistics for the rest of us! [online]. [cit. 19.05.2020]. Dostupné z: <https://www.statisticshowto.com/probability-and-statistics/t-test/>

Vyhlášení nouzového stavu. Vláda ČR. Úvodní stránka. [online] [cit. 23. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/vyhlaseni-nouzoveho-stavu-180234/>

8 RESUMÉ

This bachelor thesis focuses on the students of gymnasium and vocational school. The goal was to find out how much prejudices relate to students' social capital. This thesis is based on three theoretical conceptions. These concepts are The Strength of weak ties from Mark Granovetter, Prejudices from Gordon Allport and classical conception of Social capital from Pierre Bourdieu. The methodology of the research was carried out using quantitative and qualitative analysis, known as mix methods.

A wide research question was defined for the purpose of the research and it sound: *„Do the prejudices and social capital of students of gymnasium and vocational school relate to each other? “*. Based on the information that came from the data of prejudices and ties, there is no simple answer to the research question. Qualitative analysis, which were semistructured interviews, did confirm the existence of prejudices between the institutions themselves, however according to the quantitative analysis, which were survey interviews, there were not big differences between the answers of students of gymnasium and vocational school. Their answers were even often the same and therefore it cannot be confirmed with certainty, that students' social capital is influenced by prejudices.

It would be interesting to repeat the research on the same research sample in a few years to find out if the prejudices between gymnasium and vocational school endured and relate to social capital, when the students are already working in their jobs.

9 SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1	24
Graf 2	27
Graf 3	34
Graf 4	35
Graf 5	36
Tabulka 1	19
Tabulka 2	19
Tabulka 3	20
Tabulka 4	22
Tabulka 5	27
Tabulka 6	29
Tabulka 7	31
Tabulka 8	33
Tabulka 9	43

10 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Vzor dotazníku

Dobrý den,

jmenuji se Lenka Tišlová a studuji Západočeskou univerzitu v Plzni. Přicházím z fakulty filozofické, oboru sociologie. V současné době píšu bakalářskou práci, která je zaměřena na trávení času, sociální vztahy a názorů žáků učilišť a gymnázií. Budu moc ráda, pokud se na ní budete se mnou podílet. Odpovědi prosím kroužkujte. Dotazník je anonymní. Zabere 15 - 20 minut.

Pokud máte nějaké otázky, neváhejte se mne zeptat.

List – O mně

A. Jakého jsi pohlaví?

- 1) Muž
- 2) Žena
- 3) Jiné

B. Kolik je ti let? (Vypište číslo)

.....

C. Jakého nejvyššího vzdělání dosáhla tvoje matka?

- 1) Základní vzdělání
- 2) Výuční list
- 3) Střední vzdělání s maturitou
- 4) Vyšší odborná škola
- 5) Vysoká škola
- 6) Nevím

D. Jakého nejvyššího vzdělání dosáhl tvůj otec?

- 1) Základní vzdělání
- 2) Výuční list
- 3) Střední vzdělání s maturitou
- 4) Vyšší odborná škola
- 5) Vysoká škola
- 6) Nevím

List – Trávení času

E. Kolik hodin týdně průměrně trávíš těmito aktivitami? (Součet tvých hodin by měl být menší nebo roven 168 hodinám)

Aktivita	Čas (hodiny)
Škola – čas přímo trávený v ní a příprava na ni	
Zájmový kroužek – sportovní, výtvarný, vzdělávací atd.	
Venku s přáteli	
Sociální sítě a internet – FB, Instagram, Youtube atd.	
Sport – individuální i kolektivní	
Práce, brigáda	
Ostatní (jídlo, spánek, cestování během dne apod.) – aktivity, které trávíš sám nebo individuálně	
Celkem (není nutné vyplňovat, pouze pokud chceš)	

F. Jaký vztah máš obecně k lidem z:

0 = kladný, 10 = záporný

1) Tvé školy

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) Jiného učňáku / gymnázia

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

66 – nemůžu soudit, nestýkám se

3) Gymnázia / učňáku

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

66 – nemůžu soudit, nestýkám se

List – Sociální vztahy

G. Kolik máš celkem:

- 1) Kamarádů (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, pomůže mi):
- 2) Známych (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády):
- 3) Nepřátel (nevychledáváme se, nemáme se rádi):

Ga. Kolik kamarádů a známých by ti bylo ochotno pomoci v těžké situaci (např. máš problémy a potřebuješ se svěřit/ potřebuješ koupit dárek, ale nemáš dostatek peněz/ potřebuješ doučit na písemku/zapekl jsi ve škole a potřebuješ krytí)

- 1) Kamarádů (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, vždy mi pomůže):
- 2) Známych (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády):

H. Kolik kamarádů, známých a nepřátel máš ve své škole?

- 1) Kamarádů (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, vždy mi pomůže):
- 2) Známých (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády):
- 3) Nepřátel (nevyhledáváme se, nemáme se rádi):

Ha. Kolik lidí z tvé školy by ti bylo ochotno pomoci v těžké situaci? (např. máš problémy a potřebuješ se svěřit/potřebuješ koupit dárek, ale nemáš dostatek peněz/potřebuješ doučit na písemku/zapekl jsi ve škole a potřebuješ krytí)

- 1) Kamarádů (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, vždy mi pomůže):
- 2) Známých (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády):

I. Kolik lidí máš na jiném gymnáziu / učilišti?

- 1) Kamarádů (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, vždy mi pomůže):
- 2) Známých (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády):
- 3) Nepřátelé (nevyhledáváme se, nemáme se rádi):
- 4) Neznám tam nikoho

Ia. Kolik lidí by ti bylo ochotno pomoci v těžké situaci z jiného gymnázia / učiliště? (např. máš problémy a potřebuješ se svěřit/potřebuješ koupit dárek, ale nemáš dostatek peněz/potřebuješ doučit na písemku/zapekl jsi ve škole a potřebuješ krytí)

- 1) Kamarádů (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, vždy mi pomůže):
- 2) Známých (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády):

J. Kolik lidí máš na nějakém gymnáziu / učilišti?

- 1) Kamarádů (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, vždy mi pomůže):
- 2) Známých (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády):
- 3) Nepřátelé (nevyhledáváme se, nemáme se rádi):
- 4) Neznám tam nikoho

Ja. Kolik lidí by ti bylo ochotno pomoci v těžké situaci z nějakého učiliště / gymnázia? (např. potřebuješ půjčit peníze; potřebuješ odvést domů autem)

- 1) Kamarádů (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, vždy mi pomůže):
- 2) Známých (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády):

K. Kolik hodin týdně strávíš s kamarády (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, vždy mi pomůže)?

- 1) Ze své školy
- 2) Z jiného gymnázia / učiliště
- 3) Z učiliště / gymnázia
- 4) Nemám kamarády

Ka. Kolik hodin týdně strávíš se známými (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády)?

- 1) Ze své školy
- 2) Z jiného gymnázia / učiliště
- 3) Z učiliště / gymnázia
- 4) Nemám známé

Kb. Kolika kamarádům (vidáme se aktivně, vyhledáváme se navzájem, vždy mi pomůže) bys byl ochoten pomoci v jejich těžké situaci z:

- 1) Tvoji školy
- 2) Gymnázia
- 3) Učiliště
- 4) Nemám kamarády

Kc. Kolika známým (známe se, ale stýkáme se méně než s kamarády) bys byl ochoten pomoci v jejich těžké situaci z:

- 1) Tvoji školy
- 2) Gymnázia
- 3) Učiliště
- 4) Nemám známé

Kd. Kolika lidem, si myslíš, že už jsi pomohl z:

- 1) Tvoji školy
- 2) Gymnázia
- 3) Učiliště

List – Vzdělání a předsudky

L. Kam bys na stupnici od 1 do 10 zařadil svou školu s ohledem na její prestiž?

0 = velice prestižní, s dobrou pověstí; 5 = neutrální; 10 = neprestižní se špatnou pověstí

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La. Jak si myslíš, že tě škola připravila do života na stupnici od 1 do 10?

0 = už snad další vzdělání nepotřebuju / jsem dobře vybaven pro další studium na VŠ
10 = nevím, jestli zvládnu udělat státní maturitní zkoušku

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lb. Jak si myslíš, že obecně připraví gymnázia lidi do života (samotné, nepočítá se další studium)? 0 = nejlépe; 10 = nejhůře

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lc. Jak si myslíš, že obecně připraví učiliště lidi do života? 0 = nejlépe; 10 = nejhůře

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

M. Nyní jsou zde vypsány výroky, u každého označ prosím, na kolik jsi s daným výrokiem ztotožněn. 0 = rozhodně ne, 10 = rozhodně souhlasím

M1: „Lidé z učňáku jsou trochu hloupější.“

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

M2: „Nikdy si nemůžu rozumět s lidmi z jiné školy, protože si s nimi nemám co říct.“

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

M3: „Člověk, kterému učení nejde, může jít jen na „učňák“.“

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

M4: „Myslím, že to je na gymplu těžší než na jiných středních školách.“

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

M5: „Lidé z gymplu jsou nafoukaní.“

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

M6: „Lidé z gymplu jsou šprti.“

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Děkuji za vyplnění!

Toto je pouze první část výzkumu k mé práci, kdo by měl zájem participovat na jeho další části, nebo ho téma zaujalo, může se mi ozvat na e-mail: tislova.lenka@gmail.com nebo zde zanechat svůj

e-mail:

Příloha č. 2: Osnova polostrukturovaných rozhovorů

Polostrukturovaný rozhovor – učiliště:

- 1) Vnímáš předsudky mezi gymnázii a učilištěm?
- 2) Co podle tebe předsudek je? Jak bys ho definoval/a?

Trávení volného času

- 1) Opravdu si myslíš, že na gymnáziu tráví ve škole a přípravou na nic více času než na učilišti?
- 2) Pokud trávíš čas s přáteli někde venku, mimo školu, jedná se o přátele z tvé školy nebo máte prostě nějakou partu a neřešíte to, kdo je odkud?

- 3) Vyšlo poměrně vysoké číslo, co se jedná trávení času na internetu během týdne (10–20 hodin), jak většinou trávíš tento čas?
 - Koukáš na videa nebo si s někým píšeš, chatuješ atd.? (jde mi o to, zda tam tráví čas individuálně nebo posiluje vazby)
- 4) Přivedl/a tě někdy k něčemu osoba z gymnázia za dobu tvého studia na střední škole?
 - Myslím tím kroužek, nebo nějaký zájem, film, cokoliv...

Vztah k lidem podle instituce

- 5) Z dotazníku vyšlo, že nemáte příliš dobrý vztah s lidmi ze své školy, proč si myslíš že to tak je? (graf č.1)
- 6) Máš někoho ve své třídě nebo škole, kdo se aktivně bavím s někým z gymnázia?
- 7) Myslíš, že má díky němu lepší vztah obecně k lidem z gymnázia?
- 8) Vybral jsi si svoji školu sám, dobrovolně? Chtěl jsi na ni?

Ochota pomoci

- 9) Vyšlo mi, že pokud má člověk nějakého kamaráda nebo známého na gymnáziu, tak si s ním není ochoten moc pomáhat v obtížných situacích (např. ujel mu bus a potřebuje hodit do školy), proč si myslíš, že to tak je?
- 10) Co brání tomu, abyste si pomáhali?

Výroky

„Lidé z učňáku jsou trochu hloupější.“ + „Člověk, kterému učení nejde, může jít jen na „učňák“.

- 11) Myslíš, že když máš srovnání s gymnazistou vidíš svou školu i lidi v ní v lepším světle?
 - Mám na mysli, že vidíš, že oproti gymnazistům nejsou žáci učiliště o nic horší.
- 12) Proč si myslíš, že si to o Vás někteří gymnazisté myslí?

„Nikdy si nemůžu rozumět s lidmi z jiné školy, protože si s nimi nemám co říct.“

- 13) Vcelku s tímto výrokem všichni nesouhlasili, ale když všichni nesouhlasí, proč si nevytváří, proč si myslíš, že se nevytváří vztahy mezi školami?

„Myslím, že to je na gymplu těžší než na jiných středních školách.“

- 14) Myslíš, že tím, že někoho znáš z gymplu, tak vidíš, že ta škola není zas tolik obtížná oproti učilišti?

„Lidé z gymplu jsou nafoukaní.“ + „Lidé z gymplu jsou šprti.“

- 15) Myslíš si, že tím, že znáš někoho na gymnáziu, tak to potvrzuje tyto výroky?

- 16) Proč si myslíš, že to tak je?

Polostrukturovaný rozhovor – gymnázium:

- 3) Vnímáš předsudky mezi gymnáziem a učilištěm?

- 4) Co podle tebe předsudek je? Jak bys ho definoval/a?

Trávení volného času

- 5) Opravdu je to tak, že na gymnáziu tráví ve škole a přípravou na nic více času než na učilišti?

- 6) Pokud trávíš čas s přáteli někde venku, mimo školu, jedná se o přátele z tvé školy nebo máte prostě nějakou partu a neřešíte to, kdo je odkud?

- 7) Vyšlo poměrně vysoké číslo, co jedná trávení času na internetu během týdne (10–20 hodin), jak většinou trávíš tento čas?

- Koukáš na videa nebo si s někým píšeš, chatuješ atd.? (jde mi o to, zda tam tráví čas individuálně nebo posiluje vazby)

- 8) Přivedl/a tě někdy k něčemu osoba z učiliště za dobu tvého studia na střední škole?

- Myslím tím kroužek, nebo nějaký zájem, film, cokoliv...

Vztah k lidem podle instituce

- 9) Z dotazníku vyšlo, že máte spíše dobré vztahy s lidmi ze své školy, proč si myslíš že to tak je? (graf č.1)

- 10) Máš někoho ve své třídě nebo škole, kdo se aktivně bavím s někým z učiliště?

- 11) Myslíš, že má díky němu lepší vztah obecně k lidem z učiliště?

- 12) Vybral jsi si svoji školu sám, dobrovolně? Chtěl jsi na ni?

Ochota pomoci

- 13) Vyšlo mi, že pokud má člověk nějakého kamaráda nebo známého na učilišti, tak si s ním není ochoten moc pomáhat v obtížných situacích (např. ujel mu bus a potřebuje hodit do školy), proč si myslíš, že to tak je?

- 14) Co brání tomu, abyste si pomáhali?

Výroky

„Lidé z učňáku jsou trochu hloupější.“ + „Člověk, kterému učení nejde, může jít jen na „učňák“.

15) Máš pocit, že když znáš někoho z učiliště, poznáš že není tak hloupý?

16) Proč si myslíš, že to tak je?

„Nikdy si nemůžu rozumět s lidmi z jiné školy, protože si s nimi nemám co říct.“

17) Vesměs s tímto výrokem všichni nesouhlasili, ale když všichni nesouhlasí, proč si nevytváří, proč si myslíš, že se nevytváří vztahy mezi školami?

„Myslím, že to je na gymplu těžší než na jiných středních školách.“

18) Pokud znáš někoho z učiliště, myslíš si, že gympl je opravdu těžší než učňák?

„Lidé z gymplu jsou nafoukaní.“ + „Lidé z gymplu jsou šprti.“

19) Proč si myslíš, že si to o Vás lidé z učiliště myslí?

Příloha č. 3: Charakteristika respondentů z kvalitativního šetření

1) Rozhovory nad dotazníkem

Respondent č. 1

Ročník: 4. ročník na čtyřletém gymnáziu

Věk: 18 let

Vzdělání rodičů: Matka má střední odborné vzdělání s maturitou, otec výuční list

Sociodemografie: Respondent pochází z čtyřčlenné rodiny, bydlí na vesnici do 1000 obyvatel, do gymnázia musí dojíždět veřejnou dopravou, občas s otcem.

Respondent č. 2

Ročník a popřípadě obor: 2. ročník učiliště, obor truhlář

Věk: 16 let

Vzdělání: Matka má výuční list, otec neví

Sociodemografie: Respondent žije sám v bytě s matkou, žijí na vesnici do 1500 obyvatel, na učiliště dojíždí veřejnou dopravou.

Respondent č. 3

Ročník: 1. ročník šestiletého gymnázia

Věk: 15 let

Vzdělání rodičů: Matka vysokoškolské vzdělání (Bc.), otec střední odborná škola s maturitou

Sociodemografie: Respondent žije v čtyřčlenné domácnosti, žijí v domě na vesnici do 1500 obyvatel, do školy ho vozí otec.

Respondent č. 4

Ročník: 3. ročník učiliště, obor elektrikář

Věk: 17 let

Vzdělání rodičů: Matka střední škola s maturitou, otec výuční list
Sociodemografie: Respondent pochází z čtyřčlenné rodiny, celá rodina bydlí v rodinném domě v obci s 6000 obyvateli. Do školy dojíždí buď veřejnou dopravou nebo s kamarády.

2) Polostrukturované rozhovory

Respondentka č. 1 – Bára

Ročník: 3. ročník čtyřletého gymnázia

Věk: 17 let

Vzdělání rodičů: Matka vysokoškolské vzdělání, otec střední odborná škola s maturitou

Sociodemografie: Bára pochází z tříčlenné rodiny, bydlí s matkou a otcem v bytě ve stejném městě, kde se instituce nachází, tj. do 25 000 obyvatel. Bára má přítele z vysoké školy, který předtím navštěvoval stejné gymnázium.

Respondent č. 2 – Dominik

Ročník: 2. ročník, obor kuchař

Věk: 16 let

Vzdělání rodičů: Matka i otec mají výuční list

Sociodemografie: Dominik bydlí v bytě se svými rodiči (tříčlenná rodina), byt se nachází v místě školy, tj. do 25 000 obyvatel. Dominik v současné době nemá žádnou přítelkyni.

Respondent č. 3 – Petr

Ročník: 2. ročník, obor Strojní mechanik

Věk: 16 let

Vzdělání rodičů: Matka střední odborná škola s maturitou, otec výuční list.

Sociodemografie: Petr bydlí v čtyřčlenné domácnosti, rodiče + mladší sestra v bytě v místě školy, tj. do 25 000 obyvatel. Petr má přítelkyni z učiliště.

Respondent č. 4 – Marcel

Ročník: 3. ročník čtyřletého gymnázia

Věk: 18 let

Vzdělání rodičů: Otec výuční list, matka vysokoškolské vzdělání (Bc.)

Sociodemografie: Marcel je jedináček. Bydlí s matkou a otcem v rodinném domě ve městě do 8000 obyvatel. Marcel má přítelkyni z gymnázia.

Respondent č. 5 – Martin

Ročník: 3. ročník čtyřletého gymnázia (spolužák Marcela)

Věk: 17 let

Vzdělání rodičů: Otec výuční list, matka střední odborná škola s maturitou

Sociodemografie: Martin má staršího bratra, který již bydlí sám. Martin tak bydlí se svými rodiči v rodinném domku v malé vesnici do 200 obyvatel. V současné době má přítelkyni ze střední odborné školy, která je z jiného města.

Respondentka č. 6 – Hanka

Ročník: 3. ročník čtyřletého gymnázia (spolužačka Bary)

Věk: 18 let

Vzdělání rodičů: Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání (Mgr.)

Sociodemografie: Hanka je jedináček. Její rodiče jsou rozvedeni. Bydlí sama s matkou (matka nemá žádného přítele). Bydlí v bytě v místě školy. Hanka také nemá žádného přítele.

Respondent č. 7 – Čestmír

Ročník: 2. ročník, obor obráběč kovů

Věk: 18 let

Vzdělání rodičů: Matka má výuční list, otce neví

Sociodemografie: Čestmír bydlí pouze s matkou a mladší sestrou. Matka má v současné době přítele, ale ten s nimi nebydlí. Všichni tři bydlí v bytě v místě školy. Několikrát se stěhovali. Čestmír má v současné době partnerku ze střední odborné školy.

Příloha č. 4: Výňatek z rozhovorů: definování předsudků dle žáků

Petr z učiliště: „... Noo.. že se mezi sebou srovnávají ty školy... na základě těch domluv a dojmů... A tím si na ty druhý vytváří nějaký svůj názor...“.

Marcel z gymnázia: „Noo tak ze strany jakož gympláků... že... to je jakože... ne úplně jako spodina, ale prostě že jsou oproti nim níž... ale zároveň, že ty z učiliště si zase vo těch gymplácích myslej právě to, že jsou takovýhle namyšlený a právě, že je takhle jako... berou... jako pól víš co...“ Já: „Takže je to něco negativního“ M: „No jasný no...“.

Martin z gymnázia: „Hm... že si třeba ty lidi z učiliště myslí o gymnazistech nějaký věci, který nutně nemusí bejt pravda, ale ehmmm myslí si tyhle věci o všech lidech z gymplu... i když je třeba neznaj – a naopak.“.

Hanka z gymnázia: „Tak je to nějaký hodnocení člověka... podle toho do jaký tý sociální skupiny patří no...“.

Čestmír z učiliště: „Tak... nějaký názor, který je postavený na tom myšlení, že... že prostě neznají tu druhou věc nebo toho druhého tolik.“