

# **Sociální gramotnost u maturujících žáků vybrané střední školy**

Bc. Eva Kvapilová

---

Diplomová práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE** (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva Kvapilová**  
Osobní číslo: **H190484**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Sociální gramotnost u maturujících žáků vybrané školy**

### **Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti gramotnosti, sociální gramotnosti a klimatu školy.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

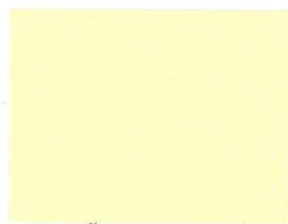
Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

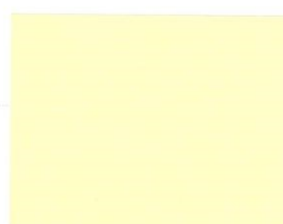
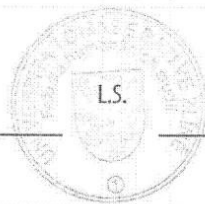
- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.  
DOLEŽALOVÁ, Jana, 2005. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudemus. ISBN 8070411155.  
GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.  
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.  
MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER, 2008. Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2662-5.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**  
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 5. 3. 2021

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

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

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

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

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

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

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

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

3). Odpovídá-li autor takového díla užití svolení bez vázného dívodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení akybýjlicho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 mátnávná nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku sociální gramotnosti. Teoretická část se zabývá gramotností, jejím historickým vývojem a typy gramotností. Dále obsahuje popis sociální gramotnosti, kompetencí, dovedností, schopností a možnostmi rozvoje sociální gramotnosti. Závěr teoretické části se věnuje školnímu a třídnímu klimatu. V praktické části jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané střední školy a jejich hodnocení školního klimatu.

Klíčová slova: gramotnost, sociální gramotnost, třídní klima, školní klima

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with social literacy. The theoretical part explores literacy, its historical development and typology. It also offers a description of social literacy, competencies, skills, abilities and the opportunities for developing social literacy. The conclusion of the theoretical part explores the concept of school and classroom climate. The practical part presents the results of a survey which aimed to determine the level of social literacy among students in the final year of a selected secondary school and evaluate the school climate.

Keywords: literacy, social literacy, classroom climate, school climate

**Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za rady a podnětné připomínky při zpracování této diplomové práce. Dále děkuji všem žákům vybrané školy, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumného šetření.**

*„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“*

(Jan Amos Komenský)

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 GRAMOTNOST</b> .....	<b>13</b>
1.1    DEFINICE GRAMOTNOSTI .....	13
1.2    HISTORICKÝ VÝVOJ .....	15
1.3    TYPY GRAMOTNOSTI .....	16
1.3.1    Základní gramotnost.....	16
1.3.2    Druhá gramotnost.....	17
1.3.3    Třetí gramotnost .....	21
<b>2 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST</b> .....	<b>23</b>
2.1    DEFINICE SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI .....	23
2.2    SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST A KOMPETENCE.....	24
2.2.1    Osobní kompetence .....	25
2.2.2    Sociální kompetence .....	27
2.2.3    Občanská kompetence.....	28
2.3    SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI A SCHOPNOSTI .....	29
2.4    ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	30
2.4.1    Rozvoj sociální gramotnosti v rodině .....	31
2.4.2    Rozvoj sociální gramotnosti ve škole .....	32
<b>3 ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KLIMA</b> .....	<b>34</b>
3.1    KLIMA ŠKOLY.....	35
3.1.1    Školní klima z pohledu různých dotčených skupin.....	37
3.1.2    Typy školního klimatu .....	38
3.1.3    Nástroje ke zkoumání školního klimatu.....	41
3.2    KLIMA TŘÍDY .....	42
3.2.1    Aktéři třídního klimatu.....	43
3.2.2    Vytváření pozitivního klimatu třídy.....	44
3.2.3    Zjišťování klimatu třídy .....	45
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>47</b>
4.1    VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	47
4.2    CÍL VÝZKUMU .....	50
4.3    VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	50
4.4    METODA SBĚRU DAT .....	52
4.5    VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	56
4.6    ANALÝZA DAT.....	57



<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>59</b>
5.1	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1 .....	59
5.2	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2 .....	63
5.3	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3 .....	72
5.4	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 4 .....	75
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ A DISKUZE .....</b>	<b>77</b>
6.1	LIMITY VÝZKUMU .....	80
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	80
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>87</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>90</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>91</b>

## ÚVOD

Současná moderní společnost prochází velmi častými a rychlými změnami. Aby člověk v této náročné době obstál a dosáhl úspěchu, nevystačí pouze se základními znalostmi a dovednostmi. Je důležité, aby si osvojil specifické postoje, znalosti a dovednosti, které označujeme jako sociální gramotnost. Můžeme říci, že sociální gramotnost je klíčová pro osobní naplnění člověka a také velmi důležitá pro úspěšnou účast na společenském i pracovním životě. Využívá se při každodenních činnostech, protože lidé jsou sociální bytosti a vzájemná interakce s ostatními nás obohacuje a naplňuje. Sociální gramotnost je prvotně rozvíjena v rodině pomocí procesů socializace a enkulturace. Další rozvoj probíhá při nástupu dítěte do školního vzdělávání současným působením rodiny a školy. Ve školách je sociální gramotnost zahrnuta v osobnostní a sociální výchově, cíle a okruhy jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání.

Sociální gramotnost představuje v současné době velmi aktuální téma, kterým se zabývá tato diplomová práce. Dnešní žáci často žijí svůj život na sociálních sítích, čímž ztrácí dovednost komunikovat se svým okolím a aktivně se účastnit společenského života. Vzhledem k tomu, že při psaní diplomové práce autorka pracovala ve školství, je tato práce zaměřena konkrétně na maturující žáky vybrané střední školy. Maturující žáci byli jako cílová skupina vybráni z důvodu, že již bylo zveřejněno několik výzkumů provedených na téma sociální gramotnost, ale výzkumný soubor se vždy skládal z většího počtu škol, ať základních nebo středních. A nás zajímá, jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků, kteří již absolvovali rozvoj sociální gramotnosti pomocí škol, rodiny i vrstevníků a jsou na prahu dospělosti, kdy vstupují do pracovního procesu nebo pokračují studiem na vysoké škole. V této další životní etapě je sociální gramotnost i nadále rozvíjena, ale již jiným způsobem a tempem.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části diplomové práce je shrnout poznatky v oblasti gramotnosti, sociální gramotnosti, klimatu školy a třídy. První kapitola věnována gramotnosti bude obsahovat definice, historický vývoj a popis různých typů gramotností. Důležitou část bude tvořit druhá kapitola o sociální gramotnosti, kde nalezneme definice, popis vztahu mezi sociální gramotností a kompetencemi, sociálními dovednostmi a schopnostmi. Jedna z podkapitol se bude věnovat rozvoji sociální gramotnosti v rodině a ve škole. Poslední třetí kapitola se bude zabývat školním a třídním klimatem. Veškeré poznatky v teoretické části budou čerpány

z dostupné odborné literatury, odborných časopisů, z předpisů a metodik Ministerstva školství České republiky a seriózních internetových portálů.

Praktická část má za cíl pomocí výzkumného šetření zjistit úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané střední školy a zjistit jaké jsou v této úrovni rozdíly v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí. Dále má za cíl zjistit, jak žáci vnímají a hodnotí školní klima; zda existuje vztah mezi sociální gramotností a školním klimatem. Po zpracování literární rešerše bude následovat realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření, prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 GRAMOTNOST

Pojem gramotnost je nejčastěji spojován s lidskou dovedností číst a psát. Ovšem nejedná se o pouhou schopnost identifikovat jednotlivá písmena nebo napsat jednotlivá slova, ale gramotnost je schopnost plynule číst i delší text a především schopnost porozumět obsahu tohoto textu.

Gramotnost je spojována s nástupem dětí do školy, ale již v předškolním věku existuje tzv. pregramotnost. Dítě se již od mala setkává s různými texty - prohlíží si s rodiči obrázkové knížky, vidí texty na televizní obrazovce nebo na monitoru počítače či tabletu, s texty se setkává také v obchodech, dopravních prostředcích, na hračkách a oblečení. Dítě se začne samo zajímat, co tyto znaky znamenají, zkouší je kresbou napodobovat a chce se je naučit číst. „*Vzniká v něm touha vyrovnat se dospělým a pozvolna se v něm rodí - za příznivých okolností - pregramotnost*“ (Mareš, 2013, s. 103-106).

Gramotnost je důležitým nástrojem socializace a produktem sociálně-kulturního světa. Pomocí gramotnosti se u jedince zvyšuje intelekt a kultivuje jeho osobnost. Společnost má zájem na rozvoji gramotnosti u všech jedinců, protože díky tomu dochází k rozvoji celé společnosti. Mezi dovednosti základní gramotnosti patří mluvení, čtení, psaní a počítání. Všechny tyto dovednosti potřebuje a používá jedinec každý den svého života (Doležalová, 2005, s. 9-11).

### 1.1 Definice gramotnosti

Neexistuje jednoznačné vymezení pojmu „gramotnost“, a proto lze v odborné literatuře nalézt různé definice. Gramotnost lze definovat v různé šíři i obecnosti. V pedagogickém slovníku je gramotnost definována jako: „*dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti. Vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 85). Současná společnost se neustále rozvíjí, a proto je nutné tuto definici rozšířit o potřeby společnosti v oblasti společenské, ekonomické a kulturní. Odborná literatura pojednávající o gramotnosti uvádí, že kromě čtení a psaní patří mezi základní dovednosti i nové dovednosti: zpracovávat informace a umět používat informace v každodenním životě; zvládat transformovat informace pro vlastní cíle (Doležalová, 2005, s. 9-11).

Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě EPALE definuje obsah pojmu gramotnost. Pojem gramotnost je odvozen od anglického slova „*literacy*“, které má jednoduchou definici - schopnost číst a psát. Přesto je jeho přesný význam předmětem mnoha debat, a to i v evropských projektech, protože tento výraz nemá v mnoha jazycích přímý překlad. Kromě základních dovedností číst a psát potřebuje jedinec i různé další gramotnosti, v závislosti na tom, k jaké sociální nebo profesní skupině patří; jaké vykonává aktivity a na prostředí v němž se jedinec nachází. Nejčastěji je gramotnost definována širěji, a to včetně mluvení nebo měkkých dovedností. Pro gramotnost se jako synonymum často používá výraz „základní kompetence“, který zahrnuje kromě čtení a psaní i matematické a digitální dovednosti. Je důležité rozlišovat negramotnost a funkční negramotnost. Zatímco negramotnost znamená celkovou neschopnost číst a psát, tak funkční negramotnost znamená schopnost číst a psát, ale nedostatečně pro naplnění uspokojení požadavků každodenního života. V současné době se neustále mění požadavky na dospělého jedince, a to že byl někdy funkčně gramotný, neznamená, že zvládne asimilaci na nové požadavky a funkčně gramotný zůstane i nadále. Co se týče pojmu „negramotný“, je třeba jej používat opatrně, protože v Evropě díky zavedení univerzálního vzdělávání nalezneme jen velmi málo negramotných dospělých, a to zejména v mladších generacích. Ale nalezneme zde mnoho funkčně negramotných jedinců, protože nejsou schopni uspokojit požadavky, které na ně klade jejich okolí (Mallows, 2017, s. 1).

Valenta (2015, s. 1) definoval gramotnost pro projekt České školní inspekce jako soubor vědomostí a dovedností, neboli způsobu myšlení a jednání, které můžeme získat buď osvojením nebo konstruktem ve vztahu k určité situaci člověka či společnosti. Toto jednání má být účelné a správné. Do gramotnosti patří i schopnost překračovat hranice jedné gramotnosti a propojovat způsobilost v jedné oblasti se způsobilostmi v dalších oblastech; dále také schopnost sebereflexe a vlastního kontinuálního učení. „*Gramotnost vzniká nabýváním kompetencí a ty se „skládají“ z dovedností, jejichž osvojením a adekvátním používáním se gramotnost stává funkční*“ (Valenta, 2015, s. 1).

Kromě tradičního definování gramotnosti jako dovednosti číst, psát a počítat na základní úrovni, existuje mnoho širších vymezení tohoto pojmu. Gramotnost jako znalost elementárních komunikačních dovedností definuje organizace UNESCO. Gavora (2002, s. 172) rozšiřuje gramotnost na další úroveň o dovednost dekódování významu při práci s textem. Doležalová (2005, s. 11-12) uvádí nejrozsáhlejší vymezení gramotnosti, které zahrnuje orální výraz, což je nejkompexnější proces komunikace. Gramotnost proniká i do

dalších oborů, a tak se obecná gramotnost dělí na základní a druhou gramotnost. V poslední době se v odborné literatuře objevuje pojem „třetí gramotnost“, jež přesahuje rámec druhé gramotnosti.

Jedním z pojetí gramotnosti je školní gramotnost, která se dá definovat mnoha způsoby. Sarigová (1996 cit. podle Mareš, 2013, s. 106-107) školní gramotnost definuje jako: „*takové vědění a učení, které se snaží zpracovávat znalosti způsobem promyšleným, reflexivním a tvořivým a pokouší se využívat při tom náročnější myšlenkové operace*“.

Odborná literatura pracuje i s pojmem gramotnost dospělých. Pokud dospělý člověk neumí číst a psát, tak je označován za analfabeta nebo negramotného. V České republice se negramotnost dospělých téměř nevyskytuje. Průcha a Veteška (2014, s. 111) považují gramotnost dospělých spíše jako funkční gramotnost. Toto pojetí má širokou teoretickou základnu a existuje mnoho srovnávacích evaluací funkční gramotnosti dospělé populace v mnoha zemích.

## 1.2 Historický vývoj

Původně byla gramotnost spojována se schopností psát a číst. V minulosti tyto dovednosti ovládalo jen malé procento jedinců. Do 15. století se gramotnost týkala především vyšších vrstev a mnichů žijících v kláštorech, ale postupně se díky reformám a zapáleným nadšencům začala rozšiřovat skrze celou společnost. Od 18. století se v Evropě začala gramotnost rozšiřovat ve Skotsku, Švýcarsku a severní Francii. V jižní části Evropy se rozšířila až po 2. světové válce. S ohledem na dějiny lze říci, že se gramotnost masově rozšířila na základě sociokulturních, ekonomických a politických změn. Velký vliv na šíření gramotnosti měl vynález knihtisku a snaha o dostupnost bible pro každého člověka (Doležalová, 2005, s. 15-16). V třicátých letech v Československé republice existovaly na venkově obecné školy, které zajišťovaly v jednotřídkách a dvoutřídkách základní gramotnost vesnickým dětem (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 79).

Gramotnost byla také používána v souvislosti s negramotností, buďto byl člověk gramotný nebo negramotný. Až ve třicátých a čtyřicátých letech 20. století se začaly provádět zjištění, kolik lidí na světě je negramotných (neumí číst a psát). Ve vyspělých státech se díky ekonomickému rozvoji přestala negramotnost vyskytovat, a proto bylo nutné definici a nahlížení na gramotnost rozšířit a více specifikovat (Metelková Svobodová, 2008, s. 15).

Gramotnost se navzájem ovlivňuje se sociálními, ekonomickými a kulturními podmínkami společnosti; také s výchovou a vzděláváním - jsou ve společné interakci. Postupně se základní gramotnost rozvíjí ve druhou (informační) gramotnost či funkční gramotnost. Pojem funkční gramotnost se začíná poprvé objevovat v sedmdesátých letech 20. století a je rozšířením primární dovednosti čtení a psaní o dovednosti práce s textem. Tato dovednost je nutná pro fungování jedince v dynamicky měnící se společnosti a pomáhá mu realizovat činnosti běžného života, účastnit se na demokracii, dalším vzdělávání, apod. Rozvoj funkční gramotnosti souvisí s motivací lidstva - ve vyspělých zemích byla motivace ovlivněna průmyslovou revolucí, růstem společnosti, touhou po zisku a zvyšováním životní úrovně; zatímco motivací lidí být gramotný v rozvojových zemích způsobovala propaganda politických vůdců a diktátorů (Doležalová, 2005, s. 16). Dnešní společnost se mění v oblasti ekonomické, sociálně-kulturní i výchovné a vzdělávací, a proto se objevují nedostatky ve vzdělanosti, které je potřeba eliminovat. *„Znalost informací z různých oborů lidské činnosti je stále důležitější v osobním, odborném i společenském životě každého z nás. Proto je dnes mnohem aktuálnější řešení problému, jak v lidech vypěstovat takové dovednosti, které jim umožní vyhledávat, zpracovávat a využívat informace podle vlastních potřeb“* (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 214).

### 1.3 Typy gramotnosti

V současné rychle se měnící společnosti, která klade na jedince nové nároky a výzvy, nestačí pouze základní gramotnost, která představuje schopnost číst, psát a počítat, ale je nutné, aby jedinec ovládal i další schopnosti, díky kterým bude moci uspět v soukromém životě a dobře fungovat ve společnosti. A tak kromě základní gramotnosti odborná literatura pracuje i s druhou a třetí gramotností.

#### 1.3.1 Základní gramotnost

Základní gramotnost je totožná s původním významem slova „gramotnost“. Představuje základní dovednosti - číst, psát a počítat. Pomocí osvojení těchto dovedností můžeme rozvíjet své další gramotnosti a tudíž i další schopnosti. K osvojování gramotnosti dochází po celý život jedince a ne pouze v dětství nebo formou školní docházky. *„Rozšiřování obsahu gramotnosti souvisí v současnosti s chápáním učení jako celoživotního procesu“* (Doležalová, 2005, s. 13).



Doležalová (2005, s. 19-23) nahlíží na gramotnost ze dvou hledisek, a to z kulturního a sociálního. V kulturním hledisku gramotnost představuje duchovní hodnotu, která vypovídá o míře stupně vývoje společnosti. Jsou zde také důležité sociální podmínky dané společností, protože gramotnost pak ukazuje míru potřeby v oblasti čtení a psaní sociálních skupin. Proto lze gramotnost označit jako sociálně-kulturní jev. Druhé hledisko se soustředí na sociální oblast. Tato gramotnost je důležitá pro fungování jedince ve společnosti, odráží se zde ekonomické poměry, zvyky, tradice a kultura. Rodina představuje významného činitele, pomocí kterého jedinec získává elementární znalosti v oblasti dorozumívání, postojů a hodnot. Gramotnost není ovlivněna pouze rodinným prostředím, ale i školním, které utváří školní gramotnost. Gramotnost slouží jako indikátor ekonomické situace dané země, protože vzdělanost podněcuje rozvoj národa a jeho hmotného bohatství. „*Bohaté státy mohou věnovat více prostředků do vzdělávání, a tím podpořit zvyšování úrovně vzdělanosti národa, tedy i úroveň a kvalitu gramotnosti populace*“ (Doležalová, 2005, s. 23).

Pojem negramotnost se používá v demografické oblasti, pro procentuální srovnání neznalosti číst a psát. V současné době se negramotnost týká zejména zemí třetího světa a hlavně žen, které představují 60% z celkového počtu negramotných celé světové populace. Z pedagogického hlediska nahlížíme na základní gramotnost jako prostředek i výsledek vzdělávacího procesu; a jako na základní předpoklad pro další vzdělávání a rozvoj osobnosti. Pro dosažení vysoké úrovně bohatě strukturované gramotnosti se využívají odpovídající didaktické metody (Doležalová, 2005, s. 25-31).

### 1.3.2 Druhá gramotnost

S rozvojem společnosti dochází k nárůstu nových technologií a způsobu komunikace, což klade větší nároky na člověka v oblasti gramotnosti. Nestačí již umět pouze číst, psát a počítat, ale je nutné, aby si jedinec osvojil nové způsoby komunikace. S tímto souvisí přibývání nových typů gramotností, které označujeme jednotným názvem „druhá gramotnost“ (Potůček, 2002, s. 37).

Do druhé gramotnosti jsou zahrnuty takové dovednosti a schopnosti, které jsou výsledkem vývoje a růstu společnosti v oblasti ekonomické, sociálně-kulturní a výchovně-vzdělávací. Díky těmto změnám dochází k výskytu nedostatků vzdělanosti lidí v různých oblastech. V současnosti je cílem osvojení takových dovedností, které umožní jedinci vyhledávat, zpracovávat a využívat informace z různých oborů podle jeho potřeb a cílů. Můžeme říci, že druhá gramotnost vzniká rozvojem základní gramotnosti, jako reakce na posun

společnosti na vyšší úroveň (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 214-216). Mezi oblasti druhé gramotnosti náleží:

**Čtenářská gramotnost** je organizací PISA definovaná jako: „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Blažek et al., 2019, s. 12). Čtenářská gramotnost je základním předpokladem pro získávání a rozvíjení dalších schopností, dovedností a gramotností. Čtenářskou gramotnost si jedinec osvojuje v rámci povinné školní docházky a souvisí kromě školního prostředí se všemi oblastmi života a týká se všech věkových kategorií. Na čtenářskou gramotnost mají vliv nové technologie, politika a současná doba, ve které žijeme. Takže již ustupuje nákup knih do domácích knihoven a rodinné čtení, např. pohádek dětem na dobrou noc, a tyto tradiční zvyklosti jsou nahrazeny elektronickými přístroji (Zachová, 2013, s. 5). Čtenářská gramotnost je vybavenost jedince schopnostmi, dovednostmi, vědomostmi, postoji a hodnotami, které se rozvíjí po celý jeho život v oblasti používání textů v různých kontextech, a proto je čtenářská gramotnost naprosto nezbytná pro život. Na čtenářskou gramotnost je nutné nahlížet jako na celoživotní proces učení. Důležitým aspektem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je mít kladný vztah ke čtení, který vychází z vnitřní potřeby jedince číst a z radosti ze čtení. Je důležité, aby jedinec doslovně porozuměl textu a dokázal jej adekvátně posoudit a vyhodnotit. Ke čtenářské gramotnosti patří také metakognice, což představuje uvážení posouzení záměru vlastního čtení. Také je potřeba umět sdílet pochopení čteného textu a následně aplikovat získané informace k rozvoji čtenářské gramotnosti (Altmanová et al., 2010, s. 7).

**Matematická gramotnost** je organizací PISA definována jako: „*schopnost jedince formulovat, používat a interpretovat matematiku v různých kontextech. Zahrnuje matematické myšlení, používání matematických pojmů, postupů, faktů a nástrojů k popisu, vysvětlování a předpovídání jevů. Pomáhá jedinci si uvědomit, jakou roli matematika hraje ve světě, a díky tomu správně usuzovat a rozhodovat se tak, jak to vyžaduje konstruktivní, angažované a reflektivní občanství*“ (Blažek et al., 2019, s. 12). Matematická kompetence tedy spočívá v porozumění matematickým znalostem a dovednostem, které jedinec potřebuje znát k řešení různých problémů. Nejedná se pouze o matematické problémy, ale zároveň o různé jednoduché i složité situace v každodenním životě, které lze za použití matematiky vyřešit (Altmanová et al., 2010, s. 22).

**Přírodovědná gramotnost** je organizací PISA definována jako: „*schopnost přemýšlet a jednat ve všech věcech souvisejících s přírodními vědami a jejich principy jako aktivní občan*“ (Blažek et al., 2019, s. 12). Podrobněji lze přírodovědnou gramotnost popsat jako schopnost využívat přírodovědné znalosti a umět klást otázky tak, aby jedinec dokázal z daných skutečností vyvodit závěry, pomocí kterých porozumí světu přírody a pomohou mu v rozhodování o tomto světě a o změnách, které v přírodě člověk způsobuje svou činností (Frýzková a Palečková, 2007, s. 28). Altmanová et al. (2010, s. 25) přírodovědnou gramotnost vymezuje podle čtyř aspektů aktivního osvojení a používání: základních prvků pojmového aparátu systému přírodních věd; metod a postupů přírodních věd; způsobu hodnocení přírodovědného poznání; způsobu interakce přírodovědného poznání s ostatními oblastmi lidského poznání.

**Jazyková gramotnost** byla v rámci projektu NIQES definována jako: „*schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností*“ (NIQES, 2015, s. 4). Jazyková gramotnost v cizích jazycích představuje schopnost dorozumět se a komunikovat v jiném než mateřském jazyce. Rozvoj jazykové gramotnosti je hlavním cílem výuky cizích jazyků a rozvíjí se pomocí různých jazykových činností. Zejména je snaha o vyrovnané zastoupení všech čtyř řečových dovedností: poslech a čtení s porozuměním; mluvený a psaný projev (NIQES, 2015, s. 4).

**Počítačová gramotnost** znamená schopnost jedince používat počítač pro vyhledávání, vytváření a sdělování informací, které mu pomohou zapojit se do různých životních oblastí, jako je domácnost, škola, práce a společnost. V odborné literatuře je počítačová gramotnost označována také jako ICT nebo digitální gramotnost. V současné době díky rychlému rozvoji technologií a rostoucím požadavkům na práci s digitální technikou, představuje počítačová gramotnost jednu z nejrychleji se vyvíjejících gramotností. Do počítačové gramotnosti je také zahrnována mediální gramotnost a informační gramotnost. Mediální gramotnost souvisí se sociálními sítěmi, vzděláváním lidí (zejména dětí) v bezpečném chování na těchto sítích, zacházením s osobními údaji v elektronickém světě, rozlišováním klamavých informací i reklam a v neposlední řadě i kyberšikanou, která představuje v současné době aktuální a často diskutované téma. Informační gramotnost se zabývá dovednostmi vyhledávat informace, což se děje převážně pomocí informačních a komunikačních technologií (Altmanová et al., 2010, s. 57; Kress, 2003, s. 10-21).

**Funkční gramotnost** vychází z anglického označení „functional literacy“ a je vyšším stadiem gramotnosti. Její osvojení potřebuje jedinec pro realizaci různých aktivit, které jsou potřebné pro život v současné společnosti (Metelková Svobodová, 2008, s. 34). Lze ji definovat jako: „*gramotnost v oblasti literární dokumentace a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formuláře, rozumět grafům a tabulkám apod.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 80). Obecně lze funkční gramotnost definovat jako schopnost jedince používat tištěný a psaný materiál pro splnění svých potřeb. V užším pojetí je funkční gramotnost popisována jako soubor znalostí, které jedinec potřebuje ke zpracování informací získaných z textu. Tento proces není založený pouze na přečtení textu, ale pracuje i s myšlenkami a zkušenostmi jedince. Od čtenářské či školní gramotnosti se funkční gramotnost odlišuje v těchto specifických znacích: dovednosti pro práci se souvislým i nesouvislým textem; schopnost pracovat s informacemi a využívat vyšších úrovní myšlenkových operací; dovednost číst, psát a počítat pro řešení problémů každodenního života. Funkční gramotnost má za cíl pomoci jedinci zvládnout stále vyšší nároky kladené informační společností; osvojit si dovednosti a vědomosti, které mu pomohou zapojit se do světa informací (Doležalová, 2005, s. 40-72).

**Finanční gramotnost** je definována jako: „*soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace*“ (Metodický portál RVP.CZ, 2012). Finanční gramotnost obsahuje v oblasti správy osobních financí další tři gramotnosti: peněžní, cenovou a rozpočtovou. Finanční gramotnost tvoří soubor abstraktních i konkrétních dovedností, které dokáže jedinec funkčně využívat, např. dokáže se vhodně rozhodovat ve finančních situacích nebo dokáže adekvátně řešit finanční problémy. Pomocí finanční gramotnosti dokáže jedinec krátkodobě i dlouhodobě plánovat svá finanční rozhodnutí (Birkenmaier et al., 2013, s. 13-19; Dvořáková a Smrčka, 2011, s. 13). Finančně gramotný člověk se dokáže orientovat v problematice peněz, zná jejich hodnotu a umí s penězi zacházet zodpovědně. Podle výzkumu v České republice, je úroveň finanční gramotnosti nízká, což vede k velkému zadlužování lidí, exekucím a k vysokému počtu osobních bankrotů. Proto by zvyšování finanční gramotnosti mělo být celoživotním procesem. Je důležité vzdělávat v této oblasti děti již od útlého věku (Bárta, 2014, s. 7).

**Pohybová gramotnost** představuje novou oblast, která se řadí do druhé gramotnosti a označuje míru znalostí v pohybu a sportu. Součástí pohybové gramotnosti je kromě pohybové vybavenosti a její kvality také i vědomost o pohybu a celkový postoj k pohybu včetně míry motivace k vlastnímu pohybu, což má vliv na kvalitu života jedince. Pohybovou gramotnost nelze učit ani se jí naučit pouze v jedné části života, např. při povinné školní docházce, ale jedná se o celoživotní proces v souladu s fyzickým vývojem a změnami jedince. Důležitými aspekty pohybové gramotnosti jsou motivace, sebedůvěra, pohybová kompetence a interakce s prostředím, protože pohybově gramotný jedinec má kladný vztah ke svému fyzickému tělu (Vašíčková, 2016, s. 17).

**Zdravotní gramotnost** je nově zařazovaná oblast do druhé gramotnosti, a proto se tento nový pojem zatím moc neobjevuje v odborné literatuře. Zdravotní gramotnost je nutné řešit zejména v preventivní rovině, protože v současné době zdravotní rizika pro lidstvo představují hlavně civilizační choroby. Je důležité dodržovat zdravý životní styl, pohyb, zdravou výživu a emoční i sociální pohodu. Proto lze zdravotní gramotnost definovat jako: „*kognitivní a sociální dovednosti, které určují motivaci a schopnost jedinců získávat přístup ke zdravotním informacím, rozumět jim a využívat je způsobem, který rozvíjí a udržuje zdraví*“ (Křístek, 2013).

Ve výše uvedeném výčtu druhých gramotností chybí sociální gramotnost, kterou se zabývá samostatná kapitola této diplomové práce. Sociální gramotnost řadí někteří autoři do druhé gramotnosti a jiní zase do třetí gramotnosti.

### 1.3.3 Třetí gramotnost

Základní gramotnost je rozšířena o nové potřebné prvky ve druhé gramotnosti. Ale díky požadavkům dnešní moderní doby byl vytvořen další stupeň gramotnosti - třetí. Třetí gramotnost se zabývá zdravým životním stylem moderního člověka, jenž má již osvojeny kompetence druhé gramotnosti. Je důležitá nejen pro dospělého člověka, ale i pro žáky základních škol, aby si vytvořily vhodné návyky v oblasti životního stylu. Toto se děje pomocí předmětu „*výchova ke zdraví*“, který kromě utváření a rozvíjení klíčových kompetencí v této oblasti, klade velký důraz na prevenci při ochraně zdraví a odpovědnosti člověka za své zdraví (Machová a Kubátová, 2015, s. 9).

V manažerské praxi se setkáváme s pojmem „*třetí gramotnost*“, který se používá pro vymezení znalostí a dovedností technik manažerské práce (hard skills) a znalostí a dovedností pracovat s lidmi (soft skills). „*Obecně řečeno, podle postavení lidí ve firmě se*

*pomocí kompetenčních modelů hledá vhodná kombinace prvků hard a soft skills pro dané místo a pozici“ (Hanuš, 2006). Třetí gramotnost slouží k motivaci pracovníka k vlastnímu rozvoji a to pomocí srovnání jeho skutečných znalostí a dovedností s očekávanou a potřebnou úrovní daných kompetencí. Zjištěný rozdíl se snižuje pomocí tréninku. Třetí gramotnost se snaží nahlížet na individuální jedinečnost každého člověka, protože každý představuje různé kombinace schopností, modelů chování, motivací a hodnot, obav, předsudků, zájmů a přání, které z něj tvoří unikátního jedince. Třetí gramotnost se také zabývá důležitostí vymezení času pro pracovní a osobní život; řeší životní styl i trvalou udržitelnost zdraví a kvality života. Třetí gramotnost sleduje následující elementy: celistvou osobnost jedince a jeho životní příběh; emoční inteligenci a hodnotový systém; životní styl a úroveň fyzického, psychického a duševního zdraví. Pokud je tento komplexní soubor ve „zdravém“ stavu, tak je velký předpoklad, že jedinec bude dobře zvládat změny a problémové situace v práci i v soukromém životě (Hanuš, 2006).*

## 2 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST

Současná společnost prochází rychlými a častými změnami. Aby jedinec obstál v této náročné době, je důležité, aby si osvojil určité znalosti, dovednosti a postoje. Tato významná oblast se označuje jako sociální gramotnost. Sociální gramotnost představuje zásadní předpoklad pro úspěch v životě jedince a ve společnosti. Sociální gramotnost využíváme při každodenních činnostech, protože jsme sociální bytosti a vzájemná interakce s ostatními jedinci je pro nás důležitá a naplňuje náš společenský život.

### 2.1 Definice sociální gramotnosti

Protivínský a Dokulilová (2012, s. 7) sociální gramotnost definují takto: „*v nejjednodušší podobě můžeme hovořit o sociální gramotnosti jako o znalostech, dovednostech a postojích, které jsou klíčové pro osobní naplnění, k efektivní a konstruktivní účasti na společenském a pracovním životě*“. Detailněji lze sociální gramotnost popsat pomocí výčtu dílčích dovedností nebo postojů. V oblasti dovedností se jedná o komunikační dovednosti, schopnost spolupráce, empatie, kritické myšlení a schopnost řešení konfliktů. Do postojové oblasti spadá odpovědnost, úcta k druhým a zájem na rozvíjení vlastní komunity. Sociální gramotnost řadíme mezi funkční gramotnosti, ale na rozdíl od jiných gramotností probíhá její rozvoj z velké části i mimo školu. Například matematická nebo přírodovědná gramotnost je rozvíjena především školním vzděláváním. Sociální gramotnost je prvotně rozvíjena v rodině, která tvoří hlavní sociální skupinu jedince, a to pomocí procesů socializace a enkulturace. Při nástupu jedince do školy, probíhá další rozvoj sociální gramotnosti, a to současným působením rodiny i školy. Ovšem je nutné zdůraznit, že při nástupu do školy je úroveň sociální gramotnosti u každého jedince jiná. Hlavní příčinou je fakt, že každé dítě má jiné rodinné zázemí, které ovlivňuje rozvoj jeho sociální gramotnosti (Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 5-7).

Vymezení sociální gramotnosti řeší mnoho strategických dokumentů na národní i mezinárodní úrovni. Tato vymezení jsou v podstatě shodná, pouze se liší v šíři vymezení. V České republice je sociální gramotnost ukotvena v rámcových vzdělávacích programech. I když zde nenalezneme přímo pojem sociální gramotnost, tak mezi klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy se můžeme setkat s pojmy dílčí znalosti, dovednosti a postoje, které by měl žák získat a umět ovládat (Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 7).

Česká školní inspekce (2019, s. 3-4) v průběhu let pracovala s několika definicemi sociální gramotnosti. V současné době používá širší popis, kde je mnohem více kladen důraz na konkrétní pozorovatelné projevy činnosti žáků a učitelů, které efektivně přispívají k rozvoji sociální gramotnosti žáků a zní takto: „*Sociální gramotnosti rozumíme soubor dovedností opírajících se o určité znalosti - jednak znalost sebe samého a jednak elementární znalosti aplikované psychologie, nauky o lidském chování a etikety. Součástí gramotnosti jsou i postoje - jako hodnotové vztahy. Ty jsou však funkční jen tehdy, pokud skutečně pozitivně ovlivňují chování jedince. Sociální gramotnost je možné vymezit především výčtem souborů určitých gramotnostních dovedností, jako například sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace (vč. psychohygieny a obran proti různým negativním vlivům), dovednosti sociální percepce a predikce chování druhých, komunikační dovednosti, dovednosti pro spolupráci a pro řešení vztahových problémů a konfliktů. V morální oblasti sociální gramotnost zahrnuje schopnost nést (osobní) odpovědnost za své jednání a tímto jednáním prokazovat respekt k právům druhých*“ (Česká školní inspekce, 2019, s. 3). Základním obsahovým rámcem pro osvojení znalostí a dovedností žáků slouží především rámcové vzdělávací programy. I když tyto programy nepracují přímo s pojmem sociální gramotnost, tak znalosti a dovednosti vyplývající z její definice nalezneme pod pojmem klíčové kompetence. Nejblíže k sociální gramotnosti mají následující kompetence: sociální a personální; komunikativní a občanské. Rozvoj klíčových kompetencí žáků není záležitostí pouze jednoho předmětu, lze je rozvíjet v rámci mnoha vzdělávacích oblastí a programů. Zejména by pozornost měla být zaměřena na dovednosti spojené s fungováním člověka ve společnosti a komunikační dovednosti (Česká školní inspekce, 2019, s. 3-4).

## 2.2 Sociální gramotnost a kompetence

Valenta (2015, s. 1-2) vysvětluje rozdíl mezi sociální gramotností a kompetencemi. Vzhledem k tomu, že sociální gramotnost lze definovat pomocí seznamu dílčích dovedností nebo postojů, které obsahuje, a tento výčet se prolíná celými rámcovými vzdělávacími programy (lze je nalézt mezi klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi i průřezovými tématy), můžeme říci, že gramotnost představuje širší pojem než kompetence a zároveň, že jednotlivé kompetence tvoří gramotnost. Stejně vymezení uvádí i Arthur a Davison (2000 cit. podle Valenta, 2015, s. 2), původně používaný pojem sociální kompetence byl nahrazen pojmem sociální gramotnost, a to z důvodu že se jedná o širší a zároveň nuancovanější přístup k porozumění determinující role školního kurikula při procesu sociálního zrání žáků.



Sociální, osobní a metodické kompetence tvoří celkovou oblast měkkých dovedností (soft skills), které představují schopnosti a dovednosti ve vztahu k vlastní osobě, ve vztahu k druhým a ve vztahu k určitým metodám práce. Měkké dovednosti slouží k zvládnutí technologických a společenských změn. Ovlivňují zejména úspěšnost v profesním životě, schopnost řešit a realizovat úkoly, samostatnou i skupinovou práci, úspěch v životě jedince. Měkké dovednosti nejsou vrozené a ovlivněné výchovou, ale lze je rozvíjet po celý život jedince. „*Nejsnáze se rozvíjejí znalosti, vědomosti a vědomé chování, tedy faktické, odborné a metodické znalosti, postupy pro řešení problémů a vzájemnou komunikaci*“ (Mühleisen a Oberhuber, 2008, s. 10-25).

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání obsahuje definici sociálních kompetencí: „*Kompetence zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské kompetence a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů. Občanské kompetence jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí a struktur a k aktivní a demokratické účasti*“ (Doporučení, 2006). Kompetence z této definice lze rozdělit do tří základních rovin sociální gramotnosti: vztah jedince k sobě samému - osobní kompetence; vztah jedince k ostatním jedincům - sociální kompetence; vztah jedince ke společnosti jako celku - občanská kompetence (Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 7). Podrobněji se jednotlivými rovinami zabývají následující podkapitoly.

### 2.2.1 Osobní kompetence

Osobní kompetence je možné obecně považovat za vztah jedince k sobě samému a schopnost pracovat na sobě. Osobní kompetence nalezneme v odborné literatuře i pod názvem personální nebo behaviorální kompetence. Jsou zahrnovány do oblasti měkkých dovedností (soft skills) a obsahují dovednosti, které jedinec používá v interpersonálních vztazích, při vedení lidí či analytických činnostech a přináší si je do pracovních rolí (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 77).

Mühleisen a Oberhuber (2008, s. 14-29) mezi osobní kompetence řadí: suverenitu, sebeorganizaci a sebeřízení, sebevnímání a sebereflexi, radost ze života a optimismus, schopnost autentického vyjadřování, snášení stresových situací, orientaci na cíl a výsledek, ochotu učit se a přijímat změny, propojení myšlení a jednání, vědomí rizika, sebemotivaci

a vědomí odpovědnosti. Rozvíjením osobních kompetencí se jedinec stává vyrovnanějším a jistějším ve svém jednání. Pro dosažení stanovených výkonů si musí být jedinec vědom svých vlastností a zároveň je musí umět i co nejlépe používat. Veteška a Tureckiová (2008, s 77-80) osobní kompetence popisuje pomocí výčtu jednotlivých dovedností a schopností. Dovednosti: asertivní chování, sebereflexe, otevřenost, osobní efektivita a adaptace. Schopnosti: budovat tým, vytvářet sociální síť, kreativní řešení problémů, ochota riskovat a učit se novým věcem.

Valenta (2015, s. 3) pracuje s pojmem subjektivně osobnostní gramotnost a spolu se sociální gramotností tvoří funkční gramotnost osobnosti. Subjektivně osobnostní gramotnost se soustředí především na jedince a tvoří ji seberegulativní dovednosti, specifický osobní komunikační styl a vědomosti o sociální interakci. Tyto dovednosti, znalosti a postoje jsou klíčové pro osobní naplnění, k efektivní a konstruktivní účasti na společenském a pracovním životě. Mezi nejdůležitější dílčí dovednosti patří komunikace, spolupráce, empatie, kritické myšlení a řešení konfliktů. „*V postojové oblasti by gramotnost zahrnovala odpovědnost, úctu k druhým a zájem podílet se na rozvoji vlastní komunity*“ (Valenta, 2015, s. 3).

Pro rozvoj osobních kompetencí musí jedinec nejdříve dobře poznat sám sebe, svá přání, své silné a slabé stránky. Vybrat si oblast, kterou chce rozvíjet a zvolit vhodnou techniku pro trénink. Některé oblasti lze rozvíjet rychle a lehce, některé jdou obtížně a velmi pomalu. Při rozvíjení osobních kompetencí je vhodné usilovat o střed, např. mít zdravé sebevědomí a ne povýšenou suverenitu (Mühleisen a Oberhuber, 2008, s. 29-87).

V současné společnosti postrádají jedinci z osobních kompetencí nejvíce schopnost verbální komunikace, řešit problémy a pracovní etiku (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 77). Tyto nedostatky jsou způsobeny změnami v technologické oblasti, kdy přibýlo mnoho nových technologií a již není kladen velký důraz na umění psané komunikace či řešení problémů (Prince, 2016, s. 18). Používání měkkých dovedností je nutné rozvíjet a neměly bychom je nahrazovat moderními technologiemi, ale naopak tyto technologie využívat k jejich zlepšování. Např. k vytvoření osobního kompetenčního portfolia, které slouží jak k poznání osobnosti jedince, tak i k rozvoji kompetencí profesního růstu a sebeznání. Do portfolia se zapisují vlastní znalosti, dovednosti, schopnosti a měkké dovednosti. Portfolio lze využít jako přílohu k vlastnímu životopisu (Havlíčková a Žárská, 2012, s. 19).

### 2.2.2 Sociální kompetence

Sociální kompetence potřebuje jedinec pro dobré vycházení s ostatními lidmi. Mezi sociální kompetence řadíme: vnímavost vůči ostatním lidem, schopnost rozpoznat konflikty a umět je řešit, být ohleduplný k ostatním jedincům, respektovat jejich slabé stránky a pomáhat jim s jejich odstraněním. K tomu potřebujeme následující schopnosti: znalost lidí, být pozorní a empatictí, umět navazovat vztahy, schopnost integrace a týmové práce, systémové vnímání, motivovat a vést ostatní, řešit konflikty, mít takt a styk. V neposlední řadě sociální kompetence znamená určovat a dodržovat sociální pravidla. Sociální kompetence lze dále rozvíjet a naučit se jim (Mühleisen a Oberhuber, 2008, s. 89-92).

Sociální kompetence představují vztah jedince k ostatním lidem a lze je definovat pomocí schopností, které jsou úzce spojeny se společenským i osobním blahem jedince. Aby jedinec dosáhl blaha, musí pochopit, jak docílit optimálního psychického a zároveň fyzického stavu. Sociální kompetence jsou tvořeny schopnostmi a dovednostmi, které musí jedinec ovládat. Za nejdůležitější jsou považovány mezilidské vztahy. Jedná se o pochopení a přijetí pravidel chování a zvyků. Dále je důležité, aby jedinec měl znalosti související s pracovní organizací, rovností postavení pohlaví, diskriminace a multikulturních vztahů. Mezi základní sociální kompetence řadíme následující dovednosti: umět komunikovat s ostatními jedinci, být tolerantní a empatický, umět projevovat důvěru a vyrovnávat se se stresem i frustrací, umět oddělit od sebe pracovní a osobní život (Úřední věstník Evropské unie, 2017, s. 14-15). Valenta (2015, s. 3) sociální kompetence označuje jako sociální gramotnost a definuje ji jako snahu jedince o naplnění svého socio-kulturního poslání a cíle. Jedná se o soubor schopností a dovedností, které používá jedinec pro zvládnutí veřejných sociálních situací a pro jednání v kontextech. Česká školní inspekce (2010, s. 2-3) definuje sociální dovednosti jako: „*existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). Porozumění změn v životě člověka a jejich reflexe, podpora zdravého způsobu života a prevence rizik ohrožujících zdraví*“.

Z výše uvedených definic lze sociální kompetence obecně popsat jako vztah jedince k jiným osobám. Pro definování sociální kompetence je nutné pracovat se třemi oblastmi: **ukazatelé** (osobnostní, sociálně-osobnostní a behaviorální); **kritéria** (implicitní a explicitní; vnitřní a vnější u jedince, sociální skupiny nebo společnosti; cílené standardy na dítě nebo dospělého; standardy vlastní a jiných důležitých jedinců); **zdroje informací o sociální**

**kompetenci jedince a o jeho sociálně kompetentním chování** (sebehodnocení; jmenování vrstevníků; hodnocení dospělými, učiteli, rodiči, vychovateli; hodnocení pozorovatelů). Důležitou součástí sociální kompetence tvoří způsobilosti, které jsou definovány popularitou a přijímáním ve skupině (Výrost a Slaměník, 2008, s. 206).

Brenner a Brenner (2008, s. 32) řadí sociální kompetence mezi jedny z nejdůležitějších odborných kompetencí. Popisují je jako způsob chování a přístupu jedince k různým situacím a lidem. Jedná se o schopnost spolupráce, sebeprosazení, vůdčí sílu, dělání kompromisů, přijímání kritiky, vcítění se do druhých a stmelení týmu. Je důležité, aby jedinec měl cit a dokázal zvolit vhodný způsob chování pro danou situaci, což mu pomůže dosáhnout zvoleného cíle.

Sociální kompetence jsou sice velmi často uváděny jako klíčové pro manažerskou praxi, ale jejich osvojení je neméně důležité v jakémkoliv jiném povolání či osobním životě. Aby u jedince mohla být rozvíjena sociální kompetence, je nutné sebeporozumění. Proto se musí propojit self-management se sociálními kompetencemi. Ze self-managementu lze pracovat hlavně s duševní hygienou, time-managementem, relaxací, dobrou životosprávou, technikami na uvolnění stresu a předcházení syndromu vyhoření (Mikulaščík, 2008, s. 17).

### 2.2.3 Občanská kompetence

Občanská kompetence je definována jako vztah jedince ke společnosti jako celku. To znamená, že jedinec má potřebu patřit do společnosti a projevuje snahu o zapojení se do společnosti. Občanské kompetence jsou: znalost pojmů demokracie, občanství, rovnost a spravedlnost; orientace v historii vlasti i celého světa; zastávání hodnot, cílů a strategií sociálních a politických hnutí; znalost pestrosti kultur a kulturní identity Evropy; respekt k těm, kteří mají jiné přesvědčení; odmítání násilí a útlaku nejen vůči sobě, ale i k druhým. Do občanských kompetencí jsou zahrnuty i kompetence spojené s environmentálním prostředím a ekologickým chováním jedince (Bělecký, 2007, s. 54).

V Úředním věstníku Evropské unie (2017, s. 16) jsou občanské kompetence definovány jako: „*soubor občanských schopností a dovedností, které jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí a struktur a k aktivní a demokratické účasti*“. Tyto schopnosti a dovednosti úzce souvisí s dovednostmi efektivní spolupráce a zapojení se do veřejného života. Jedinec musí mít zájem řešit problémy, které se týkají jeho komunity nebo státu. Ke schopnosti řešení problémů je nutné osvojení si kritického myšlení a rozhodování se (hlavně v rámci voleb).

Pokud jedinec ovládá uvedené občanské kompetence, potom dodržuje lidská práva a zásadu rovnosti; cítí sounáležitost k danému místu ve státě nebo celému státu; cítí soudržnost ke společnosti, ve které žije (Úřední věstník Evropské unie, 2017, s. 16).

Občanské kompetence souvisí s dodržováním demokratických zásad, pospolitosti a vzájemné podpory členů společnosti. „*Pro kvalitu života, opřenu v občanské participaci, není významné jen to, kolik občanů se angažuje ve správě svých věcí veřejných, ve sdruženích většího nebo menšího dosahu či mimo ně. Ještě významnější je úroveň občanského chování a vzájemné mezilidské vztahy k obci, a zejména pak vztahy k těm, kteří z jakéhokoli důvodu nepatří k hlavnímu proudu či většinové populaci.*“ (Možný, 2002, s. 121)

### 2.3 Sociální dovednosti a schopnosti

Většina autorů pracuje pouze s pojmem „sociální dovednosti“ a nedělají rozdíl mezi sociálními dovednostmi a sociálními schopnostmi. Zato Mühleisen a Oberhuber (2008, s. 14) popisují **schopnosti** jako vlastnosti jedince, které tvoří předpoklad pro úspěšné vykonání určité činnosti; a **dovednosti** jako učením získané dispozice k úspěšnému vykonávání určité činnosti. Obdobně tyto dva pojmy definuje i Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 59-262): pojem **dovednost** představuje jeden ze základních pojmů pedagogiky, ale do současnosti nebyl dosud dostatečně vysvětlen. Obecně lze říci, že se jedná o způsobilost jedince k provádění určité činnosti, kterou získává pomocí osvojení schopností, zkušenostmi, stylem učení a motivací. Dovednost jedinec získává buď záměrným učením a výcvikem nebo spontánně. Pojem **schopnost** je definován jako individuální potenciál jedince pro vykonávání určité činnosti v budoucnosti. Schopnosti jsou částečně ovlivněny vrozenými předpoklady a lze je rozvíjet v závislosti na sociálním prostředí, do kterého je jedinec začleněn; v závislosti na kvalitě výchovy a vzdělávání, také v závislosti na tom, co on sám pro rozvoj svých schopností udělá (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 59-262).

Kolář (2012, s. 36) sociální dovednost definuje jako dovednost navazovat kontakt a udržet jej, dokázat se dorozumět s ostatními lidmi, umět naslouchat druhým, zvládat vést a organizovat práci skupiny a zároveň umět se adekvátně podřídit vedení jiných, dokázat vyjádřit své pocity a postoje, dokázat se vyznat v myšlení a pocitech druhých, být empatický, umět zvládat konfliktní situace a dokázat najít jejich řešení. Sociální dovednosti se rozvíjí sociálním stykem s ostatními jedinci a používají se v osobním, rodinném, pracovním, studijním a společenském životě. Sociální dovednosti vznikají přirozeným kontaktem ve velkých i v malých skupinách.

Gillernová a Krejčová (2012, s. 32-34) uvádí, že sociální dovednost obsahuje prvky, které lze rozdělit na dvě skupiny: prvky vztahující se k sobě samému a prvky týkající se mezilidských vztahů. Do první skupiny patří např. sebepoznávání, sebereflexe, autenticita a do druhé skupiny empatie, akceptace druhých, naslouchání, tolerování odlišných pohledů, poznávání druhých, zvládání konfliktů. Výzkum sociálních dovedností je ovlivněn čtyřmi paradigmaty: model podmiňování, model kybernetiky, experimentální model a teologický model.

## 2.4 Rozvoj sociální gramotnosti

Na rozvoj sociální gramotnosti má vliv především společenská realita a kultura. Dále je podmiňována sociálními podmínkami - makroprostředím a mikroprostředím. Sociální gramotnost je ovlivňována společenskou realitou, ale zároveň sociální gramotnost působí na společenskou realitu. Tento oboustranně fungující vztah lze nalézt i mezi gramotností a výchovou; gramotností a vzděláváním; gramotností a sociálním prostředím; gramotností a kulturním prostředím; gramotností a ekonomikou (Doležalová, 2005, s. 26-28).

Mareš (2013, s. 39-43) rozlišuje sociální kontext dítěte a dospělého jedince. Dítě na rozdíl od dospělé osoby má minimální možnost sociální kontext změnit a působí na něj po dlouhou dobu. Dítě se pohybuje ve velkém množství sociálních prostředí, které ovlivňují jeho vnímání a hodnocení. Jedná se o rodinu, kamarády, vrstevníky, spolužáky, spoluobčany apod. *„Názory dětí i dospívajících vznikají a mění se pod vlivem sociálně-kulturního prostředí, jsou tedy sociálně konstruované.“* (Mareš, 2013, s. 40)

Primární skupinou, se kterou se dítě setkává a náleží do ní, je rodina. Rodina má unikátní roli v životě dítěte. Je nutná pro jeho správný vývoj a pochopení interpersonálních vztahů. Další důležitá sociální skupina je tvořena učiteli a spolužáky, kde by si dítě mělo vytvořit pozitivní vazby. Tyto pozitivní vztahy v rodině i ve škole označujeme jako „princip tří S“. Představuje pocit osoby být schopný, spojený a spolupodílející se. Potřebu pozitivních vztahů nenalzáme pouze u dětí, ale je důležitou součástí života jedince v každé jeho etapě. Tato potřeba se pouze mění v závislosti na sociální skupině, ve které se jedinec nachází. Dalším ovlivňujícím faktorem je sociální vliv, každá osoba má potřebu prestiže. Dítě prestiž získává pomocí pozitivních školních výsledků a svědomitého plnění úkolů, čímž se stává vzorem pro ostatní spolužáky, je středem obdivu a závidí. V dospělosti jedinec prestiž získává např. pomocí profesní dráhy, shromažďováním majetku, morálního kreditu, zvyšováním vzdělání apod. (Petrušek, 2009, s. 47-69).

V oblasti rozvoje sociální gramotnosti je středem zájmu chování a ne vědomosti nebo verbálně-rationální operace. Není důležité povídání o chování, ale skutečná znalost požadovaného chování. Je rozdíl, zda jedinec dokáže definovat, co znamená komunikace anebo zda dokáže správně komunikovat (Česká školní inspekce, 2019, s. 3-4).

#### 2.4.1 Rozvoj sociální gramotnosti v rodině

Vývoj sociální gramotnosti začíná u dítěte pomocí socializace. Socializace je složitý a dlouhodobý proces, který trvá po celý život a díky němuž si dítě osvojuje specifické lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty a kulturu. Díky tomu se postupně včleňuje do společnosti. Socializace probíhá zejména pomocí sociálního učení, komunikace a interakce. U dětí se dělí na tři etapy: v první etapě se dítě identifikuje s matkou, pomocí čehož získává stabilitu vztahů ve společnosti; ve druhé etapě se dítě snaží o osamocení, nalezení vlastního místa v sociálních vztazích a je vytvořen základ vlastností a hodnot dítěte; ve třetí etapě se dítě již začleňuje do širších sociálních vztahů a sociálních rolí, které tvoří pouze rodina, ale i další sociální skupiny, především vrstevníci a škola (Průcha, Walterová a Mareš, 2009 s. 267). Socializace se dělí na primární a sekundární. Primární socializace probíhá většinou pod vlivem rodiny a nejbližšího okolí. Probíhá pomocí vzájemných vztahů, spolupráce, jazyku a základních hygienických návyků. Dále je důležitý vlastní příklad a vzor, společná činnost, zážitky a povídání. Do socializace patří také vytváření režimu, zákazy, omezení a výrazná vnější regulace. Sekundární socializace probíhá ve škole a mezi vrstevníky (Kolář, 2012, s. 127-128; Mareš, 2013, s. 41-42).

Při rozvoji sociální gramotnosti v životě jedince rodina plní nenahraditelnou funkci. Mezi hlavní funkce, které mají na rozvoj dítěte největší vliv, patří: **ekonomická funkce rodiny** (má vliv na budoucí volbu povolání, sociální a finanční gramotnost); **emoční funkce rodiny** (psychohygiena); **socializační funkce rodiny** (mravní formování). Na základě toho, jak členové vnímají dané dítě, si dítě utváří vlastní sebeobraz (Mišíková, 2003, s. 24-35).

Vliv rodiny na socializaci u dospívajících jedinců se liší od socializace malých dětí. Dospívající se mají v tomto období vývoje začít odpoutávat od rodiny a budovat si trvalé a interpersonální vztahy mimo ni. Tráví se svou rodinou méně času a z důvodu studia na střední škole i mnohdy odchází do internátů. Rodina i nadále poskytuje dospívajícímu jedinci stejnou sociální podporu jako dosud, ale mění se její forma a projev. Dochází ke změně komunikace a výchovného vedení dospívajících. Rodiče by se měli přestat chovat k dospívajícímu jako k malému dítěti a poskytnout mu přiměřenou volnost. Můžeme říci,

že je důležité nalézt optimum mezi volností, kontrolou a kvalitou emocionálního vztahu. Na socializaci dospívajícího má velký vliv výchovný styl rodiny, který může být autoritářský, autoritativní, liberální, odmítající či tradiční (Krejčová, 2011, s. 21-28).

#### 2.4.2 Rozvoj sociální gramotnosti ve škole

Další úrovní socializace jedince je tzv. sekundární. Probíhá všemi dostupnými prostředky ve společnosti a její jádro tvoří především zapojení jedince do systému povinného vzdělávání a aktivit tak, aby nebyla oslabena role rodiny a jejího nejbližšího okolí (Kolář, 2012, s. 128). Pro vývoj sociální gramotnosti dítěte je důležité, že ve škole se setkává s vrstevníky, učiteli a vychovateli. A také se začíná srovnávat s ostatními jedinci, učí se zvládat stoupající nároky a žít mezi ostatními lidmi. Dítě se učí vyrovnávat se s podřizováním a neřídít se pouze osobními zákony. Škola umožňuje objevit v dítěti skrytý potenciál a dále jej rozvíjet. Socializace ve škole má také za cíl dítě naučit takovému chování, které je potřebné „*pro úspěšné učení, vést je ke spolupráci s jinými dětmi, předat jim znalosti a dovednosti předchozích generací, vést je k porozumění a osvojení hodnot i norem dané společnosti. V poslední době k tomu přistupují další úkoly: vyrovnávat vzdělávací šance dětí z různých sociálních prostředí, z různých etnik a kultur, učit děti interkulturní komunikaci a soužití s odlišnými dětmi*“ (Mareš, 2013, s. 41-42).

Nejen sociální gramotnost, ale i další životní dovednosti, jsou ve škole rozvíjeny v osobnostní a sociální výchově (OSV). Je to disciplína, která se zabývá rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života a života v mezilidských vztazích. Vznikla jako reakce na měnící se společenský kontext a z toho vyplývající potřebu učit děti novým životním dovednostem. Cíle a tematické okruhy jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání (RVP G) pomocí průřezových témat. Tematické okruhy OSV v RVP ZV je rozděleno na tři okruhy: osobnostní, sociální a morální rozvoj. Konkrétně sociální rozvoj se dělí na témata - poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace a kooperace. Principy didaktiky OSV mají být praktické, zosobněné a provázející. To znamená, že OSV je vedena praktickými metodami, věnuje se žákům a jejich životu, respektuje a reflektuje je, není direktivní a pomáhá jim hledat vlastní životní cestu (Valenta, 2013, s. 16-42).

Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život, je jedním ze strategických cílů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), který zveřejnilo ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.



Reaguje tak na: proměnu původní role a postavení formálního vzdělávání; rychlé technologické, hospodářské, sociální, kulturní a environmentální změny ve společnosti; měnící se požadavky na soubory dovedností potřebných pro tradiční i nová povolání; nové formy komunikace. „*U žáků budeme rozvíjet schopnost jednat jako zodpovědný občan, dbát o ochranu lidských práv, udržitelný rozvoj a plně se podílet na občanském a společenském životě na základě porozumění sociálním, ekonomickým, právním, environmentálním a politickým pojmům a strukturám, jakož i celosvětovému vývoji a udržitelnosti.*“ (Fryč et al., 2020, s. 16-18).

Výuka na podporu rozvoje sociální gramotnosti by se kromě klasického výkladu či diskuzích o životních dovednostech, měla opírat o: „*pestré metody aktivující jednání žáka, o metody vyžadující vzájemnou interakci žáků, metody situační, hraní rolí, simulace, vyjednávací a úkolově-kooperativní činnosti, nácvikové metody*“ (Česká školní inspekce, 2019, s. 3-4). V rozvoji sociální gramotnosti u žáků hraje důležitou roli reflexe zkušeností. Není to pouhý výklad učitele, ale jedná se o popis a rozbor dané situace formou kladení otázek žákovi nebo si je žák klade sám sobě. Výsledkem je zhodnocení situace a uvědomění si, co případně příště udělat jinak a co dobrého si zachovat. Dovednosti spadající do sociální gramotnosti jsou závislé na osobní charakteristice žáka. Ve stejné situaci se jinak chová sangvinik a jinak cholerik. Nově přichozí žáci do školy většinou neabsolvuji testy na zjištění jejich osobnostní charakteristiky a právě jejich různá individuálnost by měla být východiskem pro cílený rozvoj jejich sociální gramotnosti (Česká školní inspekce, 2019, s. 3-4).

V současné době existuje mnoho her k rozvoji sociálních dovedností, které lze využít ve školních výcvikových programech. Pro efektivní výcvik je nutné zvážit proměnné, jako je osobnost trenéra; výběr nejvhodnější techniky; charakter skupiny; možnosti materiálního a organizačního zajištění; časový harmonogram (Štětovská a Gillernová, 2012, s. 35-37). Aktivity pro rozvoj sociální gramotnosti je vhodné rovnoměrně rozložit do celého školního roku. Konkrétní techniku či hru volí pedagog podle aktuálních požadavků, nálady ve třídě a podle časových i prostorových možností školy. Při výcviku se pedagog snaží vytvořit bezpečnou atmosféru, nekritizuje, nehodnotí, nezneužívá získané informace, zapojuje všechny žáky, sám je pro ně vzorem a chválí. Při realizaci výcviku je nutné brát v úvahu různost povah jednotlivých žáků, rozdíly mezi dívkami a chlapci, a že ve třídě mohou být žáci se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami (Lisá, 2010, s. 11-23).

### 3 ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KLIMA

Ve školním i třídním prostředí tvoří obsah sociální gramotnosti vznik a vylepšování schopnosti žáka umět se začlenit do pestrého kolektivu třídy, dokázat vytvářet vzájemné vztahy se spolužáky, umět s nimi komunikovat, pracovat, tvořit a řešit složité situace. Pokud žák dokáže rozvinutou sociální gramotnost přenést i do života celé školy nebo do života obce, jedná se o výhodu pro celou společnost. Proto lze říci, že školní i třídní kolektiv tvoří určitý mezistupeň mezi sociálním „já“ žáka a společností, umožňuje uskutečňovat současně základní dovednosti i společenskou gramotnost (Valenta, 2015, s. 5-6).

Mezi velmi důležité sociální činitele, které ovlivňují práci i studijní výsledky žáka, patří školní a třídní klima. Přesto je tato oblast často nedoceněná a brána jako samozřejmost. Přitom existuje přímá souvislost mezi tím, jak se žák ve třídě či škole cítí a mezi tím, zda do školy chodí rád nebo pouze z povinnosti. Hlavním úkolem školy je co nejlépe připravit žáka pro práci a život ve společnosti. Ale vedle tohoto náročného požadavku by škola měla vytvářet příjemné prostředí, ve kterém se bude žák cítit dobře, bezpečně a bude mít příjemné zázemí pro své učení (Petlák, 2006, s. 9-14).

Pojem klima pochází z řeckého slova, které znamená podnebí a používá se v různých významech. V našem případě pojem klima znamená vyjádření o určitém prostředí - školním i třídním. Ovšem je důležité zdůraznit, že klima nelze vysvětlit pouze jako prostředí, avšak představuje kvalitu, která vyplývá z tohoto prostředí. Vnímání klimatu je subjektivní, záleží na vnímání, prožívání a hodnocení jednotlivých jedinců. Klima je vytvářeno a jedná se o dlouhodobý jev. Často se pojem klima zaměňuje s pojmem atmosféra. Atmosféra je krátkodobý jev podmíněný danou situací (Grecmanová, 2008, s. 7-11).

Pojem klima byl dříve používán pouze v meteorologii a znamená dlouhodobě stabilní počasí. Avšak společenské vědy tento pojem převzaly a zpočátku jej používaly pouze metaforicky, až později byl plnoprávně uznán. Pedagogické vědy pojem klima převzaly z odborné psychologické literatury, kde představovalo metaforické vyjádření pro jevy, kterými se zabývá psychologie organizace a řízení. V pedagogice a psychologii se pojem klima používá ve třech případech. V prvním případě klima představuje emoční kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem. Druhá varianta se vztahuje a zároveň kryje s pojmem kultura školy. Třetí příklad používání pojmu klima souvisí se subjektivním vnímáním učebního prostředí (Čapek, 2010, s. 133-134).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými přístupy k tématu třídního a školního klimatu. Někteří autoři tyto dvě témata jasně oddělují, jiní se zaměřují pouze na menší skupiny třídy a někteří píšou pouze o školním klimatu s tím, že automaticky předpokládají jeho vliv na klima třídy. Autoři se rozcházejí i v používání jednotného označení tohoto jevu. Většina používá označení školní či třídní klima, ale někteří používají označení: psychologické prostředí školy, sociální klima školy nebo školní ethos. Nejednotnost panuje i v názoru na určení klíčových původců klimatu školy i třídy. Někteří autoři považují za nejdůležitější tvůrce klimatu učitele, jiní vyzdvihují interakci mezi žáky a učiteli. Jednoznačná shoda mezi autory panuje v definování vlivu kvality klimatu na všechny účastníky vzdělávacího procesu. Pozitivní školní a třídní klima má vliv na učení a školní výsledky žáka, podporuje rozvoj vzájemných vztahů, skupinové soudržnosti a sociálních dovedností. Školní a třídní klima je vždy dynamické a obsahuje různorodé dimenze vzdělávání: fyzikální prostředí; kvalita výuky; hodnoty uznávané školou; vědomí silných stránek i problémů; pravidla a zodpovědnost; péče a respekt; pozitivní očekávání; podpora učitelů (Krejčová, 2011, s. 103-110).

V neposlední řadě klima školy a třídy významným způsobem ovlivňuje motivaci žáků ke školnímu učení. Průzkumy bylo zjištěno, že učitelé v úspěšných školách projevují svůj zájem o daný předmět a o poznání vůbec. Učitelé svými požadavky dávají žákům najevo, že od nich očekávají výborné výkony a také to, že žáci „mají na to“, aby je splnili. Jedná se o tzv. Pygmalion efekt, což znamená, že žáci se učí tak, jak jejich učitelé od nich očekávají. Velmi důležité je také to, že žáci mají ve třídě pocit bezpečí a vědomí toho, že pokud se budou snažit, nikdo se jim nebude vysmívat (Kalhous a Obst, 2009, s. 367-368).

### 3.1 Klima školy

Klima školy je definováno jako: „*sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci příp. zaměstnanci školy*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 124-125). Podrobnější definici uvádí Kolář (2012, s. 62), který považuje klima školy za: „*vyjádření kvality sociálních, interpersonálních vztahů a prožitků těchto vztahů učiteli, žáky i ostatními zaměstnanci školy. Toto klima je tvořeno vztahy v učitelském sboru i např. hledáním nových možností výchovně-vzdělávací práce, vztahy v kolektivech tříd i vztahy těchto kolektivů k učitelům. Významným faktorem tvorby klimatu je kvalita vyučovacího procesu*“. Čapek (2010, s. 134) po prostudování mnoha definic školního klimatu od různých

autorů uvádí jednu, která nejlépe vystihuje tento pojem: „*Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“

V souvislosti se školním klimatem je důležité zmínit i školní prostředí, které tvoří základnu pro vznik školního klimatu. Škola je ovlivňována vnějšími i vnitřními podmínkami, využívá svou strukturu a normy k dosažení cíle, tvoří a rozvíjí svou kulturu, posiluje vztahy mezi zaměstnanci, čímž podporuje spokojenost příslušníků školy. Na tvorbu a pojetí školního klimatu dané školy má velký vliv organizace školy (Kantorová, 2015, s. 43-67).

Škola je prostředí, formální organizace, ale i instituce. Školní prostředí je tvořeno ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí. Zároveň jako formální organizace má stanoveny cíle, pravidla, role, hierarchii, systém koordinací aktivit, vzorce komunikace a odměňování. Škola je ovlivňována názorovými, politickými, ekonomickými a osobními zájmy. Škola jako instituce má za úkol vzdělávat a vychovávat, přispívá ke kvalifikaci svých žáků a vedle poznatků u žáků rozvíjí i jejich sociální chování. Pro všechny účastníky školního prostředí je důležité, jak se ve škole cítí. Všechny školy si mohou být v mnoha věcech podobné, ale vždy se budou lišit ve svém klimatu. V teorii klimatu existují dva různé přístupy. První vychází z psychologie organizace, kdy je klima školy závislé na organizaci a provozu školy, a je na něj nahlíženo z pohledu učitelů. Stěžejní je chování a řízení vedení školy, spolupráce mezi učiteli. Druhý přístup vychází z pedagogiky a pedagogické psychologie. Na klima školy je nahlíženo v souvislosti s klimatem vyučovací hodiny a školy z pohledu žáků (Grecmanová, 2008, s. 31-36).

Klima školy je ovlivňováno mnoha činiteli, např. počet žáků, složení pedagogického sboru, zaměření a umístění školy. Pro vymezení školního klimatu existují širší a užší definice. Všeobecně v širších definicích nalezneme: vztah mezi jedincem a prostředím; sociální klima jako kultura školy s jejími hodnotami, normami a názory; klima jako soubor subjektivních pocitů jedinců, vzájemné vztahy účastníků školního prostředí apod. Zatímco užší vymezení uvádí: klima jako organizační ideologie; klima jako nálada a psychický stav; jako sociální klima typické pro třídu a všechny pravidla žití ve třídě; klima jako zprostředkovatel mezi žáky a učiteli apod. (Petlák, 2006, s. 15-18).

### 3.1.1 Školní klima z pohledu různých dotčených skupin

Vnímání školního klimatu lze sledovat z pohledu různých skupin: učitelů, žáků, rodičů, ředitelů a dalších osob účastnících se školního života. Pokud je školní klima posuzováno na základě **vnímání učiteli**, tak mluvíme o organizačním klimatu školy. V této úrovni se zkoumají především sociální vztahy a kultura školy. Organizační klima školy ovlivňuje mnoho různých činitelů, např. dlouhodobé cíle školy, její filozofie, řád školy, rozvrh vyučování, vyučovací metody, chování vedení školy, pracovní aktivita učitelů, jejich spokojenost ve škole a jejich osobnostní rozvoj. Organizační klima dělíme na dvě dimenze: vztah učitelek ke kolegům a vztah učitele k vedení školy. Do dimenze vztahy mezi kolegy patří problémy s kolegy, organizační problémy, vstřícná atmosféra, aktivita a spolupráce. Dimenze vztah mezi učitelem a vedením školy zahrnuje četnost kontaktů, spolurozhodování, zohledňování individuálních schopností učitele ředitelem a ohleduplnost ředitele (Grecmanová, 2008, s. 41-42). Bohužel většina ředitelů věnuje velmi málo času tomu, aby učitelům vysvětlili hlavní cíl školy. Na rozdíl od alternativních škol, kde jejich zakladatelé velice podrobně popsali filozofii jejich škol ve formě mnoha knih a jejich následovatelé mohou získat přesné informace, jak školu vést, aby dosáhla požadovaného cíle. Pokud učitel zná a ztotožňuje se s filozofií školy, tak ví, jaké klima ve škole má vytvářet a lépe funguje i spolupráce v učitelském sboru. Je důležité, aby se učitelé ve škole cítili spokojeni, protože právě oni mají největší možnost spoluvytvářet, ovlivňovat a měnit celkové klima školy (Čapek, 2010, s. 141-154).

Pro vytváření pozitivního klimatu školy mnoho odborníků považuje za nejdůležitější osobu **ředitele** nebo celé vedení školy. Pozitivní klima mohou vytvářet jasným prosazováním filozofie školy, udržováním stanoveného směru školy, snahou dosáhnout rovnováhy mezi všemi zúčastněnými skupinami, komunikací se svým okolím, laskavostí a trpělivostí. Vnímání klimatu školy z pohledu **žáků** úzce souvisí s klimatem třídy, kterou daný žák navštěvuje. Žáci by měli do školy chodit rádi a být v ní spokojeni. Pokud tomu tak není, tak by vedení školy s učiteli měli zjistit proč a snažit se o změnu k lepšímu. Ve škole by mělo panovat klima, které bude příjemné pro žáka i učitele, ve kterém se jim bude dobře pracovat (Čapek, 2010, 154-160). Touto problematikou a klimatem třídy se budeme podrobněji věnovat v následující podkapitole.

Podstatný vliv na klima školy mají také **rodiče** žáků. Rodiče podle svých požadavků na školní vzdělávání ovlivňují celý školský systém. Existují čtyři typy rodičů podle očekávání pro své děti: orientace ve světě; vzdělání a sebedůvěra; slušnost a kázeň; všeobecná úroveň.

V dnešní době je běžné, že rodiče pro své děti vybírají školu podle její pověsti, výsledků, kvality učitelského sboru a klimatu školy. Nejčastějším nástrojem škol pro svou prezentaci jsou dny otevřených dveří a schůzky budoucích žáků prvních ročníků. Důležitá je komunikace mezi školou a rodiči. Měla by být nastavena tak, aby vyhovovala oběma stranám. Pro dobré klima školy je vhodné rodiče informovat o důležitých věcech a problémy řešit včas. Dalším nástrojem pro zlepšení školního klimatu je větší zapojení rodičů do života školy. A to formou různých tematických dnů a akcí (Čapek, 2010, s. 160- 172).

### 3.1.2 Typy školního klimatu

Protože existuje mnoho typů škol s různými vnitřními i vnějšími ovlivňujícími faktory, jako je skladba pedagogického sboru, vedení školy, lokace školy apod., tak nenalezneme univerzální klima školy. Typy klimatu školy se dělí podle různých hledisek:

**Cíle školy** - školy mohou mít kustodiálně nebo edukativně zaměření svých cílů. Kustodiální cíle jsou orientovány jako opatrovnické, strážící a pro klima této školy je typické byrokratické řízení, formální přístup, setrvačnost a rutina v práci, lpění na pravidlech a normách. Učivo se nařizuje, vykonávají se pouze předepsané pokyny, vyžaduje se přizpůsobení. Edukativní cíle jsou opakem předchozích. V této škole jsou uplatňovány současné pedagogické a didaktické trendy. Pro klima školy je charakteristická autonomie učitelů, kteří jsou tvořiví, experimentující, jsou spontánní, flexibilní, inovativní a samostatní. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je důležitá orientace na žáka, docenění jeho individuality. Škola je otevřená vůči rodičům a veřejnosti.

**Uniformita a pluralita** - uniformní klima vzniká většinou ve formálních organizacích, kde převládají formální vztahy mezi žáky a učiteli s výraznou sociální distancí. Nejsou brány ohledy na individualitu žáků a upřednostňuje se jednotnost. Existuje zde rutina a snaha o dokonalost. Zatímco školy s pluralitním systémem berou ohled na individualitu jednotlivých žáků, podporují jeho emocionální ztotožnění se, samostatné myšlení a kreativitu. Škola je otevřená vůči všemu novému.

**Řešení konfliktů** - podle chování učitele v konfliktu se žákem rozlišujeme konzervativní klima školy a progresivní klima školy. V prvním případě učitel používá určitý druh nátlaku na žáka, kdy omezuje jeho práva a klade důraz na disciplínu, zodpovědnost. V druhém případě je konflikt řešen demokraticky. Bere se ohled na zájmové protiklady, moc je odosobněná, neexistuje převaha učitele a konflikt se řeší racionálně.

**Zájem o lidi nebo o pracovní úkoly školy** - rozlišujeme pět typů klimatu školy v závislosti na zájmu školy spíše o lidi nebo o pracovní úkoly. Variabilita školního prostředí se projevuje převládáním jednoho, či druhého aspektu. Nejvhodnějším typem je varianta, kdy škola má velký zájem o pracovní úkoly školy, ale i o lidské stránky v životě školy.

**Vztahy, postoje, pocity a hodnotící soudy** - rozlišujeme čtyři typy. *Osobnostně orientovaný klimatický typ* klade důraz na osobnost, je tolerantní k žákům, nevyvolává stresové situace, žákům pomáhá a bere ohledy na jejich individuálnost. Vztah mezi učitelem, žákem a rodiči je velmi pozitivní. Toto klima je vnímáno jako příznivé a učitelé jsou se svým zaměstnáním spokojeni. *Diskrepantní klimatický typ* se vyznačuje neshodou mezi vnímáním rodiči a žáky na jedné straně a učitelem na straně druhé. Zatímco učitel klima školy hodnotí pozitivně, tak rodiče a žáci jej vnímají jako nepříznivé. Což u žáků vede až ke strachu ze školy a vztahy s ostatními spolužáky jsou negativní. *Funkčně orientovaný klimatický typ* nemá moc dobré vztahy mezi učitelem a žákem. Učitelé málo důvěřují žákům, neprojevují o ně zájem. Žáci se nemohou moc zapojovat do diskuzí, panuje přísná disciplína a velké požadavky na výkon. Rodiče i učitelé hodnotí klima jako negativní, mezi spolužáky vládne konkurenční boj a nízká vzájemná tolerance. *Distanční klimatický typ* se vyznačuje negativními vztahy mezi učitelem a žákem. Pro učitele je důležitý výkon a disciplína, málo žáka podporuje. Čím je větší vzdálenost mezi učitelem a žákem, tím více se stmeluje třídní kolektiv. Žáci nepocítují zodpovědnost, nemají zájem o učení a ke škole cítí nechuť.

**Výchovný styl** - zvolený výchovný styl ve škole se podílí na ovlivnění školního klimatu. *Autoritativní typ* vytváří funkčně orientované klima školy. Uplatňují se příkazy, nařízení, požadavky. Mezi žákem a učitelem vzniká bariéra, spolužáci se izolují a staví do opozice vůči učitelovi. *Demokratický typ* jedná demokraticky se žáky. Žáci mají k učitelovi důvěru a mohou svobodně vyjádřit svou věcnou a přiměřenou kritiku. Tuto kritiku podává i učitel žákům. Tento princip převládá v alternativních školách. Tento styl silně integruje mladé lidi, skupiny i třídy, podporuje spolupráci. *Liberální typ* se vyznačuje velmi malou angažovaností učitele a uvolněnou disciplínou žáků. Vztah mezi učitelem a žáky je spíše negativní, protože žáci zneužívají jeho liberálnost. Ale má pozitivní vliv na vztahy mezi žáky.

**Způsob vedení školy a kontakt s okolím** - rozlišujeme čtyři typy. *Škola vedená autokraticky izolujícím způsobem*, v tomto případě rozhodující slovo má ředitel a někteří učitelé. Rodiče a žáci nemají žádnou možnost spolurozhodování, jsou zde v roli podřízených. Škola klade důraz na zprostředkování informací, vnější kontakty jsou minimální, novoty jsou nežádoucí a škola má pouze kognitivní orientaci. *Škola vedená*

*autokraticky životu blízkým způsobem*, se vyznačuje neustálým pohybem ve školním životě. Vedení školy vede všechny její aktivity, slaví svátky, pořádá přednášky, diskuze, výstavy apod. Kolektiv školy je sice spokojený, ale nemá možnost aktivně se zapojit do dění školy. O všech aktivitách rozhoduje vládnoucí skupina. *Škola vedená demokraticky od života izolujícím způsobem*, v tomto případě jsou uplatňovány demokratické prvky. Hledá a vytváří se prostor pro inovace. Probíhá dialog mezi učiteli, žáky a rodiči. Vše probíhá pouze ve škole, bez ohledu na dění mimo školní prostředí. *Škola vedená demokraticky životu blízkým způsobem*, je typická spoluprací mezi všemi zúčastněnými. Škola je otevřená vůči svému okolí i jiným školám, hledá nové metody a formy výuky.

**Autentičnost chování členů organizace** - podle tohoto hlediska rozlišujeme otevřené a uzavřené klima školy. Otevřené klima školy se vyznačuje především autentičností chování všech účastníků školního života. Organizace je energická, aktivní a zajišťuje potřeby všech osob. Zatímco uzavřené klima se vyznačuje vysokým stupněm apatie všech účastníků. Organizace působí nečinně a stagnujícím dojmem.

**Spokojenost učitelů** - klima školy závisí na spokojenosti učitelů. Rozlišujeme školy s vysokou spokojeností a školy s minimální spokojeností. Spokojenost roste s dobrou integrací do pedagogického sboru, vysokým stupněm shody a kladným vnímáním vedení školy. Učitelé se mohou často podílet na rozhodování a plánování. V případě špatných škol se vedení snaží o zachování formalit a může působit chaoticky, bez jasně určených cílů (Grecmanová, 2008, s. 75-84; Petlák, 2006, s. 18-25).

**Koncept školy** - jednotlivé školy se vyznačují charakteristickým klimatem, byť všechny jsou spojeny stejným zákonným rámcem a sociokulturními podmínkami. Jedinečné klima školy je ovlivňováno konceptem školy a podle tohoto hlediska rozlišujeme: zdravé školy, efektivní školy, dobré školy a spokojené školy. Cílem *zdravé školy* je vytvoření zdravého školního prostředí včetně kultivace vnitřních vztahů, vychovávat žáky ke zdravému zdravotnímu stylu a spolupráce se sociálními i odbornými partnery. Tento koncept bere ohled na individualitu žáků, podporuje dobré vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči, vychovává děti k odpovědnosti a samostatnosti. Opírá se o tři základní pilíře: pohoda prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství. *Efektivní škola* je založena na manažerském vedení. Škola se soustředí na výkonové cíle, které jsou jednoduše měřitelné, orientuje se na své klienty a zákazníky, přebírá poznatky z podnikového řízení. Vedení školy je profesionální a škola je součástí tržního systému a musí se chovat tržně a efektivně. Koncept *dobré školy* nepohlíží na školu pouze jako na ekonomický subjekt, ale zohledňuje i pedagogické aspekty



vzdělávání. V dobré škole je důležitá spolupráce mezi učiteli, jasně stanovená pravidla soužití a transparentnost požadavků, zapojení rodičů a žáků do života školy, svoboda a autonomie učitelů. *Spokojená škola* představuje nejkvalitnější koncept a za svůj nejdůležitější cíl má vytváření pozitivních vazeb žáků i učitelů na školu. Protože spokojený žák nebo učitel odvádí kvalitní práci a projevuje zájem. Žáci chodí rádi do školy, učitelé se orientují na žáka, jsou tvořiví a kreativní. Třídní kolektiv je pozitivní a dobře spolupracuje (Čapek, 2010, s. 199-218).

### 3.1.3 Nástroje ke zkoumání školního klimatu

Každá škola by měla provádět autoevaluaci jejíž součástí je i zjišťování školního klimatu. Některé školy provádí šetření sami, jiné využívají externích společností. „*Měření školy není proces jednoduchý a skládá se z měření různých položek, hledání indikátorů a hledání souvztažnosti mezi nimi*“ (Čapek, 2010, s. 221).

Výzkum školního klimatu je zaměřen humanitně a centrem pozornosti je člověk. Výzkum může být prováděn kvalitativní nebo kvantitativní metodou, ale pro nejkompexnější zjištění je vhodné použít kombinaci obou metod. Respondenty tvoří různé skupiny (žáci, učitelé, rodiče, vedení školy, atd.) a jejich názory se konfrontují. Kromě zjištění školního klimatu většina výzkumu poskytuje další zajímavé informace z prostředí školy. K měření školního klimatu lze využít dotazníky nebo škály: HSCI, ESES, School Climate Profile, Klima-Skalen, MSI. K výzkumu klimatu z pohledu učitelů jsou vhodné dotazníky OCDQ, SLEQ, OKI, AKKuD, PCI, QSL. Z pohledu žáků lze použít dotazník CCQ, CES, ICEQ, FUK, LASSO, LFSK (Grecmanová, 2008, s. 96-111).

Petlák (2006, s. 75-79) uvádí takové metody, které nejsou náročné na provedení výzkumného šetření a měl by s nimi dokázat pracovat každý učitel nebo ředitel školy. Mezi základní metody řadí: nestrukturované pozorování, strukturované pozorování, rozhovor, dotazník. Další rozvíjené metody jsou: sebehodnocení školy, sebehodnocení kvality školy podle EFQM, benchmarking, SWOT analýza, Paretův diagram.

Poznávání školního klimatu je dlouhodobý proces, protože zahrnuje velkou skupinu zúčastněných osob. Důležitým nástrojem pro zjištění klimatu je pozorování interakcí dětí a učitelů, dobře fungují také např. schránky důvěry, nástěnky připomínek nebo školní časopisy. Zajímavý a dobře využitelný nástroj pro zjišťování školního klimatu je dotazník CFK Ltd. od Roberta S. Foxe a kolektivu spolupracovníků (Čapek, 2010, s. 219-245).

### 3.2 Klima třídy

Kolář (2012, s. 150) klima třídy definuje jako: „*dlouhodobou atmosféru typickou pro danou třídu; tvůrcem klimatu jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, soubor učitelů vyučujících v dané třídě; ovlivněno i sociálním klimatem školy*“. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 125) rozlišují atmosféru a klima třídy. Klima třídy je dlouhodobý proces, který se vytváří ustálenými postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech účastníků na dění ve třídě. Zatímco atmosféra třídy představuje krátkodobý a proměnlivý proces.

Klima třídy je sociálně-psychologický jev, který vytváří učitel a žáci. Protože jsou různí učitelé a vytváří různé klima, tak v rámci každé hodiny může být ve třídě jiné klima. Pokud vznikne klima negativní, ovlivňuje to všechny žáky. Na klima třídy má vliv i složení žáků, záleží na počtu žáků ve třídě, kolik je chlapců a dívek, jaký je jejich věk, jaké mají dosavadní znalosti, zda jsou ochotni se učit apod. V odborné literatuře se setkáváme s pojmy atmosféra třídy, klima třídy a prostředí třídy. Jednotlivé pojmy mají různý význam. Prostor třídy je nejobecnější a obsahuje objektivně zjistitelné prvky, které mají vliv na práci učitelů i žáků. Jedná se např. o prostorové řešení třídy a její vybavení, kvalitu osvětlení, tepelnou pohody, ozvučení, barevnost třídy nebo výzdobu učebny. Atmosféra třídy je krátkodobý jev podmíněný situací a měnící se v průběhu dne. Klima třídy je jev dlouhodobý a jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování, jedná se o skupinovou záležitost, klima je sociálně konstruované a sociálně sdílené (Mareš, 2013, s. 587-592).

Školní třída představuje malou sociální skupinu a je jedním z významných socializačních činitelů, pomocí kterého mohou jedinci přejít od dětské závislosti na dospělých k samostatnosti, odpovědnosti, autonomii i sounáležitosti. Klima třídy je ovlivňováno konceptem školy, zvláštnostmi předmětů a navazujících pedagogických situací, osobností učitelů a jejich stylem výuky, vlastnostmi třídy a osobnostními charakteristikami žáků (Gillernová a Horáková Hoskocová, 2012, s. 17-30).

V jednotlivých třídách se klima liší. Někde panuje pozitivní klima, které sblízuje žáky s učiteli a jsou zde dobré podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností. Ve třídách, kde je negativní klima, dochází ke ztrátě motivace, špatným výsledkům a nechuti navštěvovat školu. Klima třídy má vliv zejména na žáky, ale také na učitele - jejich psychiku, spokojenost a motivaci (Grecmanová, 2009, s. 233-234).

Třídní klima není tvořeno pouze ve třídě při výuce, ale i o přestávkách, na výletech a různých společenských akcích třídy. Složky klimatu jsou: podpora, pořádek, účast, standardy, účelnost, odpovědnost, zájem o vzdělávání, očekávání úspěchu, nestrannost, bezpečnost a prostředí. Vedle pojmu třídní klima existuje pojem vyučovací klima, tyto dva pojmy nelze od sebe oddělovat, protože se navzájem ovlivňují (Čapek, 2010, s. 12-16).

### 3.2.1 Aktéři třídního klimatu

**Učitel** - někteří autoři považují právě učitele za nejdůležitějšího činitele třídního klimatu. Svou osobností, stylem výuky a přístupem k žákům ovlivňuje klima třídy. Důležitý je vztah mezi učitelem a žákem. Zatímco jeden učitel vnímá žáka jako problémového, druhý učitel se stejným žákem vychází výborně a vnímá ho jako bezproblémového. Některé třídy mají tzv. nálepky: dobrá třída, umluvená třída, pohodová třída, studijní třída apod. Do takto označených tříd učitel vstupuje již s určitou náladou vyvolanou pověstí třídy a může to ovlivnit jeho přístup. Učitelé by si měli dávat pozor na: haló efekt, efekt Svatého Matouše a status dobrý/špatný žák (Petlák, 2006, s. 26-30). Čapek (2010, s. 16-19) uvádí, že učitelé si uvědomují svůj vliv na klima třídy a je to jedna ze základních úloh učitele. Neměl by vystupovat v roli soudce, policisty a dozorce, ale měl by se snažit ustoupit z mocenské role, a pokud je to možné, nechat žákům volný prostor pro jejich aktivitu a iniciativu. Toto obzvlášť platí u třídních učitelů, kteří by se měli více zaměřit na svou třídu, snažit se poznat své žáky, odhalit co na ně platí, jak je motivovat, komunikovat s nimi, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je podporovat a kdy tlumit (Čapek, 2010, s. 16-19).

**Žák** - v průběhu školní docházky prochází vývojem, a proto se i jeho postoj ke spolužákům a učitelům postupně proměňuje. Čímž dochází i ke změně celé třídy v jednotlivých obdobích a toto vše na sebe navzájem působí. Je nutné zdůraznit, že děti jsou součástí třídních kolektivů již od předškolního věku až po středoškolské vzdělávání. V předškolním věku děti vytvářejí přechodné, hravé skupiny a reagují spíše emocionálně, hlavní činností skupiny je hra. V období mladší školní třídy jsou vztahy ve třídě a její struktura závislá na učiteli, děti přijímají jeho autoritu, zvykají si na pravidla a normy, děti dokážou být kruté ke spolužákům, žalují, začínají utvářet první party. V období puberty se výrazně posouvá vývoj třídní skupiny, vzniká rovnocenné partnerství mezi spolužáky, dodržování pravidel, vznikají neformální skupiny a hierarchie ve třídě, mění se postoje a hodnoty ve třídě. V postpubertálním období je vývoj třídy na vrcholu, prohlubují se odlišnosti mezi třídami i skupinami žáků, jednotlivci potřebují autonomii, nezávislost a sebeprosazení. Ve středoškolských třídách jsou žáci téměř dospělí a hledají své místo ve společnosti

a budoucího životního partnera. Učitel by měl být pro žáky skutečným přítelem. Sebehodnocení žáka prochází vývojem, a zatímco na počátku akceptaci hledal výhradně u učitele, nyní se stává důležitým hodnotitelem i třída (Čapek, 2010, s. 20-23).

**Rodiče** - jsou nepřímí tvůrci třídního klimatu a přesto do něj významně zasahují. Pomocí svého dítěte školu sledují a hodnotí, vznášejí požadavky a připomínky. Pro své dítě od školy očekávají: rovné zacházení, podporu ve vzdělávání, pomoc učitele, zodpovědný a individuální přístup, spravedlivé hodnocení a kvalifikovanost učitelů. Pro učitele je přínosem, pokud rodiče spolupracují, ale klima třídy můžou rodiče ovlivnit i negativně. Na své dítě přenáší svůj negativní postoj ke škole, strach a obavy, špatně mluví o učitelích, v rodině jsou problémy a špatná podpora při plnění úkolů. Škola se musí snažit získat rodiče ke spolupráci svou profesionalitou, vhodnou komunikací, pozitivním postojem a vstřícností. K tomuto slouží třídní schůzky, které by měly být i příjemným setkáním. Mezi další aspekty ovlivňující třídní klima patří: vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky, participace žáků a prostředí třídy. Na tyto aspekty je nutné nejvíce zaměřit učitelovu pozornost, protože má možnost je měnit, a tím vytvářet co nejpříznivější třídní klima (Čapek, 2010, s. 15-92).

### 3.2.2 Vytváření pozitivního klimatu třídy

Na základě poznatků od učitelů, žáků, rodičů a z odborné literatury, lze říci, že hlavní znaky pozitivního třídního klimatu jsou: spokojenost žáků s vyučováním a jeho průběhem, objektivnost hodnocení, inovace vyučování, neformálnost přístupu učitele k žákům, věnování pozornosti kromě vyučování i k výchově žáků, dobrá organizace práce, různé mimoškolní aktivity, spolupráce mezi školou a rodiči. K vytváření pozitivního klimatu třídy je možné přispět tím, že učitel vytváří mezi sebou a žákem vztah založený na důvěře, je empatický, problémy řeší adekvátně situaci, žáci participují na rozhodování, učitel využívá různé výchovné a vzdělávací metody, třídu povzbuzuje a přistupuje k ní nejen jako autorita, ale i jako člověk, pro kterého je důležitý každý žák (Petlák, 2006, s. 88-90).

Pozitivní klima třídy lze rozvíjet také pomocí třídnických hodin, seznamovacích kurzů a preventivních programů. Třídní kolektiv má neustále téměř stejné složení, takže práci s ním lze založit na předchozích zkušenostech, skupinových procesech a celkovém životě skupiny. Setkání by měly probíhat pravidelně a na realizované aktivity je vhodné navázat i ve vyučování (Krejčová, 2012, s. 135-136).

### 3.2.3 Zjišťování klimatu třídy

Výzkum klimatu třídy je humánně zaměřený a jeho zjišťování je důležité, protože významně ovlivňuje edukační proces a má výrazný dopad na učební výsledky žáků. Výzkum může být kvalitativní, kvantitativní i smíšený. Nejčastěji převládá kvantitativní přístup formou dotazníkového šetření. Výzkumné šetření může zjišťovat dvě polohy třídního klimatu, a to aktuální klima nebo klima preferované. Lze použít některý z následujících dotazníků: CES, MCI - SF, WIHIC, MCEI, KLIT, KŠT, DELES, CCQ, CLEI (Mareš, 2013, s. 593-600).

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 95-112) rozlišují několik přístupů ke zkoumání klimatu třídy: **Sociometrický přístup** zjišťuje ve třídě jako sociální skupině vývoj sociálních vztahů, pozic, rolí a jejich vlivu na rozvoj dispozic žáků. **Organizačně-sociologický přístup** zkoumá třídu jako organizační jednotku a učitele jako řídicího pracovníka. Zaměřuje se na rozvoj skupinové práce v hodině a snižování nejistoty žáků při plnění úkolů. **Interakční přístup** se zajímá o třídu a učitele, o jejich interakci v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, interakční analýza a audiovizuální nahrávky. **Pedagogicko-psychologický přístup** sleduje spolupráci ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je posuzovací škála. **Přístup školní etnografie** zkoumá třídu, učitele a celý přirozený život školy. Zjišťuje, jak klima funguje, jak je vnímají, hodnotí a popisují zúčastnění aktéři. Jedná se o dlouhodobé pozorování a výzkumník se podílí na životě studované skupiny. **Vývojově-psychologický přístup** zkoumá žáka jako osobnost a třídu jako sociální prostředí, ve kterém se má rozvíjet.

Čapek (2010, s. 93-132) pro zjišťování třídního klimatu mezi kvalitativní metody řadí pozorování, rozhovor, skupinový rozhovor, narativní a projektivní metody nebo analýzu žakovských produktů. Kvantitativní metoda pracuje s různými druhy dotazníků: Naše třída, Dotazník B3 a B4, MCI, CES, LEI, KLIT, SCCQ.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na zjištění úrovně sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané střední školy. Jedná se o projekt empirického výzkumu, který je orientován kvantitativně. Data budou zjišťována pomocí dotazníkového šetření. V této kapitole diplomové práce vymežíme výzkumný problém, stanovíme cíl výzkumu, formulujeme výzkumné otázky a hypotézy, popíšeme metodu sběru dat, specifikujeme výzkumný soubor, popíšeme analýzu dat, uvedeme výsledky a interpretaci dat.

### 4.1 Výzkumný problém

V současné společnosti probíhají rychlé a časté změny. Aby člověk v této náročné době obstál a dosáhl svých cílů, nevystačí pouze se základními znalostmi, dovednostmi a postoji, ale je nutné osvojení si i sociální gramotnosti. Sociální gramotnost v životě každého jedince pomáhá k naplnění osobního, společenského a pracovního života. Používáme ji při každodenních činnostech, jako je například vzájemná interakce s ostatními jedinci. Současná mládež tráví většinu volného času na sociálních sítích a izoluje se od společnosti do vlastního virtuálního světa. Ztrácí dovednost správné komunikace a aktivní účasti na společenském životě. Prvotně rozvoj sociální gramotnosti probíhá v rodině pomocí procesů socializace a enkulturace, později současným působením rodinného prostředí a školy. Právě na školní prostředí je zaměřena tato diplomová práce. Jejím cílem je zjistit úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané střední školy. V roce 2020 měla autorka diplomové práce možnost vykonávat odbornou praxi na této střední škole, v rámci které se zúčastnila jako organizátorka dotazníkového šetření na zjištění třídního klimatu pomocí dotazníku B-3. Po dohodě s vedením školy autorka doplní toto šetření výzkumem na zjištění úrovně sociální gramotnosti u maturujících žáků. Součástí výzkumu bude i zjištění vnímání školního klimatu těmito žáky, protože školní prostředí má na rozvoj sociální gramotnosti nejvýraznější vliv (Blažek et al., 2019, s. 4-5; Česká školní inspekce, 2016, s. 3-20; Česká školní inspekce, 2019, s. 3-28; Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 5-8; Ryška, 2008, s. 19-22). Sociální gramotnost je ve školách součástí osobnostní a sociální výchovy. Cíle a okruhy jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu, ale konkrétní podobu výuky si určují školy samy pomocí Školního vzdělávacího programu. Z tohoto důvodu bude výzkum prováděn na jedné vybrané střední škole u maturujících žáků, kteří již prošli celkovým rozvojem sociální gramotnosti působením jednotlivých škol (mateřská, základní a střední škola) během jejich školní docházky. Kromě samotné úrovně sociální gramotnosti žáků a jejich vnímání

školního klimatu budeme také zjišťovat, zda má rodinné prostředí žáků vliv na úroveň sociální gramotnosti, zda existuje souvislost mezi vnímaným školním klimatem a úrovní sociální gramotnosti žáka.

Provedených výzkumů zaměřených přímo na sociální gramotnost je velmi málo. Většinou se jedná o výzkumy zaměřené na oblast školního vzdělávání, které souvisí se sociální gramotností. Výzkumy jsou prováděny po celém světě, např. Velká Británie, Spojené státy americké, Kypr, Afrika, Německo, Slovensko a Česká republika. Často se jedná o mezinárodní šetření, která mají za cíl zjistit rozdíly nebo porovnat jednotlivé země. Vzhledem k tomu, že byly výzkumy prováděny na různých typech škol a byly použity rozdílné metodologické přístupy, nelze je přímo porovnat.

První výzkum explicitně zaměřený na sociální gramotnost v České republice byl proveden ve školním roce 2011/12 a proběhl na 56 základních školách a 60 středních školách. Výzkumný soubor tvořilo téměř 2000 žáků a bylo zjištěno, že žáci považují svoji úroveň sociální gramotnosti za uspokojivou. Nejlepších výsledků dosáhli v odpovědnosti za svěřené úkoly, v zájmu o druhé a ve schopnosti řešit konflikty. Nejhorší skóre bylo v dovednosti skupinové práce, v kritickém myšlení a v respektování pravidel. Dále bylo zjištěno, že: *„školní prostředí má výrazný vliv na utváření sociální gramotnosti žáků, v některých aspektech dokonce vyšší v porovnání s rodinným prostředím“* (Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 5-18).

Česká školní inspekce provádí pravidelně tematické šetření na sledování rozvoje sociální gramotnosti na základních a středních školách v České republice. Nejaktuálnější šetření je ze školního roku 2018/19, zúčastnilo se ho 153 základních a 145 středních škol. Bylo zjištěno, že téměř 85% učitelů a 90% ředitelů považuje rozvíjení sociální gramotnosti za stejně důležité jako rozvoj jiných dovedností. Úroveň sociální gramotnosti byla zjišťována u žáků 9. ročníku základní školy a 2. ročníku střední školy. První skupina respondentů dosáhla úspěšnosti v testu 54% a druhá skupina 63%, což dává prostor pro zlepšení znalostí a dovedností žáků v této oblasti. Nejhorší výsledky měli žáci středních škol studujících nematuritní obory. Stejně jako v předchozím výzkumu i zde byla zjištěna méně častá práce ve skupinách. Lepších výsledků dosáhli žáci škol, které poskytují vyšší počet forem realizace vzdělávání vedoucích k rozvoji sociální gramotnosti a mají větší podporu ze strany rodičů žáků (Česká školní inspekce, 2019, s. 3-28).

S výzkumem sociální gramotnosti souvisí mezinárodní studie ICCS (The International Civic and Citizenship Education Study), která je projektem Mezinárodní asociace pro



vyhodnocování výsledků vzdělávání (IEA). Studie je zaměřená na občanskou výchovu a vždy po několika letech se opakuje. Česká republika se společně s dalšími 27 státy z celého světa zúčastnila studie v roce 1999 a v roce 2009 společně s 37 státy. Studie z roku 2009 sice navázala na předchozí studie, ale navíc zohlednila kontext výrazných společenských změn, jako je rychlý vývoj nových komunikačních technologií nebo zvýšená migrace osob mezi státy. Studie se zúčastnilo více než 5300 škol, 140 tisíc žáků a 62 tisíc učitelů. Ze studie z roku 2009 vyplývá, že u českých žáků jsou znalosti z občanské výchovy nadprůměrné, ale ve srovnání s rokem 1999 došlo k druhému největšímu poklesu ze 17 států zapojených do obou studií. Dále bylo zjištěno, že ředitelé i většina učitelů od občanské výchovy očekává primárně rozšiřování znalostí o právech a povinnostech žáků, zatímco učitelé občanské výchovy za stejně důležité považují podporu kritického a nezávislého myšlení společně s rozvojem dovednosti řešení konfliktů. Učitelé občanské výchovy považují za nutné rozšířit výchovu k občanství i mimo své hodiny do ostatních předmětů jako průřezové téma, posílit prostřednictvím exkurzí a kulturních akcí nebo formou projektových dnů a rozvíjením demokratické kultury školy. Učitelé neučící občanskou výchovu považují za dostatečné realizovat výchovu k občanství v hodinách občanské výchovy nebo na třídnických hodinách (Schulz at al., 2010, s. 21-63; Soukup, 2010, s. 3-155).

Mezinárodní šetření PISA je projektem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Ve tříletých cyklech se testují úrovně funkčních gramotností u patnáctiletých žáků. Do projektu je zapojeno 36 členských zemí včetně České republiky. Součástí výzkumu je zjišťování postoje žáka ke své škole. Z výsledků z roku 2003 bylo zjištěno, že žáci s negativním vnímáním školy dosahují významně horších výsledků než žáci s více pozitivním postojem. Vztah mezi učitelem a žákem jako dobrý vnímají žáci s lepšími výsledky. Sekundární analýza šetření PISA z roku 2012 se zaměřila na žáky základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií. Jak žák vnímá školu má vliv na jeho aktivitu a motivaci. Příznivé klima bylo zjištěno na velmi úspěšných školách oproti méně úspěšným. Zatímco žáci velmi úspěšných základních škol hodnotí svou školu více kladně a mají k ní pozitivní postoj, tak žáci víceletých gymnázií to mají naopak. Mají pocit, že škola je málo připravila na další život, není podle nich důležité snažit se o dobré školní výsledky a vztahy s učiteli nepovažují za dobré (Blažek et al., 2019, s. 4-5; Česká školní inspekce, 2016, s. 3-20; Ryška, 2008, s. 19-22).

## 4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané střední školy. Kromě celkové úrovně sociální gramotnosti jsme zjišťovali úroveň sociální gramotnosti v pěti oblastech: osobní odpovědnost, občanská odpovědnost, schopnost vést, dovednosti občanského smýšlení a dovednosti občanské spoluúčasti. Dílčím cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda existují rozdíly ve skupinách respondentů v úrovni sociální gramotnosti v pěti oblastech v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žijí. Dále jsme zjišťovali, jak maturující žáci vybrané školy hodnotí celkové klima školy a školní klima ve třech oblastech: otevřené prostředí v hodinách, zapojování žáků do rozhodování a v oblasti školní atmosféry. Dalším dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímaným školním klimatem a úrovní sociální gramotnosti žáků. Tato práce si neklade za cíl pouze zmapování úrovně sociální gramotnosti a hodnocení školního klimatu, ale i vytvoření doporučení pro praxi.

## 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň sociální gramotnosti a vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech u maturujících žáků vybrané školy pomocí standardizovaného dotazníku. Dále bylo cílem ověřit, zda se úroveň sociální gramotnosti liší v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí a zda existuje souvislost mezi úrovní sociální gramotnosti a vnímaným školním klimatem. Na základě stanoveného výzkumného problému a určených výzkumných cílů jsme formulovali výzkumné otázky a hypotézy.

1. Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy?
  - 1.1 Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti osobní odpovědnosti?
  - 1.2 Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti občanské odpovědnosti?
  - 1.3 Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti schopnost vést?
  - 1.4 Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti dovednosti občanského smýšlení?
  - 1.5 Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti?

2. Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí, ve kterém žijí?

H1: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí.

2.1 Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti osobní odpovědnosti?

H2: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti osobní odpovědnosti v závislosti na rodinném prostředí žáků.

2.2 Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti občanské odpovědnosti?

H3: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti občanské odpovědnosti v závislosti na rodinném prostředí žáků.

2.3 Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti schopnost vést?

H4: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti schopnost vést v závislosti na rodinném prostředí žáků.

2.4 Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti dovednosti občanského smýšlení?

H5: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanského smýšlení v závislosti na rodinném prostředí žáků.

2.5 Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti?

H6: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti v závislosti na rodinném prostředí žáků.

3. Jak maturující žáci vybrané školy hodnotí školní klima?

3.1 Jak maturující žáci vybrané školy hodnotí školní klima v oblasti otevřeného prostředí v hodinách?

3.2 Jak maturující žáci vybrané školy hodnotí školní klima v oblasti zapojování žáků do rozhodování?

3.3 Jak maturující žáci vybrané školy hodnotí školní klima v oblasti školní atmosféry?

4. Jaký je vztah mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem u maturujících žáků vybrané školy?

H7: Existuje vztah mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem u maturujících žáků vybrané školy.

Hypotézy H1, H2, H3, H4, H5 a H6 vychází z předpokladu, že sociální gramotnost je v rodině rozvíjena hlavně pomocí interakce s dalšími členy. Rodina představuje prvotní a hlavní sociální skupinu dítěte. Až později se k rodině přidávají další skupiny, jako jsou učitelé, vychovatelé nebo vrstevníci, kteří mají vliv na rozvoj sociální gramotnosti. Rodina má v životě dítěte jedinečnou roli a je nepostradatelná pro jeho správný vývoj a pochopení interpersonálních vztahů. Dítě je pomocí rodiny formováno a utváří si zde první návyky, postoje, názory a své vnímání okolního světa. Mezi hlavní funkce rodiny pro rozvoj dítěte řadíme: ekonomickou, emoční a socializační funkci. Na základě toho, jak členové rodiny vnímají dané dítě, si dítě utváří vlastní sebeobraz (Kolář, 2012, s. 127-128; Krejčová, 2011, s. 21-28; Mareš, 2013, s. 39-43; Mišíková, 2003, s. 24-35; Petrusek, 2009, s. 47-69; Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 5-16).

Hypotéza H7 vychází z předpokladu, že jak žáci vnímají školní klima, je mimo jiné ovlivněno jejich osobní charakteristikou. Děti během celé školní docházky prochází vývojem, a proto se průběžně mění jejich postoj ke spolužákům, učitelům i škole. Sociální gramotnost je ovlivňována společenskou realitou a současně sociální gramotnost působí na společenskou realitu. Tento oboustranně fungující vztah existuje i mezi gramotností a výchovou, gramotností a vzděláváním, gramotností a sociálním prostředím, gramotností a kulturním prostředím, gramotností a ekonomikou (Čapek, 2010, s. 20-23; Doležalová, 2005, s. 26-28; Gillernová a Horáková Hoskovcová, 2012, s. 17-30; Mareš, 2013, s. 40).

#### 4.4 Metoda sběru dat

Pro náš druh výzkumu jsme vybrali kvantitativní přístup. V rámci kvantitativního přístupu pracujeme s číselnými údaji, které třídíme co nejpřesněji podle statistických metod. Na základě získaných dat můžeme vysvětlit příčiny existence zkoumaných jevů a jasně je vyjádřit pomocí tabulek, grafů nebo popisné statistiky (Gavora, 2010, s. 34-37). Ve výzkumném šetření ke sběru dat použijeme dotazník, pomocí kterého máme možnost získat rychle a anonymně potřebná data od velké skupiny respondentů. Mezi výhody použití dotazníku patří odstup, který si může výzkumník držet od respondentů, a tak dosáhnout co největší nestrannosti při výzkumném šetření (Chráska, 2016, s. 158-165).

Výzkumným nástrojem ke sběru dat byl v našem případě dotazník vytvořený Centrem občanského vzdělávání. Tento dotazník Česká školní inspekce použila ve školním roce 2011/12 k výzkumnému šetření zaměřenému na zjištění úrovně sociální gramotnosti u žáků základních a středních škol v České republice. Platformu dotazníku tvoří výzkumný nástroj americké společnosti CIRCLE, který byl upraven pro české podmínky a rozšířen o některé části, které lépe vyhovovaly cílům šetření. Pilotní ověření dotazníku proběhlo pomocí položkové analýzy. Dotazník je rozdělen na čtyři části: sociální gramotnost, školní klima, rodinné zázemí a vědomostní anketu. Vzhledem k stanoveným cílům v naší diplomové práci jsme pro náš dotazník použili pouze dvě části: sociální gramotnost a školní klima. Části jsme nijak neupravovali a použili jsme je v plném rozsahu. Protože jsme dotazník pro naše potřeby použili v původním tvaru, nemuseli jsme potvrzovat jeho reliabilitu. Ta byla potvrzena Českou školní inspekcí.

První část dotazníku je zaměřená na hodnocení gramotnosti a skládá se z pěti oblastí:

- Osobní odpovědnost - odpovědnost za vlastní činy, chování morální a konvenční
- Občanská odpovědnost - přijetí vlastního podílu odpovědnosti za komunitu nebo společnost jako celek, zájem o druhé, úcta ke skupinové práci, zájem o komunitu, ohleduplnost k životnímu prostředí
- Schopnost vést
- Dovednosti občanského smýšlení - kritické myšlení a schopnost argumentovat
- Dovednosti občanské spoluúčasti - účast na společenském životě, perspektivní uvažování, umění komunikace, dovednost členství ve skupinách, řešení konfliktů

První dvě oblasti sociální gramotnosti se vztahují k postojové rovině a další tři oblasti se týkají dovednostní roviny. V následující tabulce uvádíme přehled všech položek v jednotlivých oblastech sociální gramotnosti:

*Tabulka č. 1: Dotazník pro zjištění úrovně sociální gramotnosti - rozdělení položek podle jednotlivých oblastí*

<b>Osobní odpovědnost</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Když něco pokazím, snažím se to napravit</li> <li>2. Snažím se dělat věci nejlépe, jak dovedu</li> <li>3. Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší</li> <li>4. Je pro mě důležité dodržovat pravidla, i když se nikdo nedívá</li> <li>5. Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje pravidla</li> <li>6. Když vidím někoho porušovat pravidla, protestuji</li> </ol>
---------------------------	---

<p><b>Občanská odpovědnost</b></p>	<p>7. Snažím se chovat k druhým laskavě  8. Omluvím se, když někoho urazím  9. Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci  10. Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci  11. Rád spolupracuji na skupinových úkolech (projektech)  12. Některé úkoly se lépe řeší ve skupině  13. S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí  14. Dělán to, co pomáhá lidem v mém okolí  15. Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit  16. Znáám ve svém okolí lidi, kteří by potřebovali pomoc  17. Víím o věcech ve svém okolí, které by se daly změnit k lepšímu  18. Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu prostředí (např. třídíme odpad)  19. Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí  20. Zajímám se o to, jak můžu pomoci životnímu prostředí  21. Jestli mě osloví ke spolupráci na pomoci životnímu prostředí, rád se přidám</p>
<p><b>Schopnost vést</b></p>	<p>22. Pokud víím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to  23. Když je něco třeba udělat, snažím se přimět kamarády ke společné práci  24. Jsem docela dobrý v organizování týmu při skupinové práci  25. Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý  26. Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit</p>
<p><b>Dovednosti občanského smýšlení</b></p>	<p>27. Jsem schopný odůvodnit své názory  28. Když se rozhoduji, snažím se být otevřený k novým nápadům  29. Jsem ochoten změnit svůj názor na základě dobrých argumentů  30. Důležité informace si ověřuji z více zdrojů (od druhých, internet, noviny)  31. Když něco tvrdím, snažím se pro to mít dobré argumenty  32. Často si kladu otázku, jestli některé situace nemají i jiné vysvětlení</p>
<p><b>Dovednosti občanské spoluúčasti</b></p>	<p>33. Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat  34. Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně  35. Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá  36. Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak  37. Promýšlím si, co řeknu  38. Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla  39. Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit  40. Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla  41. Cítím se odpovědný za celkový výsledek skupinové práce  42. Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen  43. Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny  44. Pokud se přátelé hádají, snažím se, aby si promluvíli a přestali se hádat  45. Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč  46. Víím, jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba</p>

Druhá část dotazníku je zaměřena na hodnocení školního klimatu ve třech oblastech:

- Otevřené prostředí v hodinách
- Zapojování žáků do rozhodování
- Školní atmosféra

V následující tabulce uvádíme přehled všech položek v jednotlivých oblastech klimatu:

*Tabulka č. 2: Dotazník pro zjištění hodnocení školního klimatu - rozdělení položek podle jednotlivých oblastí*

<b>Otevřené prostředí v hodinách</b>	47. V hodinách často společně diskutujeme 48. Učitelé nás povzbuzují, abychom vyjádřili své názory 49. V hodinách často spolupracuji s ostatními žáky na skupinových projektech 50. Během vyučování ve třídě panuje zpravidla otevřená, přátelská atmosféra 51. Pokud mě ve vyučování něco zajímá, klidně se na to zeptám učitele 52. Nebojím se říct, pokud během hodiny s učitelem v něčem nesouhlasím
<b>Zapojování do rozhodování</b>	53. Naše třída má vlastní pravidla, které jsme si společně s učitelem stanovili 54. Na škole funguje žákovský parlament, do kterého jsou voleni zástupci jednotlivých tříd 55. Můžeme se zapojit do vydávání školního časopisu 56. Žáci se mohou zapojit do rozhodování o chodu školy 57. Pokud žáci s něčím nesouhlasí, učitelé je vyslechnou a diskutují o možných změnách 58. Mohu se zapojit do diskuzí o školních problémech
<b>Atmosféra</b>	59. Většina učitelů se mnou jedná spravedlivě 60. Naše třída je dobrý kolektiv 61. Ve škole se cítím jako outsider ( <i>kódováno převráceně</i> ) 62. Bojím se, že budu šikanován/a ostatními žáky ( <i>kódováno převráceně</i> ) 63. Pokud mám nějaký problém, učitelé jsou ochotni mi pomoci 64. Jsem rád, že chodím právě na tuto školu

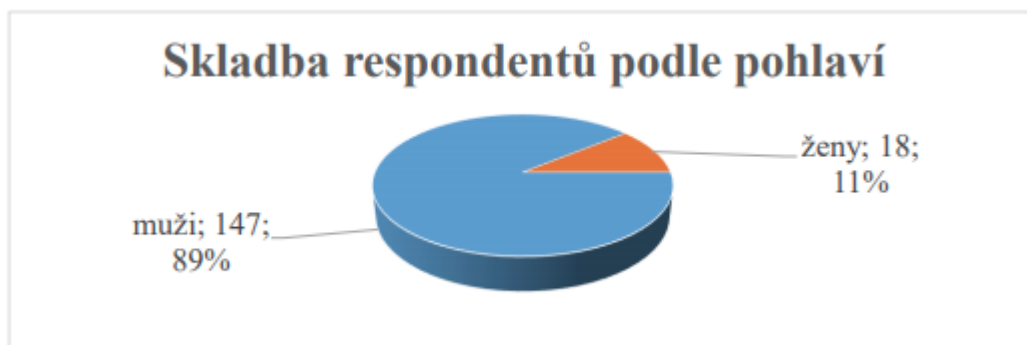
Dotazník se skládá z celkem 64 položek. Část dotazníku zaměřená na hodnocení sociální gramotnosti obsahuje 46 položek a zbývajících 18 položek tvoří část na hodnocení školního klimatu. Jednotlivé položky představují výroky, které zjišťovali hodnocení sociální gramotnosti a školního klimatu z pohledu respondentů. Své odpovědi respondenti zaznamenávali na čtyřbodové Lickertově hodnotící škále. Měli možnost zvolit u každého výroku vždy jednu volbu výběru z nabídky: 4 - rozhodně ano; 3 - spíše ano; 2 - spíše ne; 1 - rozhodně ne. Pro možnost neodpovídat mohli respondenti zvolit možnost „nevyplněno“. Většina výroků je formulovaných pozitivně. Pouze dva výroky z oblasti atmosféra jsou kódovány převráceně (Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 5-29).

Abychom získali potřebná data pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek a k ověření hypotéz, vložili jsme před dotazník čtyři doplňkové položky. Jednalo se o uzavřené otázky a respondenti volili vždy jednu možnost výběru z dané nabídky. Doplňkové otázky byly zaměřené na zjištění vybraných charakteristik o respondentech: pohlaví, třída, velikost bydliště a rodinné prostředí.

#### 4.5 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření jsme realizovali v únoru 2021. Cílem výzkumu bylo zkoumání úrovně sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané střední školy a jejich hodnocení školního klimatu. Volba provést výzkum pouze na jedné střední škole byla učiněna na základě návaznosti na dotazníkové šetření na zjištění třídního klimatu, které na vybrané škole již proběhlo. Po dohodě s vedením školy jsme výzkumný soubor zúžili na maturující žáky, protože se jedná již o dospělé jedince, kteří absolvovali celkový rozvoj sociální gramotnosti v rámci školství. Nás zajímalo, jaká je úroveň sociální gramotnosti žáků před vstupem do dospělého života. Maturující žáci vybrané školy představují malý základní soubor, proto jsou zároveň i souborem výběrovým. Předmětem našeho zkoumání je celý základní soubor a jedná se o vyčerpávající výběr, který nazýváme exhaustivním výběrem (Chráska, 2016, s. 16-20). Na škole jsme se souhlasem vedení školy rozdali 207 dotazníků. Jejich vyplnění a odevzdání bylo dobrovolné, probíhalo anonymně. Z 207 rozdaných dotazníků se nám vrátilo zpět 165 vyplněných dotazníků, což představuje 80%.

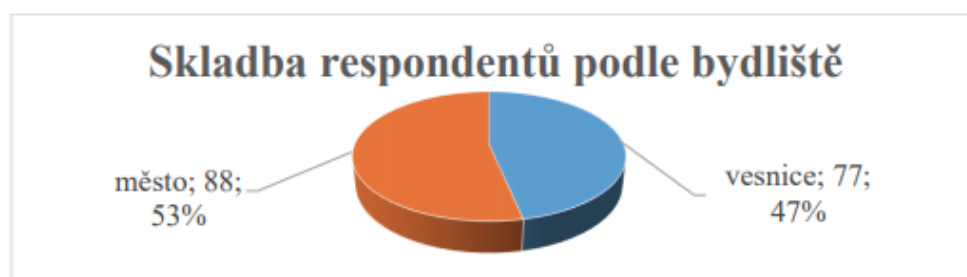
Výzkumného šetření se zúčastnilo 165 maturujících žáků vybrané střední školy. Na této škole jsou realizovány čtyři vzdělávací obory technického zaměření, a z tohoto důvodu většinu respondentů tvoří žáci mužského pohlaví. Z celkového počtu 165 respondentů bylo 147 mužů a pouze 18 žen. Věk respondentů jsme nezjišťovali, protože všem žákům v době provádění výzkumu bylo 18 až 19 let a tento údaj nemá vliv na výsledky výzkumu.



Graf č. 1: Skladba respondentů podle pohlaví



Dalším parametrem, který nás u respondentů zajímal, byla velikost jejich bydliště. Zákon o obcích č. 128/2000 Sb. definuje obec, která má alespoň 3000 obyvatel jako město. Proto jsme i v našem dotazníku zjišťovali, zda respondenti trvale bydlí na vesnici nebo ve městě. Český statistický úřad uvádí, že 30% obyvatel České republiky žije na venkově. My jsme zjistili, že z celkového počtu 165 respondentů jich 77 (47%) bydlí na vesnici a 88 (53%) ve městě.



Graf č. 2: Skladba respondentů podle bydliště

Další údaj, který jsme zjišťovali o respondentech, byla skutečnost, v jakém rodinném prostředí žijí. Z celkového počtu 165 respondentů jich 65% žije s oběma vlastními rodiči a 19% s jedním rodičem, do této kategorie spadají i respondenti žijící ve střídavé péči. Kategorie společné bydlení s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem měla zastoupení 7% respondentů a 9% respondentů bylo v kategorii bydlení s rodiči i prarodiči. Do poslední kategorie soužití s prarodiči nespadal ani jeden z respondentů, proto jsme pro potřeby vyhodnocení dat a přehlednost výsledků tuto kategorii zrušili.



Graf č. 3: Skladba respondentů podle rodinného zázemí

## 4.6 Analýza dat

K zpracování získaných dat v dotazníkovém šetření jsme použili program Microsoft Excel. Jako nástroj pro výzkum sociální gramotnosti a školního klimatu jsme použili dotazník České školní inspekce, který byl použit a ověřen ve výzkumném šetření s podobnými cíli

(Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 5-9). Dotazník se skládá ze dvou částí. První část se zaměřuje na sociální gramotnost a je rozdělena na pět oblastí: osobní odpovědnost; občanská odpovědnost; schopnost vést; dovednosti občanského smýšlení a dovednosti občanské spoluúčasti. Druhá část dotazníku zjišťovala hodnocení školního klimatu respondenty a to ve třech oblastech: otevřené prostředí v hodinách; zapojování žáků do rozhodování a školní atmosféra. Respondenti hodnotili jednotlivé výroky na základě svého souhlasu na čtyřbodové Lickertově škále: rozhodně ano; spíše ano; spíše ne; rozhodně ne. Pokud respondent nechtěl na výrok odpovídat, měl možnost zvolit odpověď „nevyplněno“. Abychom zjistili úroveň sociální gramotnosti a hodnocení školního klimatu v jednotlivých oblastech, udělali jsme prosté součty daných položek a pomocí lineární transformace je převedli na škálu 0 (nejnižší možná hodnota) až 100 (nejvyšší možná hodnota).

Získaná data jsme použili k vyhodnocení výzkumných otázek a ověření stanovených hypotéz. Pro zjištění úrovně sociální gramotnosti a vnímaného školního klimatu jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Pro ověření stanovených hypotéz jsme na základě proměnných použili analýzu rozptylu ANOVA a F-test. Pro zjištění, zda existuje souvislost mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem respondenty jsme použili Pearsonův korelační koeficient a testové kritérium  $t$ . Výsledné hodnoty jsme interpretovali na základě škály koeficientu korelace, jak je uvedeno v tabulce č. 3 (Chráška, 2016, s. 98). Získaná data a výsledky jsme znázornili pomocí popisné statistiky, datových tabulek a grafů.

Tabulka č. 3: Koeficient korelace - interpretace hodnot

Koeficient korelace	Interpretace
$r_p = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r_p \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r_p \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r_p \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r_p \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r_p \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r_p = 0$	naprostá nezávislost

Pro potřeby našeho výzkumu jsme při vyhodnocování výzkumné otázky č. 2 upravili výzkumný soubor z původních pěti kategorií na čtyři kategorie. Tato otázka má za cíl zjistit úroveň sociální gramotnosti respondentů podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Ani jeden z respondentů nežije s prarodiči, proto jsme pro potřeby našeho výzkumu a přehlednost výsledků tuto kategorii zrušili.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

Zjištěné výsledky výzkumného šetření jsme použili k zodpovězení stanovených výzkumných otázek a k ověření hypotéz. V následujících kapitolách předkládáme interpretaci výsledků.

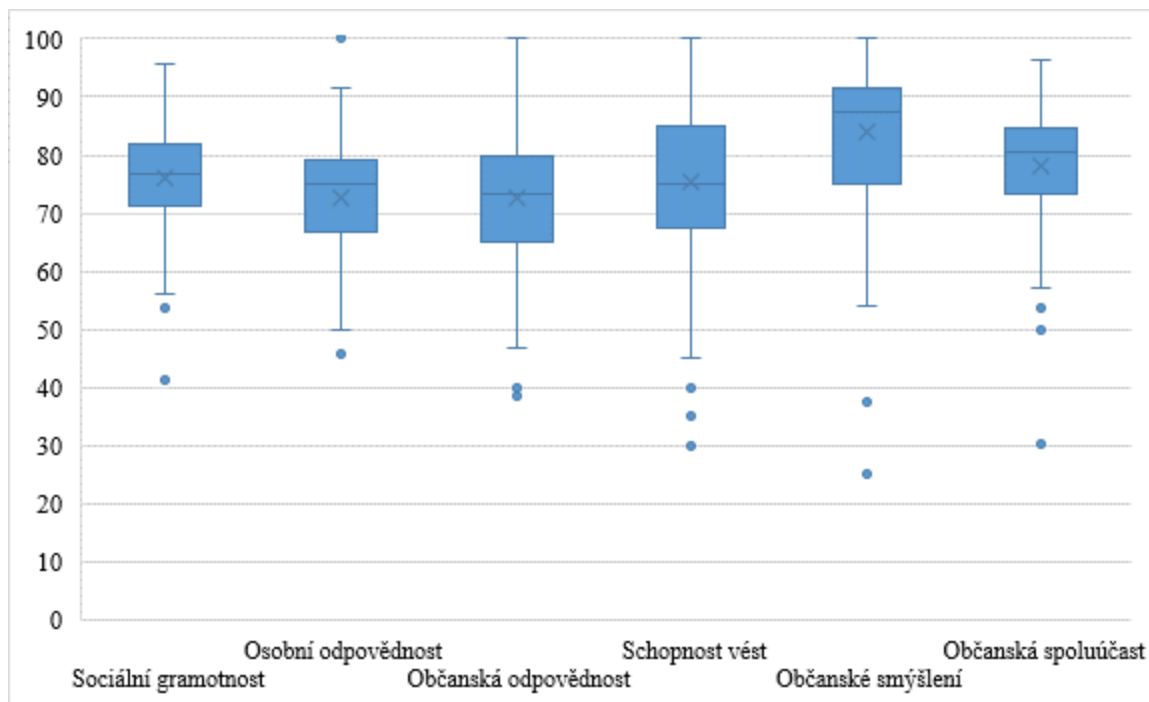
### 5.1 Výzkumná otázka č. 1

**VO1: Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy?**

*Tabulka č. 4: Aritmetický průměr sociální gramotnosti žáků a jejich pěti oblastí*

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
<b>Sociální gramotnost</b>	<b>165</b>	<b>76,07</b>	<b>8,443</b>	<b>41</b>	<b>96</b>
Osobní odpovědnost	165	72,63	11,088	46	100
Občanská odpovědnost	165	72,47	10,719	38	100
Schopnost vést	165	75,45	13,782	30	100
Občanské smýšlení	165	83,96	11,994	25	100
Občanská spoluúčast	165	78,23	10,134	30	96

Za účelem zjištění úrovně sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy jsme nejdříve získané odpovědi převedli pomocí lineární transformace na škálu 0 (nejnižší hodnota) až 100 (nejvyšší hodnota). Výsledná skóre jsme zpracovali pomocí aritmetického průměru, směrodatné odchylky, minima a maxima. Zjistili jsme (tabulka č. 4), že respondenti dosáhli v úrovni **sociální gramotnosti** průměrného skóre  $M = 76,07$  ( $SD = 8,443$ ). Tento výsledek hodnotíme pozitivně, žáci disponují vysokou úrovní sociální gramotnosti. Většina respondentů zvolila své odpovědi na kladné polovině hodnotící škály. Respondenti v našem výzkumném šetření dosáhli lepšího skóre, než srovnatelná skupina respondentů ve výzkumu ze školního roku 2011/12, kteří dosáhli průměrného skóre  $M = 68$  (Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 10). Tabulka č. 4 je doplněna o data pěti oblastí sociální gramotnosti: **osobní odpovědnost**  $M = 72,63$  ( $SD = 11,088$ ), **občanská odpovědnost**  $M = 72,47$  ( $SD = 10,719$ ), **schopnost vést**  $M = 75,45$  ( $SD = 13,782$ ), **dovednosti občanského smýšlení**  $M = 83,96$  ( $SD = 11,994$ ) a **dovednosti občanské spoluúčasti**  $M = 78,23$  ( $SD = 10,134$ ). Můžeme říci, že respondenti vykazují lepší výsledky v oblasti dovedností (schopnost vést, občanské smýšlení, občanská spoluúčast) v porovnání s postoji (osobní odpovědnost, občanská odpovědnost), zejména v rovině občanského smýšlení.



Graf č. 4: Skóre sociální gramotnosti a jejich pěti oblastí

Graf č. 4 nám zobrazuje dosažené skóre v sociální gramotnosti na škále 0 až 100. Graf pro srovnání zachycuje také skóre v jednotlivých oblastech, ze kterých se sociální gramotnost skládá. Sice nejlepšího výsledku dosáhli respondenti v oblasti dovednosti občanského smýšlení, ale nejedná se o výrazně odlišné skóre od ostatních oblastí. Výsledky z těchto pěti oblastí sociální gramotnosti jsou podrobně popsány v následujících výzkumných otázkách.

#### VO1.1: Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti osobní odpovědnosti?

Tabulka č. 5: Aritmetický průměr osobní odpovědnosti

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Osobní odpovědnost	165	72,63	11,088	46	100

Osobní odpovědnost je jednou z oblastí sociální gramotnosti spadající do postojové roviny. Pro zjištění úrovně sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti osobní odpovědnosti jsme využili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. V tabulce č. 5 vidíme, že respondenti v této oblasti dosáhli průměrného skóre  $M = 72,63$  ( $SD = 11,088$ ). Lze říci, že respondenti se chovají odpovědně v případě, kdy sami takové chování považují za důležité. Více jak 90% respondentů se snaží napravit,

co pokazili. Pouhých 25% respondentů není lhostejných k situacím, kdy někdo jiný porušuje pravidla a 55% respondentů se necítí dobře v situacích, ve kterých jsou pravidla porušována.

### **VO1.2: Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti občanské odpovědnosti?**

*Tabulka č. 6: Aritmetický průměr občanské odpovědnosti*

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Občanská odpovědnost	165	72,47	10,719	38	100

Občanská odpovědnost je další oblastí sociální gramotnosti a společně s osobní odpovědností tvoří postojovou rovinu. Za účelem zjištění úrovně sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti občanské odpovědnosti jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Respondenti v této oblasti dosáhli průměrného skóre  $M = 72,47$  ( $SD = 10,719$ ), což nám uvádí tabulka č. 6. Pro respondenty jsou důležitější konkrétní osoby, se kterými jsou v přímém kontaktu, než komunita, pracovní skupina nebo životní prostředí. Více jak 90% respondentů vykazuje větší zájem o druhé osoby, snaží se k nim chovat laskavě a pomáhat jim. Zatímco svoji úlohu v komunitě hodnotí více pasivně. Důležitým výsledkem je, že 39% respondentů nevěří v možnost změnit věci ve svém okolí. Respondenti se v menší míře zajímají o životní prostředí. Sice se snaží k němu chovat šetrně (84%), ale pouze 42% respondentů se zajímá, jak může pomoci a 50% by bylo ochotno se přímo zapojit do aktivity na zlepšení životního prostředí. Většině respondentů (93%) se lépe řeší úlohy ve skupině, ale jen 55% věří, že při skupinové práci se naučí více než při samostatném plnění úkolů.

### **VO1.3: Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti schopnost vést?**

*Tabulka č. 7: Aritmetický průměr schopnosti vést*

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Schopnost vést	165	75,45	13,782	30	100

Další oblast tvořící sociální gramotnost je schopnost vést. Tato oblast spadá do roviny dovedností. Pro zjištění úrovně sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti schopnost vést jsme využili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum

a maximum. V tabulce č. 7 vidíme, že průměrné skóre respondentů v této oblasti je  $M = 75,45$  ( $SD = 13,782$ ). Jedná se o uspokojivý výsledek. V této oblasti respondenti méně důvěřují své dovednosti vést druhé jedince a organizovat skupinovou práci. 36% respondentů si myslí, že nejsou dobří v organizování týmu při skupinové práci a 27% se nesnaží zapojit ostatní do skupinové činnosti. Oproti tomu 91% respondentů při jasně zadaných úkolech dokáže dobře naplánovat jednotlivé kroky při jejich plnění a 90% se snaží změnit věci, které podle jejich mínění nejsou v pořádku.

#### **VO1.4: Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti dovednosti občanského smýšlení?**

*Tabulka č. 8: Aritmetický průměr dovednosti občanského smýšlení*

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Občanské smýšlení	165	83,96	11,994	25	100

Dovednosti občanského smýšlení jsou další oblastí sociální gramotnosti a spadají do dovednostní roviny. Za účelem zjištění úrovně sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanského smýšlení u maturujících žáků vybrané školy jsme využili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Tabulka č. 8 uvádí, že respondenti v této oblasti dosáhli průměrného skóre  $M = 83,96$  ( $SD = 11,994$ ). Jedná se o výborný výsledek a ukazuje nám, že respondenti v oblasti kritického myšlení dosahují vysoké úrovně. Tento fakt, souvisí se skutečností, že se jedná již o dospělé jedince, kteří dovedou obhájit svůj názor (93%), v případě dobrých argumentů jej změnit (92%) a jsou otevřeni novým nápadům (92%). Dokonce 96% respondentů hledá pro svá tvrzení co nejvíce dobrých argumentů. Respondenti si získané informace ověřují z více zdrojů (95%) a v některých případech pro určité situace hledají i jiná možná vysvětlení (82%).

#### **VO1.5: Jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti?**

*Tabulka č. 9: Aritmetický průměr dovednosti občanské spoluúčasti*

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Občanská spoluúčast	165	78,23	10,134	30	96

Poslední oblast, která tvoří sociální gramotnost, je dovednost občanské spoluúčasti a spadá do dovednostní roviny. Pro zjištění úrovně sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Respondenti v této oblasti dosáhli dobrého výsledku, v tabulce č. 9 vidíme, že jejich průměrné skóre bylo  $M = 78,23$  ( $SD = 10,134$ ). Nejlépe respondenti hodnotili svoji schopnost nahlížet na situaci pohledem druhého jedince a dovednost práce ve skupinách. 93% respondentů se při nepochopení druhou osobou snaží věc vysvětlit jiným způsobem. 29% respondentů dopředu nepromýšlí, jak vyřčené věci budou působit na druhé. Většina respondentů (95%) se zapojuje do skupinové hry a respektuje její pravidla, dokáže pracovat na úkolu ve skupině (86%) a umí se podříditi většinovému názoru skupiny (82%). V oblasti schopnosti řešení konfliktů a komunikačních dovedností respondenti dosáhli průměrných výsledků. 76% z nich plánuje, co řekne. 85% respondentů se umí vyhnout konfliktům a 28% se nesnaží usmířit kamarády při hádce.

## 5.2 Výzkumná otázka č. 2

*VO2: Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí, ve kterém žijí?*

**H1: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků v závislosti na rodinném prostředí.

$H_A$ : Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků v závislosti na rodinném prostředí.

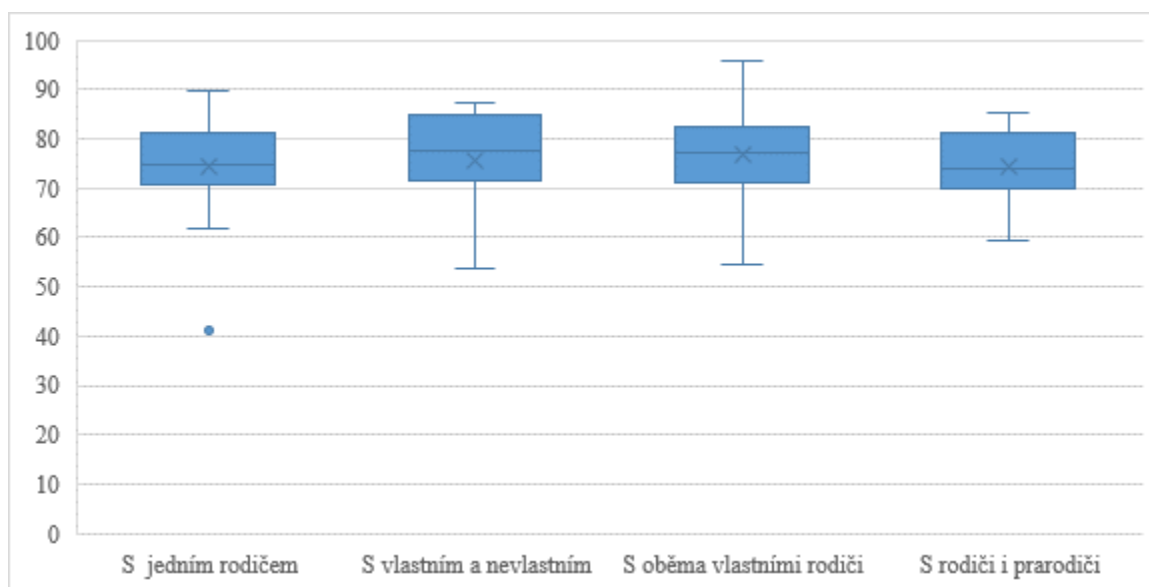
Za účelem zjištění rozdílů v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žijí, jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Stanovenou hypotézu jsme ověřovali pomocí analýzy rozptylu ANOVA a F-testu. Na základě výsledku **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $F_{0,05}(3,161) = 2,661 > 0,797$ ). Z analýzy vyplývá, že v úrovni sociální gramotnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí. Respondenti žijící s jedním rodičem dosáhli  $M = 74,54$  ( $SD = 9,427$ ), žijící s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem  $M = 75,77$  ( $SD = 10,841$ ), žijící s oběma

vlastními rodiči dosáhli  $M = 76,78$  ( $SD = 8,078$ ) a žáci žijící s rodiči i prarodiči  $M = 74,34$  ( $SD = 6,947$ ).

Tabulka č. 10: Srovnání hodnot sociální gramotnosti podle rodinného prostředí

Sociální gramotnost	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Jeden rodič	32	74,54	9,427	41	90
Vlastní a nevlastní rodič	12	75,77	10,841	54	88
Oba vlastní rodiče	107	76,78	8,078	54	96
Rodiče i prarodiče	14	74,34	6,947	59	85

V tabulce č. 10 vidíme srovnání průměrných hodnot, kterých dosáhly jednotlivé skupiny respondentů v úrovni sociální gramotnosti v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žijí. Mezi skupinami jsme nezjistili statisticky významné rozdíly. Nejvyššího průměrného skóre dosáhla skupina žijící s **oběma vlastními rodiči**  $M = 76,78$  ( $SD = 8,078$ ), následovala je skupina žijící s **jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem**  $M = 75,77$  ( $SD = 10,841$ ), poté je skupina žáků žijící s **jedním rodičem**  $M = 74,54$  ( $SD = 9,427$ ) a nejnižší průměrné skóre má skupina žáků žijící s **rodiči i prarodiči**  $M = 74,34$  ( $SD = 6,947$ ).



Graf č. 5: Skóre sociální gramotnosti podle rodinného prostředí

Graf č. 5 nám ukazuje průměrné skóre sociální gramotnosti, kterého dosáhly jednotlivé skupiny respondentů v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žijí. Na základě srovnání vidíme, že mezi skupinami nejsou významné rozdíly.



*VO2.1: Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti osobní odpovědnosti?*

**H2: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti osobní odpovědnosti v závislosti na rodinném prostředí žáků.**

H<sub>0</sub>: Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti osobní odpovědnosti v závislosti na rodinném prostředí žáků.

H<sub>A</sub>: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti osobní odpovědnosti v závislosti na rodinném prostředí žáků.

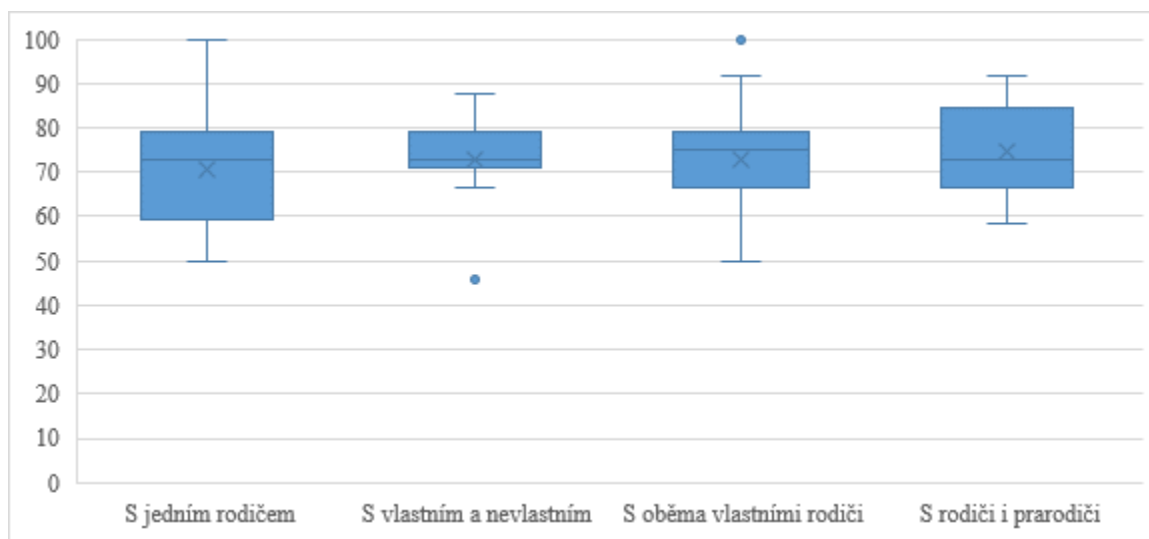
Za účelem zjištění rozdílů v úrovni sociální gramotnosti v oblasti osobní odpovědnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy v závislosti na rodinném prostředí, jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Stanovenou hypotézu jsme ověřovali pomocí analýzy rozptylu ANOVA a F-testu. Na základě výsledku **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $F_{0,05}(3,161) = 2,661 > 0,552$ ). Z analýzy vyplývá, že v úrovni sociální gramotnosti v oblasti osobní odpovědnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí. Respondenti žijící s jedním rodičem dosahují  $M = 70,57$  ( $SD = 12,564$ ), respondenti žijící s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem  $M = 72,92$  ( $SD = 10,436$ ), žijící s oběma vlastními rodiči dosáhli  $M = 72,94$  ( $SD = 10,880$ ) a žáci žijící s rodiči i prarodiči  $M = 74,70$  ( $SD = 10,524$ ).

*Tabulka č. 11: Srovnání hodnot v oblasti osobní odpovědnosti podle rodinného prostředí*

Osobní odpovědnost	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Jeden rodič	32	70,57	12,564	50	100
Vlastní a nevlastní rodič	12	72,92	10,436	46	88
Oba vlastní rodiče	107	72,94	10,880	46	100
Rodiče i prarodiče	14	74,70	10,524	58	92

V tabulce č. 11 jsou zobrazeny průměrná skóre v úrovni sociální gramotnosti v oblasti osobní odpovědnosti, kterých dosáhli respondenti v jednotlivých skupinách členěných podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Mezi těmito skupinami jsme nezjistili statisticky významné rozdíly. Nejvyššího průměrného skóre dosáhla skupina žáků žijící s **rodiči i prarodiči**  $M = 74,70$  ( $SD = 10,524$ ), následovala je skupina žijící s **oběma vlastními rodiči**  $M = 72,94$  ( $SD = 10,880$ ) a s téměř shodným průměrným skórem skupina žijící s **jedním**

vlastním a jedním nevlastním rodičem  $M = 72,92$  ( $SD = 10,436$ ), nejnižšího průměrného skóre dosáhla skupina žáků žijící s **jedním rodičem**  $M = 70,57$  ( $SD = 12,564$ ).



Graf č. 6: Skóre v oblasti osobní odpovědnosti podle rodinného prostředí

Graf č. 6 znázorňuje porovnání průměrného skóre úrovně sociální gramotnosti v oblasti osobní odpovědnosti, kterého dosáhly jednotlivé skupiny respondentů rozdělené podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Na základě srovnání vidíme, že mezi skupinami nejsou významné rozdíly.

*VO2.2: Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti občanské odpovědnosti?*

**H3: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti občanské odpovědnosti v závislosti na rodinném prostředí žáků.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti občanské odpovědnosti v závislosti na rodinném prostředí žáků.

$H_A$ : Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti občanské odpovědnosti v závislosti na rodinném prostředí žáků.

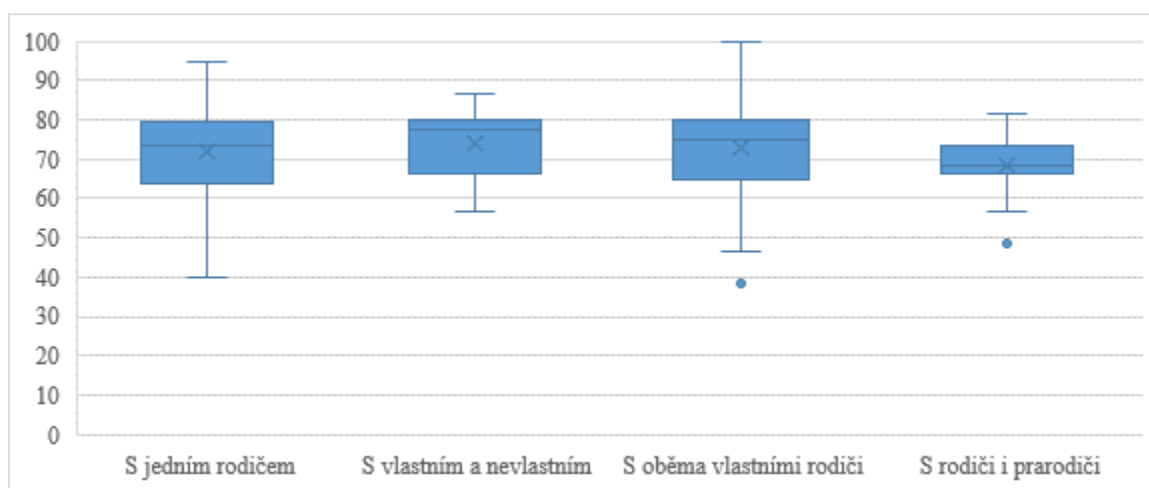
Za účelem zjištění rozdílů v úrovni sociální gramotnosti v oblasti občanské odpovědnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy v závislosti na rodinném prostředí, jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Stanovenou hypotézu jsme ověřovali pomocí analýzy rozptylu ANOVA a F-testu. Na základě výsledku **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $F_{0,05}(3,161) = 2,661 > 0,930$ ). Z analýzy vyplývá, že v úrovni sociální gramotnosti v oblasti občanské odpovědnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí. Respondenti žijící

s jedním rodičem dosahují  $M = 71,88$  ( $SD = 11,563$ ), respondenti žijící s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem  $M = 73,75$  ( $SD = 9,695$ ), žijící s oběma vlastními rodiči dosáhli  $M = 73,07$  ( $SD = 10,845$ ) a žáci žijící s rodiči i prarodiči  $M = 68,21$  ( $SD = 8,434$ ).

*Tabulka č. 12: Srovnání hodnot v oblasti občanské odpovědnosti podle rodinného prostředí*

Občanská odpovědnost	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Jeden rodič	32	71,88	11,563	40	95
Vlastní a nevlastní rodič	12	73,75	9,695	57	87
Oba vlastní rodiče	107	73,07	10,845	38	100
Rodiče i prarodiče	14	68,21	8,434	48	82

V tabulce č. 12 vidíme průměrné hodnoty skóre v úrovni sociální gramotnosti v oblasti občanské odpovědnosti, kterých dosáhli respondenti v jednotlivých skupinách členěných podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Mezi těmito skupinami jsme nezjistili statisticky významné rozdíly. Nejvyššího průměrného skóre dosáhla skupina žáků žijící s **jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem**  $M = 73,75$  ( $SD = 9,695$ ), následovala je skupina žijící s **oběma vlastními rodiči**  $M = 73,07$  ( $SD = 10,845$ ) a skupina žáků žijící s **jedním rodičem**  $M = 71,88$  ( $SD = 11,563$ ), nejnižšího průměrného skóre dosáhli žáci žijící s **rodiči i prarodiči**  $M = 68,21$  ( $SD = 8,434$ ).



*Graf č. 7: Skóre v oblasti občanské odpovědnosti podle rodinného prostředí*

Graf č. 7 znázorňuje porovnání průměrného skóre úrovně sociální gramotnosti v oblasti občanské odpovědnosti, kterého dosáhly jednotlivé skupiny respondentů rozdělené podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Na základě srovnání vidíme, že mezi skupinami nejsou významné rozdíly.

*VO2.3: Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti schopnost vést?*

**H4: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti schopnost vést v závislosti na rodinném prostředí žáků.**

H<sub>0</sub>: Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti schopnost vést v závislosti na rodinném prostředí žáků.

H<sub>A</sub>: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti schopnost vést v závislosti na rodinném prostředí žáků.

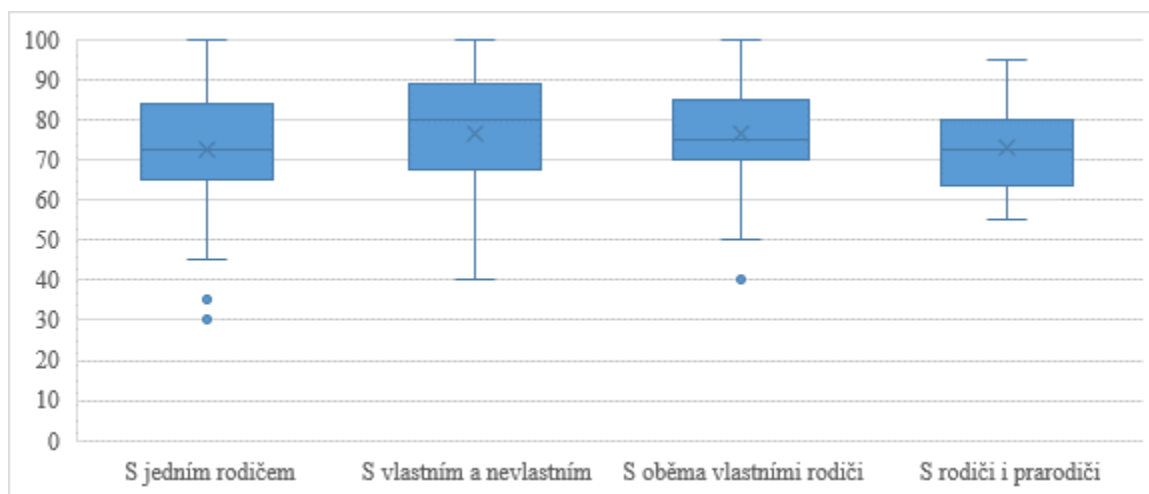
Za účelem zjištění rozdílů v úrovni sociální gramotnosti v oblasti schopnost vést ve skupinách maturujících žáků vybrané školy v závislosti na rodinném prostředí, jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Stanovenou hypotézu jsme ověřovali pomocí analýzy rozptylu ANOVA a F-testu. Na základě výsledku **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $F_{0,05}(3,161) = 2,661 > 0,840$ ). Z analýzy vyplývá, že v úrovni sociální gramotnosti v oblasti schopnost vést neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí. Respondenti žijící s jedním rodičem dosahují  $M = 72,50$  ( $SD = 16,559$ ), respondenti žijící s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem  $M = 76,67$  ( $SD = 16,422$ ), žijící s oběma vlastními rodiči dosáhli  $M = 76,50$  ( $SD = 12,871$ ) a žáci žijící s rodiči i prarodiči  $M = 73,21$  ( $SD = 11,866$ ).

*Tabulka č. 13: Srovnání hodnot v oblasti schopnost vést podle rodinného prostředí*

Schopnost vést	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Jeden rodič	32	72,50	16,559	30	100
Vlastní a nevlastní rodič	12	76,67	16,422	40	100
Oba vlastní rodiče	107	76,50	12,871	40	100
Rodiče i prarodiče	14	73,21	11,866	55	95

V tabulce č. 13 jsou zobrazeny průměrná skóre úrovně sociální gramotnosti v oblasti schopnost vést, kterých dosáhli respondenti v jednotlivých skupinách členěných podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Mezi těmito skupinami jsme nezjistili statisticky významné rozdíly. Nejvyššího průměrného skóre dosáhla skupina žáků žijící s **jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem**  $M = 76,67$  ( $SD = 16,422$ ), následovala je s téměř shodným výsledkem skupina žijící s **oběma vlastními rodiči**  $M = 76,50$  ( $SD = 12,871$ ),

další skupina žijící **s rodiči i prarodiči** dosáhla  $M = 73,21$  ( $SD = 11,866$ ), nejnižšího průměrného skóre dosáhla skupina žijící **s jedním rodičem**  $M = 72,50$  ( $SD = 16,559$ ).



Graf č. 8: Skóre v oblasti schopnost vést podle rodinného prostředí

Graf č. 8 nám ukazuje porovnání průměrného skóre úrovně sociální gramotnosti v oblasti schopnost vést, kterého dosáhly jednotlivé skupiny respondentů rozdělené podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Na základě srovnání vidíme, že mezi skupinami nejsou významné rozdíly.

*VO2.4: Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti dovednosti občanského smýšlení?*

**H5: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanského smýšlení v závislosti na rodinném prostředí žáků.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanského smýšlení v závislosti na rodinném prostředí žáků.

$H_A$ : Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanského smýšlení v závislosti na rodinném prostředí žáků.

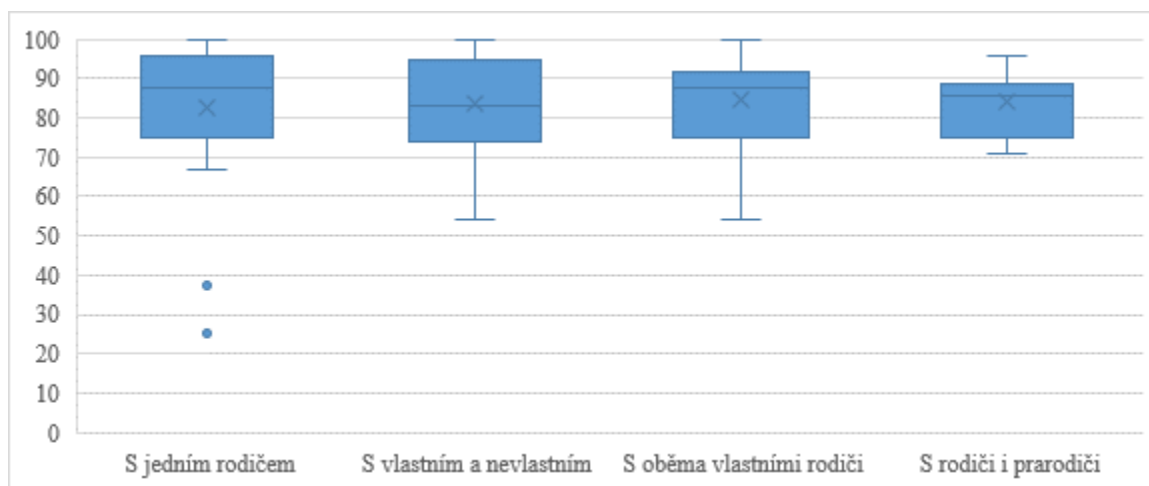
Za účelem zjištění rozdílů v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanského smýšlení ve skupinách maturujících žáků vybrané školy v závislosti na rodinném prostředí, jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Stanovenou hypotézu jsme ověřovali pomocí analýzy rozptylu ANOVA a F-testu. Na základě výsledku **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $F_{0,05}(3,161) = 2,661 > 0,164$ ). Z analýzy vyplývá, že v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanského smýšlení neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí.

Respondenti žijící s jedním rodičem dosahují  $M = 82,68$  ( $SD = 16,297$ ), žijící s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem  $M = 83,68$  ( $SD = 13,350$ ), žáci žijící s vlastními rodiči dosáhli  $M = 84,38$  ( $SD = 10,891$ ) a žijící s rodiči i prarodiči  $M = 83,93$  ( $SD = 8,310$ ).

*Tabulka č. 14: Srovnání hodnot v oblasti dovednosti občanského smýšlení podle rodinného prostředí*

Dovednosti občanského smýšlení	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Jeden rodič	32	82,68	16,297	25	100
Vlastní a nevlastní rodič	12	83,68	13,350	54	100
Oba vlastní rodiče	107	84,38	10,891	54	100
Rodiče i prarodiče	14	83,93	8,310	71	96

V tabulce č. 14 vidíme průměrné hodnoty skóre v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanského smýšlení, kterých dosáhli respondenti v jednotlivých skupinách členěných podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Mezi těmito skupinami jsme nezjistili statisticky významné rozdíly. Nejvyššího průměrného skóre dosáhla skupina žáků žijící s **oběma vlastními rodiči**  $M = 84,38$  ( $SD = 10,891$ ), následovala je skupina žijící s **rodiči i prarodiči**  $M = 83,93$  ( $SD = 8,310$ ) a skupina žáků žijící s **jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem**  $M = 83,68$  ( $SD = 13,350$ ), nejnižšího průměrného skóre dosáhli žáci žijící s **jedním rodičem**  $M = 82,68$  ( $SD = 16,297$ ).



*Graf č. 9: Skóre v oblasti dovednosti občanského smýšlení podle rodinného prostředí*

Graf č. 9 znázorňuje porovnání průměrného skóre úrovně sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanského smýšlení, kterého dosáhly jednotlivé skupiny respondentů rozdělené podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Na základě srovnání vidíme, že mezi skupinami nejsou významné rozdíly.

*VO2.5: Jaké jsou rozdíly v úrovni sociální gramotnosti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy podle rodinného prostředí v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti?*

**H6: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti v závislosti na rodinném prostředí žáků.**

H<sub>0</sub>: Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti v závislosti na rodinném prostředí žáků.

H<sub>A</sub>: Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti v závislosti na rodinném prostředí žáků.

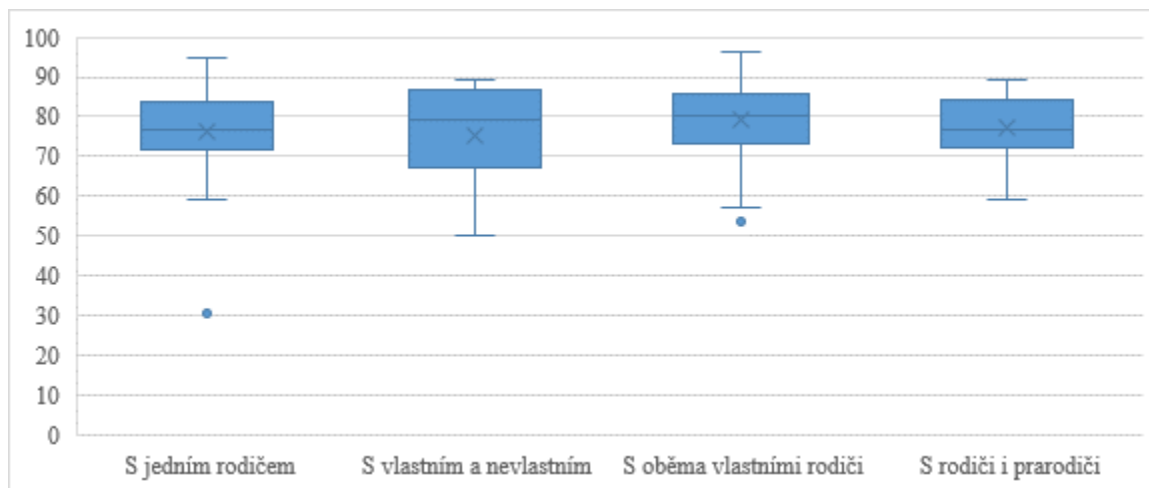
Za účelem zjištění rozdílů v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti ve skupinách maturujících žáků vybrané školy v závislosti na rodinném prostředí, jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Stanovenou hypotézu jsme ověřovali pomocí analýzy rozptylu ANOVA a F-testu. Na základě výsledku **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $F_{0,05}(3,161) = 2,661 > 1,098$ ). Z analýzy vyplývá, že v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí. Respondenti žijící s jedním rodičem dosahují  $M = 76,34$  ( $SD = 11,564$ ), respondenti žijící s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem  $M = 75,45$  ( $SD = 13,344$ ), žijící s oběma vlastními rodiči dosáhli  $M = 79,26$  ( $SD = 9,406$ ) a žáci žijící s rodiči i prarodiči  $M = 77,04$  ( $SD = 9,288$ ).

*Tabulka č. 15: Srovnání hodnot v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti podle rodinného prostředí*

Dovednosti občanské spoluúčasti	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Jeden rodič	32	76,34	11,564	30	95
Vlastní a nevlastní rodič	12	75,45	13,344	50	89
Oba vlastní rodiče	107	79,26	9,406	54	96
Rodiče i prarodiče	14	77,04	9,288	59	89

V tabulce č. 15 jsou zobrazeny průměry skóre v úrovni sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti, kterých dosáhli respondenti v jednotlivých skupinách členěných podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Mezi těmito skupinami jsme nezjistili statisticky významné rozdíly. Nejvyššího průměrného skóre dosáhla skupina žáků žijící s oběma vlastními rodiči  $M = 79,26$  ( $SD = 9,406$ ), následovala je skupina žáků žijící

s rodiči i prarodiči  $M = 77,04$  ( $SD = 9,288$ ), další skupina žijící s **jedním rodičem** dosáhla  $M = 76,34$  ( $SD = 11,564$ ) a nejnižšího průměrného skóre dosáhla skupina žáků žijící s **jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem**  $M = 75,45$  ( $SD = 13,344$ ).



Graf č. 10: Skóre v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti podle rodinného prostředí

Graf č. 10 nám ukazuje porovnání průměrného skóre úrovně sociální gramotnosti v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti, kterého dosáhly jednotlivé skupiny respondentů rozdělené podle rodinného prostředí, ve kterém žijí. Na základě srovnání vidíme, že mezi skupinami nejsou významné rozdíly.

V této části bylo našim cílem zjistit, zda existují **rozdíly v úrovni sociální gramotnosti v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém respondenti žijí**. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že **tato souvislost nebyla zjištěna ani v jedné oblasti sociální gramotnosti**.

### 5.3 Výzkumná otázka č. 3

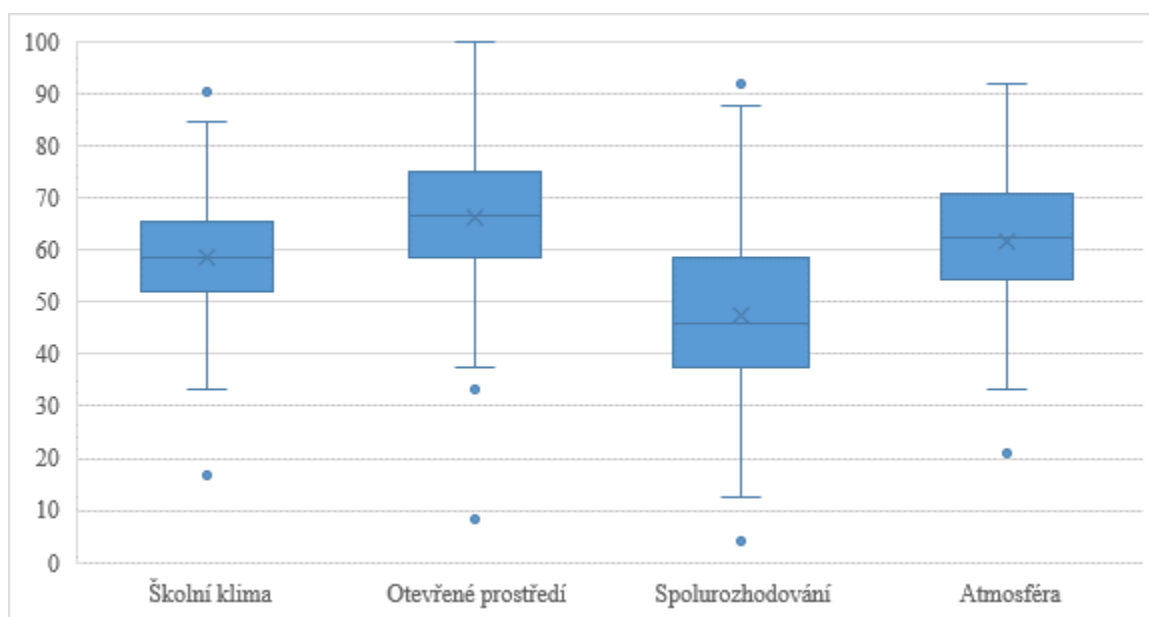
**VO3: Jak maturující žáci vybrané školy hodnotí školní klima?**

Tabulka č. 16: Aritmetický průměr školního klimatu a jeho tří oblastí

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
<b>Školní klima</b>	<b>165</b>	<b>58,42</b>	<b>10,575</b>	<b>17</b>	<b>90</b>
Otevřené prostředí v hodinách	165	66,29	13,925	8	100
Zapojování do rozhodování	165	47,45	15,897	4	92
Atmosféra	165	61,52	11,382	21	92



Získané odpovědi od respondentů jsme po vyhodnocení pomocí lineární transformace převedli na škálu 0 (nejnižší možná hodnota) až 100 (nejvyšší možná hodnota). Výsledná skóre jsme zpracovali pomocí aritmetického průměru, směrodatné odchylky, minima a maxima. Zjistili jsme (tabulka č. 16), že respondenti dosáhli v hodnocení celkového **školního klimatu** průměrného skóre  $M = 58,42$  ( $SD = 10,575$ ). Tento výsledek nemůžeme považovat za pozitivní, protože téměř polovina žáků hodnotí celkové školní klima spíše negativně. Respondenti v našem výzkumu dosáhli horšího skóre než srovnatelná skupina respondentů ve výzkumu ze školního roku 2011/12, kteří dosáhli průměrného skóre  $M = 62$  (Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 13). Tabulka č. 16 je doplněna o data tří oblastí, ze kterých se skládá celkové školní klima: **otevřené prostředí v hodinách**  $M = 66,29$  ( $SD = 13,925$ ), **zapojování do rozhodování**  $M = 47,45$  ( $SD = 15,897$ ) a **atmosféra**  $M = 61,52$  ( $SD = 11,382$ ). Žáci nejvíce pozitivně hodnotí přístup učitelů k žákům a otevřené prostředí v hodinách, nejslabší hodnocení naopak získala možnost zapojování se do rozhodování o školních záležitostech.



Graf č. 11: Skóre školního klimatu a jeho tří oblastí

Graf č. 11 zobrazuje dosažené skóre respondentů v hodnocení celkového klimatu školy na škále 0 až 100. V grafu jsou pro srovnání zobrazeny i skóre tří oblastí, které tvoří školní klima. Nejvíce pozitivně je žáky hodnoceno otevřené prostředí v hodinách a nejhůře možnost podílet se na rozhodování o školních záležitostech. Výsledky z těchto tří oblastí školního klimatu jsou podrobně popsány v následujících výzkumných otázkách.

### VO3.1: Jak maturující žáci vybrané školy hodnotí školní klima v oblasti otevřeného prostředí v hodinách?

Tabulka č. 17: Aritmetický průměr otevřeného prostředí v hodinách

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Otevřené prostředí v hodinách	165	66,29	13,925	8	100

Otevřené prostředí v hodinách je jednou z oblastí školního klimatu. Za účelem zjištění hodnocení školního klimatu žáky vybrané školy v oblasti otevřeného prostředí v hodinách jsme využili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. V tabulce č. 17 vidíme, že respondenti v této oblasti dosáhli průměrného skóre  $M = 66,29$  ( $SD = 13,925$ ). Lze říci, že žáci pozitivně hodnotí přístup učitelů. 79% respondentů odpovědělo, že ve vyučovacích hodinách panuje ve třídě otevřená a přátelská atmosféra a 70% žáků nemá problém se během hodiny obrátit na učitele s dotazem. Oproti tomu hůře hodnotili možnost spolupráce s ostatními žáky v hodinách, pouze 31% má tuto možnost. Přesně polovina respondentů se nebojí vyjádřit svůj nesouhlas s učitelem nahlas během vyučovací hodiny. 50% žáků uvedlo, že jsou učiteli povzbuzováni k vyjádření svého názoru a 57 % respondentů v hodinách často společně diskutuje.

### VO3.2: Jak maturující žáci vybrané školy hodnotí školní klima v oblasti zapojování žáků do rozhodování?

Tabulka č. 18: Aritmetický průměr zapojování do rozhodování

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Zapojování do rozhodování	165	47,45	15,897	4	92

Školní klima je tvořeno další oblastí, kterou je zapojování do rozhodování. Za účelem zjištění hodnocení školního klimatu žáky vybrané školy v oblasti zapojování do rozhodování jsme využili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Respondenti zde dosáhli průměrného skóre  $M = 47,45$  ( $SD = 15,897$ ), výsledek nám zobrazuje tabulka č. 18. Tato oblast je více jak polovinou žáků hodnocena spíše negativně. Celých 90% respondentů odpovědělo, že nemají možnost se zapojit do rozhodování o chodu školy a 72% se nemůže zapojit do diskuzí o školních problémech. Z výsledků vyplývá, že žáci (46%) mají málo informací o možnosti zapojení se do vydávání školního časopisu.

46% žáků uvedlo, že jejich třída má vlastní pravidla, která si určili společně se svým učitelem a 51% žáků je učiteli vyslechnuto, pokud s něčím nesouhlasí.

### VO3.3: Jak maturující žáci vybrané školy hodnotí školní klima v oblasti školní atmosféry?

Tabulka č. 19: Aritmetický průměr atmosféry

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Atmosféra	165	61,52	11,382	21	92

Poslední oblast, která tvoří školní klima je celková atmosféra školy. Za účelem zjištění hodnocení školního klimatu žáky vybrané školy v oblasti atmosféra jsme využili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Respondenti v této oblasti dosáhli průměrného skóre  $M = 61,52$  ( $SD = 11,382$ ). Tento výsledek zobrazuje tabulka č. 19. Velice pozitivního výsledku dosáhli respondenti v oblasti šikany. Pouze 5% uvedlo, že má strach ze šikanování ostatními žáky a jen 16% se ve škole cítí jako outsider. 85% žáků považuje svoji třídu za dobrý kolektiv a 88% si myslí, že většina učitelů s nimi jedná spravedlivě. Oproti tomu 59% žáků uvedlo, že rádo chodí na vybranou školu. Tento výsledek může být ovlivněn i jinými faktory, než pouze školním klimatem, například chybně zvoleným studovaným oborem.

## 5.4 Výzkumná otázka č. 4

*VO4: Jaký je vztah mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem u maturujících žáků vybrané školy?*

**H7: Existuje vztah mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem u maturujících žáků vybrané školy.**

$H_0$ : Neexistuje vztah mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem u maturujících žáků vybrané školy.

$H_A$ : Existuje vztah mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem u maturujících žáků vybrané školy.

Stanovenou hypotézu jsme ověřovali pomocí Pearsonova koeficientu korelace a testového kritéria  $t$ . Na základě výsledku **zamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(163) = 1,975 < 4,323$ ). Z analýzy vyplývá, že existuje statisticky významná závislost mezi sociální gramotností

a vnímaným školním klimatem. Vypočítaný koeficient  $r_p = 0,321$  znamená, že mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem je nízká pozitivní závislost. Čím vyšší úroveň sociální gramotnosti žáci dosahují, tím pozitivněji hodnotí školní klima.

*Tabulka č. 20: Souvislost mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem v jeho jednotlivých oblastech*

	Sociální gramotnost
<b>Školní klima</b>	<b>0,321</b>
Otevřené prostředí v hodinách	0,409
Zapojování do rozhodování	0,237
Atmosféra	0,062

V tabulce č. 20 vidíme shrnutí korelace mezi celkovou úrovní sociální gramotnosti a celkovým skórem vnímaného školního klimatu i se skóry dílčích oblastí. Při zkoumání vztahu mezi sociální gramotností a vnímaným **školním klimatem** se potvrdila statisticky významná závislost ( $t_{0,05}(163) = 1,975 < 4,323$ ), i když koeficient  $r_p = 0,321$  znamená nízkou závislost. Tento výsledek značí, že mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem existuje pozitivní vztah. Na rozvoj sociální gramotnosti žáků má vliv školní prostředí jako celek, zejména oblast **otevřeného prostředí v hodinách**. Žáci tuto oblast hodnotili nejvíce pozitivně a ve vztahu k sociální gramotnosti jsme díky koeficientu  $r_p = 0,409$  zjistili značnou závislost. Dále jsme potvrdili, že mezi těmito oblastmi existuje statisticky významná závislost ( $t_{0,05}(163) = 1,975 < 5,727$ ). Při zkoumání vztahu mezi sociální gramotností a oblastí **zapojování do rozhodování** jsme analýzou výsledků zjistili, že zde existuje statisticky významná závislost ( $t_{0,05}(163) = 1,975 < 3,121$ ) a dosažený koeficient  $r_p = 0,237$  značí nízkou závislost. Vztah mezi sociální gramotností a oblastí **atmosféra** jsme nezjistili ( $r_p = 0,062$ ). Mezi těmito oblastmi neexistuje statisticky významná závislost ( $t_{0,05}(163) = 1,975 > 0,789$ ).

V této části bylo našim cílem zjistit, zda existuje **vztah mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem u maturujících žáků vybrané školy**. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že tento **vztah existuje** mezi sociální gramotností a školním klimatem, dále vztah existuje mezi sociální gramotností a dvěma oblastmi školního klimatu - otevřené prostředí v hodinách a zapojování do rozhodování.

## 6 SHRNUTÍ A DISKUZE

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit jaká je úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané střední školy a ověřit, zda se liší v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žijí. Dále jsme zjišťovali, jak maturující žáci vybrané školy hodnotí celkové klima školy a zda existuje vztah mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem. Pro výzkum jsme zvolili kvantitativní metodu formou dotazníkového šetření. Sběr dat jsme provedli pomocí dotazníku vytvořeného Centrem občanského vzdělávání pro potřeby České školní inspekce. Výzkumný soubor tvořilo 165 respondentů, z nichž bylo 18 žen (11%) a 147 mužů (89%). Toto rozložení výzkumného souboru podle pohlaví se blíží statistickým údajům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), kdy ve školním roce 2018/19 maturovalo na středních školách s technickým zaměřením 8% žen a 92% mužů (MŠMT, ©2006). Další složení výzkumného souboru, které jsme pomocí dotazníků zjišťovali, bylo podle velikosti jejich bydliště. 53% respondentů uvedlo, že bydlí ve městě (počet obyvatel nad 3000) a 47% respondentů bydlí na vesnici (pod 3000 obyvatel). Český statistický úřad (ČSI) uvádí, že 30% obyvatel České republiky žije na venkově, a proto lze konstatovat, že náš výzkumný soubor neodpovídá této statistice. Důvodem může být fakt, že ve Zlínském kraji se nachází menší počet velkých měst. Poslední zjišťovaný aspekt výzkumného souboru se týkal rodinného prostředí, ve kterém respondenti žijí. Nejvíce respondentů 65% žije s oběma vlastními rodiči, 19% s jedním rodičem (tato kategorie obsahuje i respondenty žijící ve střídavé péči), 9% respondentů žije s rodiči i prarodiči a 7% s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem.

Úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků jsme zjišťovali kromě celkové také v jejich pěti oblastech (VO1). Zjištěné výsledky jsme pro lepší názornost převedli na škálu 0 (nejnižší hodnota) až 100 (nejvyšší možná hodnota). Zjistili jsme, že náš výzkumný soubor v celkové úrovni sociální gramotnosti dosáhl průměrného skóre 76,07. Tento výsledek hodnotíme pozitivně, protože žáci disponují vysokou úrovní sociální gramotnosti. Nejlepšího výsledku dosáhli v oblasti dovednosti občanského smýšlení a nejhoršího v oblasti občanské odpovědnosti. Přesto můžeme říci, že žáci dosáhli uspokojivých výsledků ve všech oblastech. V oblasti osobní odpovědnosti po analýze jednotlivých odpovědí lze říci, že se žáci chovají zodpovědně v případech, kdy sami takové chování považují za důležité a většina z nich se snaží napravit to, co pokazili. Na jedné straně většině žáků je jedno, pokud někdo jiný porušuje stanovená pravidla, ale přitom větší polovina se v těchto situacích necítí dobře. Výsledky v oblasti občanské odpovědnosti značí, že pro žáky jsou důležitější

konkrétní osoby, se kterými jsou v přímém kontaktu než komunita, pracovní skupina nebo životní prostředí. Většina se zajímá o druhé osoby, snaží se k nim chovat laskavě a pomáhat jim. Svoji úlohu v komunitě vnímají více pasivně. Znepokojující je, že víc jak třetina žáků nevěří v možnost změnit věci ve svém okolí a v menší míře se zajímají o životní prostředí. V oblasti schopnost vést většina žáků dokáže dobře naplánovat jednotlivé kroky při plnění jasně zadaných úkolů a snaží se změnit věci, o kterých si myslí, že nejsou v pořádku. Naopak v této oblasti si žáci méně věří v dovednosti vést druhé jedince a zapojit je do týmové práce. Další oblast dovednosti občanského smýšlení vypovídá o tom, že žáci dosahují vysoké úrovně v kritickém myšlení. Dokážou obhájit svůj názor a podložit ho správnými argumenty. Žáci jsou otevřeni novým nápadům a v případě dobrých argumentů jsou ochotni změnit svůj názor. Získané informace si ověřují z více zdrojů a pro určité situace hledají jiná možná vysvětlení. Poslední oblastí sociální gramotnosti je dovednost občanské spoluúčasti. Žáci zde nejlépe hodnotili svoji schopnost nahlížet na situaci pohledem druhého a dovednost pracovat ve skupině. Většina se zapojuje do skupinové hry, respektuje její pravidla a dokáže se podřídit většinovému názoru skupiny. Zatímco pouze třetina žáků se snaží usmířit kamarády při hádce, tak většina žáků se umí vyhnout konfliktům. Žáci velice dobře hodnotili své komunikační dovednosti. Většina si dopředu plánuje, co řekne, jak to bude na druhé působit a v případě nepochopení druhou stranou se snaží věc vysvětlit jiným způsobem. Z výsledků sociální gramotnosti můžeme konstatovat, že náš výzkumný soubor potvrdil naše teoretické poznatky. Žáci, kteří prošli celkovým rozvojem sociální gramotnosti v rámci předškolního a školního vzdělávání, dosahují vysoké úrovně sociální gramotnosti.

Dále jsme zjišťovali, zda existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti a jejích pěti oblastech v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí (VO2). Na základě tohoto aspektu jsme zkoumaný soubor rozdělili do čtyř skupin. Nejpočetněji byla zastoupena skupina žáků žijící s oběma vlastními rodiči, následovala je skupina žijící s jedním rodičem (včetně střídavé péče) a skupina žijící s rodiči i prarodiči, nejmenší počet žáků byl ve skupině žijící s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem. Zjistili jsme, že neexistují statisticky významné rozdíly v celkové úrovni sociální gramotnosti a ani v oblastech osobní odpovědnost, občanská odpovědnost, schopnost vést, dovednosti občanského smýšlení a občanské spoluúčasti v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí. Proto jsme ve všech šesti otázkách nezamítli nulovou hypotézu. Výsledky nenaplnily naše očekávání. Na základě poznatků z odborné literatury jsme předpokládali, že žáci žijící v úplné rodině budou dosahovat vyšší úrovně sociální gramotnosti než žáci žijící v neúplné rodině. Příčinou

tohoto výsledku může být fakt, že výzkum byl prováděn u maturujících žáků na střední škole. Tito žáci jsou dospělí, méně závislí na rodině a nenechávají se tolik ovlivnit svým okolím, mají již vytvořeny vlastní hodnoty, postoje a názory. Pro zjištění příčin těchto výsledků, by bylo vhodné provést výzkum zaměřený na osobnostní charakteristiky respondentů a podrobné zjištění podmínek jejich rodinného zázemí.

Dále jsme zjišťovali, jak maturující žáci vybrané školy hodnotí celkové školní klima a školní klima ve třech oblastech: otevřené prostředí v hodinách, zapojování do rozhodování a atmosféra (VO3). Zjistili jsme, že zkoumaný soubor dosáhl v hodnocení celkového školního klimatu skóre 58,42 na škále 0 (nejnižší hodnota) až 100 (nejvyšší hodnota). Tento výsledek nemůžeme hodnotit pozitivně, protože téměř polovina žáků vnímá školní klima spíše negativně. Nejhuře žáci hodnotili oblast zapojování do rozhodování. Většinou vadí, že se nemůžou zapojovat do rozhodování o chodu školy a do diskuzí o školních problémech. Naopak kladně vnímají možnost nastavení třídních pravidel se svým učitelem, a že pokud s něčím nesouhlasí, tak je učitel vyslechne. Více pozitivně žáci hodnotili atmosféru ve škole, větší polovina z respondentů ráda chodí na vybranou školu. Téměř všichni žáci nemají strach ze šikanování a necítí se ve škole jako outsideri, svoji třídu považují za dobrý kolektiv a jednání učitelů vnímají jako spravedlivé. Nejvíce pozitivně hodnotili žáci oblast otevřeného prostředí v hodinách. Atmosféru ve třídě vnímají jako přátelskou, často během hodin společně diskutují a většina žáků nemá problém obrátit se na učitele s dotazem během hodiny. Z výsledků školního klimatu můžeme konstatovat, že náš výzkumný soubor nepotvrdil naše teoretické poznatky, že čím více pozitivně hodnotí žáci školní klima, tím vyšší úroveň sociální gramotnosti dosahují. V našem případě zkoumaný soubor dosáhl vysoké úrovně sociální gramotnosti, ale školní klima nehodnotí příliš pozitivně.

Dále jsme zjišťovali, zda existuje vztah mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem u maturujících žáků vybrané školy (VO4). Zjistili jsme, že existuje statisticky významná závislost mezi sociální gramotností a školním klimatem, proto jsme zamítli nulovou hypotézu. Na rozvoj sociální gramotnosti žáků má vliv školní prostředí jako celek a také oblast otevřeného prostředí v hodinách a oblast zapojování do rozhodování. V těchto dvou oblastech jsme potvrdili, že zde existuje statisticky významná závislost. Mezi sociální gramotností a oblastí atmosféra neexistuje statisticky významná závislost. Výsledky potvrdily náš předpoklad vytvořený na základě odborné literatury, že existuje obousměrný vztah mezi sociální gramotností a školním klimatem.

## 6.1 Limity výzkumu

Tento výzkum má několik limitů. Výzkumné šetření jsme prováděli na výzkumném souboru, který byl tvořen maturujícími žáky vybrané střední školy, což limituje platnost závěrů výzkumného šetření pouze pro tuto školu a nelze je zobecňovat. Zkoumaná data jsou citlivého charakteru a respondenti nemuseli dotazník vyplnit zcela upřímně, zejména u otázek týkajících se školního klimatu. Výzkumné šetření jsme prováděli v době koronavirové epidemie a výuka žáků probíhala online formou, což mohlo ovlivnit jejich odpovědi v dotazníkovém šetření. Při sběru a zpracování dat mohlo dojít k lidské chybě.

## 6.2 Doporučení pro praxi

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané střední školy. Z výsledků výzkumu jsme zjistili, že žáci této školy dosahují vysoké úrovně sociální gramotnosti, zejména v oblasti občanského smýšlení. Mají výborné kritické myšlení a dokážou si obhájit svůj názor. Naopak nejhorší výsledek byl v oblastech občanské a osobní odpovědnosti. Žáci jsou lhostejní k porušování pravidel druhými osobami, není pro ně důležitá komunita a nezajímají se, jak mohou sami pomoci životnímu prostředí a ani nejsou ochotni zapojit se do aktivit na pomoc životnímu prostředí. Proto lze vedení školy doporučit, aby se v rámci Školního vzdělávacího programu zaměřilo více na environmentální výchovu, etickou výchovu a podporu prosociálního chování. Rozvoj sociální gramotnosti není záležitostí pouze jednoho předmětu, a proto je nutné zaměřit se na její rozvoj pomocí průřezových témat. Zapojit učitele do vytváření didaktických námětů a podporovat je v dalším vzdělávání, které souvisí s rozvojem sociální gramotnosti žáků. Škola by měla více motivovat a podporovat své žáky k tomu, aby se zúčastnili projektů nebo soutěží zaměřených na životní prostředí. Větší smysl pro komunitu lze utvářet pomocí učení službou, kdy žáci například vytváří projekt naučné stezky nebo o historii obce, čímž svojí vlastní činností přispívají k rozvoji komunity. Jedná se o technicky zaměřenou školu a žáci sami mohou vymýšlet projekty pro pomoc nebo zlepšení svého okolí.

Dále jsme zjišťovali, jak žáci hodnotí školní klima. Z výsledků jsme zjistili, že žáci hodnotí celkové školní klima spíše negativně. Nejvíce jim vadilo, že je v hodinách málo skupinových projektů, že se nemohou zapojit do rozhodování o chodu školy nebo do diskuzí o školních problémech a také to, že ve škole neexistuje školní parlament tvořený zástupci z jednotlivých tříd. Proto lze vedení školy doporučit, aby zřídilo tento školní parlament, čímž by žáci získali větší možnost zapojit se do rozhodování o budoucím směřování školy. Dále můžeme



doporučit, aby škola prováděla pravidelné ankety nebo dotazníkové šetření mezi žáky a tím zjistila jejich spokojenost ve škole, nápady na zlepšení, co jim vadí apod. Je důležité, aby žáci dostávali zpětnou vazbu o výsledcích těchto anket, a jaký postoj k nim vedení školy zaujímá. Vedení školy by mělo smysluplné návrhy žáků realizovat, aby žáci věděli, že má smysl se o dění ve škole zajímat. Pokud žáci vnímají, že mají možnost školní prostředí ovlivnit, cítí se v něm mnohem lépe. Velmi dobře dopadlo hodnocení otevřeného prostředí v hodinách. Žáci se během hodin cítí bezpečně, příjemně a cítí dostatečnou podporu od učitelů. Pro rozvoj sociální gramotnosti je osoba učitele klíčová a na základě výsledků výzkumného šetření lze doporučit, aby do hodin plánovali více skupinových projektů a kladli důraz na dosahování jak kognitivních cílů, tak i osobnostně-sociálních cílů vzdělávání. Dále můžeme doporučit, aby metodik prevence, který ve škole působí, nadále pokračoval v nastaveném programu, protože většina žáků nemá strach ze šikany od ostatních žáků a necítí se ve škole jakou outsider.

Na rozvoj sociální gramotnosti má výrazný vliv školní prostředí, v některých oblastech dokonce větší než rodinné prostředí. Proto je důležité, pokud mají žáci vnímat společnost jako prostor tolerance, otevřenosti a spolupráce, aby jim škola takový model nabízela.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá tematikou sociální gramotnosti. Současná společnost prochází častými a rychlými změnami. Mezi ně patří: proměna původní role formálního vzdělávání; rychlé technologické, hospodářské, sociální, kulturní a environmentální změny; měnící se požadavky na dovednosti potřebné pro tradiční i nová povolání; nové formy komunikace. Aby jedinec v této náročné době obstál a dosáhl úspěchu, potřebuje si osvojit specifické postoje, znalosti a dovednosti. Označujeme je jako sociální gramotnost. Sociální gramotnost v životě každého jedince je klíčová k naplnění jeho osobního, společenského a profesního života. Využíváme ji při každodenních činnostech. Primárně je sociální gramotnost rozvíjena v rodině, později se na rozvoji podílí i školní prostředí. Dokonce škola má v některých aspektech výraznější vliv na rozvoj sociální gramotnosti než rodina. Důvodem je fakt, že škola pracuje s celou vrstevnickou skupinou a tím formuje dovednosti a postoje, které lze v rodině rozvíjet obtížněji. Například dovednost spolupracovat ve větší skupině, respektovat odlišnosti nebo podílet se na rozhodování. Rozvoj sociální gramotnosti je součástí Rámcových vzdělávacích programů a jedním ze strategických cílů vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

Podrobněji se sociální gramotností zabývá kapitola v teoretické části diplomové práce. Obsahuje vymezení pojmu „sociální gramotnost“, rozvoj sociální gramotnosti v rodině a ve škole, sociální kompetence, dovednosti a schopnosti. V kapitole zabývající se gramotností nalezneme vymezení pojmu „gramotnost“, historický vývoj a typy gramotností. Další kapitola se věnuje školnímu a třídnímu klimatu. Školní klima zahrnuje pohledy různých dotčených skupin, typy školního klimatu a nástroje k jeho zkoumání. Klima třídy obsahuje jeho aktéry, vytváření pozitivního třídního klimatu a nástroje k zjišťování třídního klimatu.

Cílem této práce bylo zjistit úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané střední školy a ověřit, zda existují rozdíly v její úrovni v závislosti na rodinném prostředí, ve kterém žáci žijí. Dalším cílem bylo zjistit hodnocení školní klimatu žáky. Výzkumné šetření jsme realizovali dotazníkovou formou. Metodologie výzkumu, výsledky a interpretace zjištěných dat tvoří praktickou část diplomové práce. V kapitole shrnutí a diskuze se nachází popis dosažených cílů. Součástí praktické části je doporučení pro praxi a uvedení limitů výzkumu. Na závěr můžeme konstatovat, že i když z výsledků výzkumu jsme zjistili vysokou úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků vybrané školy, je i nadále potřeba hledat nové možnosti a techniky rozvoje jejich sociální gramotnosti.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALTMANOVÁ, Jitka et al., 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.
- [2] BÁRTA, Zbyněk, 2014. *Finanční gramotnost: výpočty v Excelu*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-483-5.
- [3] BĚLECKÝ, Zdeněk, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-07-6.
- [4] BIRKENMAIER, Julie et al., 2013. *Financial capability and asset development: research, education, policy, and practice*. New York: Oxford university press. ISBN 9780199755950.
- [5] BLAŽEK, Radek et al., 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3.
- [6] BRENNER, Doris a Frank BRENNER, 2008. *Poznejte své silné a slabé stránky: základ úspěšného stanovení cílů a plánů v kariéře*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2691-5.
- [7] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [8] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2010. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb na školní rok 2011/2012: Příloha č. 4 Základní pojmy* [online] 4. srpna 2010 [cit. 2020-10-28] Dostupné z: <https://www.csicr.cz/>
- [9] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Rozdíly mezi školami v matematické gramotnosti: sekundární analýza výsledků mezinárodního šetření PISA* [online] 20. června 2016 [cit. 2021-02-09] Dostupné z: <https://www.csicr.cz/>
- [10] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2019. *Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* [online] 18. března 2019 [cit. 2020-10-20] Dostupné z: <https://www.csicr.cz/>
- [11] DOLEŽALOVÁ, Jana, 2005. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 8070411155.
- [12] *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES)* [online] 18. prosince 2006 [cit. 2020-11-20] Dostupné z: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>
- [13] DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a Luboš SMRČKA, 2011. *Finanční vzdělávání pro střední školy: se sbírkou řešených příkladů na CD*. V Praze: C.H. Beck, 2011. ISBN 978-80-7400-008-9.
- [14] FRYČ, Jindřich et al, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.
- [15] FRÝZKOVÁ, Michaela a Jana PALEČKOVÁ, 2007. *Přírodovědné úlohy výzkumu PISA*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris. ISBN 978-80-211-0540-9.

- [16] GAVORA, Peter, 2002. *Gramotnost': vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. Pedagogika*, č. 2, s. 171-181. ISSN 0031-3815.
- [17] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [18] GILLERNOVÁ, Ilona a Simona HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, 2012. Sociální procesy a vztahy ve škole. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [19] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [20] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [21] GRECMANOVÁ, Helena, 2009. Evaluace klimatu třídy. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [22] HANUŠ, Radek, 2006. *Třetí gramotnost*. [online] 12. června 2006 [cit. 2020-10-30]. Dostupné z: <https://modernizaci.ihned.cz/c1-18660030-treti-gramotnost>
- [23] HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ, 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87449-18-9.
- [24] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktual. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [25] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [26] KANTOROVÁ, Jana, 2015. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4799-5.
- [27] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [28] KREJČOVÁ, Lenka, 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3474-3.
- [29] KREJČOVÁ, Lenka, 2012. Programy rozvoje sociálních dovedností žáků ve škole. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [30] KRESS, Gunther R., 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 041525356X.
- [31] KŘÍSTEK, Nikola, 2013. *Zdravotní gramotnost*. [online] 21. března 2013 [cit. 2020-10-27] Dostupné z: <http://www.gramotnost.cz/zdravotni>
- [32] LISÁ, Elena, 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-746-6.
- [33] MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ, 2015. *Výchova ke zdraví. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 9788024753515.

- [34] MALLOWS, David, 2017. *What is literacy?* [online] 1. září 2017 [cit. 2021-03-23] Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/node/39864>
- [35] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [36] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- [37] METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ, 2012. *Finanční gramotnost: definice finanční gramotnosti* [online] 27. února 2012 [cit. 2021-03-28] Dostupné z: <https://rvp.cz/>
- [38] METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, 2008. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 9788073686536.
- [39] MIKULÁŠTÍK, Milan, 2008. *Sociální kompetence*. Žilina: Poradca podnikateľa. Eurokodex ekonomické učebné texty. ISBN 9788088931904.
- [40] MŠMT, ©2006: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online] ©2006 [cit. 2021-03-21] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- [41] MIŠÍKOVÁ, Jaroslava, 2003. *Základy sociologie rodiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-291-2.
- [42] MOŽNÝ, Ivo, 2002. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál. ISBN 8071786241.
- [43] MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER, 2008. *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2662-5.
- [44] NIQES, 2015. *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti* [online] 1. srpna 2015 [cit. 2021-03-28] Dostupné z: <http://www.niqes.cz/>
- [45] PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-97-1.
- [46] PETRUSEK, Miloslav, 2009. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy. ISBN 978-80-87207-02-4.
- [47] POTŮČEK, Martin, 2002. In *Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. Praha: Gutenberg. ISBN 8086349063.
- [48] PRINCE, Emma-Sue, 2016. *7 měkkých dovedností, které vás posunou kupředu*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0451-1.
- [49] PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKULILOVÁ, 2012. *Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách: závěry šetření sociální gramotnosti žáků*. 1. vydání. Brno: Centrum občanského vzdělávání. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8\\_uploaded\\_cov-csizavery\\_setreni\\_socialni\\_gramotnosti\\_zaku\\_final.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov-csizavery_setreni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf)
- [50] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [51] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024747484.
- [52] RYŠKA, Radim, 2008. *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. V Praze: Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-368-9.

- [53] SCHULZ, Wolfram at al., 2010. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0602-4.
- [54] SOUKUP, Petr, 2010. *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* [online] 1. září 2010 [cit. 2021-02-09] Dostupné z: <https://www.uiv.cz/>
- [55] ŠTĚTOVSKÁ, Iva a Ilona GILLERNOVÁ, 2012. Cíle a postupy výcviků sociálních dovedností ve škole. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [56] ÚŘEDNÍ VĚSTNÍK EVROPSKÉ UNIE, 2017. *Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení 2006/962/ES* [online] 7. března 2017 [cit. 2020-11-28] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/40060/>
- [57] VALENTA, Josef, 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4473-5.
- [58] VALENTA, Josef, 2015. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) II aneb Sociální gramotnost* [online] 2015 [cit. 2021-03-22] Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/%281%29Gramotnosti%2C%20kompetence%2C%20standardy%2C%20indik%C3%A1tory%20%28a%20ti%20druz%C3%AD%29%20I.pdf>
- [59] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024733579.
- [60] VAŠÍČKOVÁ, Jana, 2016. *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4883-1.
- [61] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 9788024717708.
- [62] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024714288.
- [63] ZACHOVÁ, Alena, 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 9788090444973.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

<b>AKKuD</b>	Analyse von Klima und Kultur von Schulen in Deutschland
<b>aktualiz.</b>	aktualizované
<b>apod.</b>	a podobně
<b>atd.</b>	a tak dále
<b>CCQ</b>	Classroom Climate Questionnaire
<b>CES</b>	Classroom - Environment-Scale
<b>CIRCLE</b>	Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement
<b>cit.</b>	citováno
<b>CLEI</b>	Computer Laboratory Environment Inventory
<b>č.</b>	číslo
<b>ČŠI</b>	Česká školní inspekce
<b>DELES</b>	Distance Education Learning Environment Scale
<b>EFQM</b>	European Foundation for Quality Management
<b>ESES</b>	Elementary School Environment Survey
<b>FUK</b>	Fragebogen zum Unterrichtsklima
<b>H</b>	hypotéza
<b>H<sub>0</sub></b>	nulová hypotéza
<b>H<sub>A</sub></b>	alternativní hypotéza
<b>HSCI</b>	High-School Characteristics Index
<b>ICCS</b>	The International Civic and Citizenship Education Study
<b>ICEQ</b>	Individualized Classroom Environment Questionnaire
<b>IEA</b>	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
<b>KLIT</b>	Klima třídy
<b>KŠT</b>	Klima školní třídy
<b>LASSO</b>	Landauer Skale zum Sozialklima von Schulklassen

<b>LFSK</b>	Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima
<b>MCEI</b>	Multicultural Classroom Environment Instrument
<b>MCI - SF</b>	My Class Inventory - Short Form
<b>MSI</b>	My School Inventory
<b>např.</b>	například
<b>OCDQ</b>	Organizational Climate Description Questionnaire
<b>OECD</b>	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
<b>OKI</b>	Organisations Klima Instrument
<b>OSV</b>	Osobnostní a sociální výchova
<b>PCI</b>	Pupil Controll Ideology
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>popř.</b>	popřípadě
<b>přeprac.</b>	přepracované
<b>příp.</b>	případně
<b>QSL</b>	Quality of School Life Scale
<b>rozš.</b>	rozšířené
<b>RVP G</b>	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
<b>RVP ZV</b>	Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání
<b>s.</b>	strana
<b>SLEQ</b>	School-Level Environment Questionnaire
<b>SCCQ</b>	Student Classroom Climate Questionnaire
<b>SWOT</b>	Strengths Weaknesses Oppurtunities Threats
<b>tzv.</b>	takzvaný
<b>vč.</b>	včetně
<b>vyd.</b>	vydání
<b>WIHIC</b>	What Is Happening In This Class Questionnaire



**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka č. 1: Dotazník pro zjištění úrovně sociální gramotnosti - rozdělení položek podle jednotlivých oblastí .....</i>	53
<i>Tabulka č. 2: Dotazník pro zjištění hodnocení školního klimatu - rozdělení položek podle jednotlivých oblastí .....</i>	55
<i>Tabulka č. 3: Koeficient korelace - interpretace hodnot .....</i>	58
<i>Tabulka č. 4: Aritmetický průměr sociální gramotnosti žáků a jejich pěti oblastí .....</i>	59
<i>Tabulka č. 5: Aritmetický průměr osobní odpovědnosti .....</i>	60
<i>Tabulka č. 6: Aritmetický průměr občanské odpovědnosti .....</i>	61
<i>Tabulka č. 7: Aritmetický průměr schopnosti vést .....</i>	61
<i>Tabulka č. 8: Aritmetický průměr dovednosti občanského smýšlení .....</i>	62
<i>Tabulka č. 9: Aritmetický průměr dovednosti občanské spoluúčasti .....</i>	62
<i>Tabulka č. 10: Srovnání hodnot sociální gramotnosti podle rodinného prostředí .....</i>	64
<i>Tabulka č. 11: Srovnání hodnot v oblasti osobní odpovědnosti podle rodinného prostředí .....</i>	65
<i>Tabulka č. 12: Srovnání hodnot v oblasti občanské odpovědnosti podle rodinného prostředí .....</i>	67
<i>Tabulka č. 13: Srovnání hodnot v oblasti schopnost vést podle rodinného prostředí .....</i>	68
<i>Tabulka č. 14: Srovnání hodnot v oblasti dovednosti občanského smýšlení podle rodinného prostředí .....</i>	70
<i>Tabulka č. 15: Srovnání hodnot v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti podle rodinného prostředí .....</i>	71
<i>Tabulka č. 16: Aritmetický průměr školního klimatu a jeho tří oblastí .....</i>	72
<i>Tabulka č. 17: Aritmetický průměr otevřeného prostředí v hodinách .....</i>	74
<i>Tabulka č. 18: Aritmetický průměr zapojování do rozhodování .....</i>	74
<i>Tabulka č. 19: Aritmetický průměr atmosféry .....</i>	75
<i>Tabulka č. 20: Souvislost mezi sociální gramotností a vnímaným školním klimatem v jeho jednotlivých oblastech .....</i>	76

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf č. 1: Skladba respondentů podle pohlaví .....</i>	<i>56</i>
<i>Graf č. 2: Skladba respondentů podle bydliště .....</i>	<i>57</i>
<i>Graf č. 3: Skladba respondentů podle rodinného zázemí .....</i>	<i>57</i>
<i>Graf č. 4: Skóre sociální gramotnosti a jejích pěti oblastí .....</i>	<i>60</i>
<i>Graf č. 5: Skóre sociální gramotnosti podle rodinného prostředí .....</i>	<i>64</i>
<i>Graf č. 6: Skóre v oblasti osobní odpovědnosti podle rodinného prostředí .....</i>	<i>66</i>
<i>Graf č. 7: Skóre v oblasti občanské odpovědnosti podle rodinného prostředí .....</i>	<i>67</i>
<i>Graf č. 8: Skóre v oblasti schopnost vést podle rodinného prostředí .....</i>	<i>69</i>
<i>Graf č. 9: Skóre v oblasti dovednosti občanského smýšlení podle rodinného prostředí .....</i>	<i>70</i>
<i>Graf č. 10: Skóre v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti podle rodinného prostředí .....</i>	<i>72</i>
<i>Graf č. 11: Skóre školního klimatu a jeho tří oblastí .....</i>	<i>73</i>

## SEZNAM PŘÍLOH

P I - dotazník

P II - relativní četnost odpovědí respondentů dotazníkového šetření

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

Dobrý den,

na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně studuji obor Sociální pedagogika a touto cestou vás chci požádat o vyplnění dotazníku zjišťujícího úroveň sociální gramotnosti u maturujících žáků. Vyplnění bude trvat maximálně 15 minut, dotazník je anonymní a získané údaje budou sloužit pouze k vypracování mé diplomové práce. Prosím, u každé otázky vyberte vždy jednu odpověď.

Děkuji za Váš čas a ochotu, Bc. Eva Kvapilová

### **Pohlaví:**

- žena
- muž

### **Třída:**

- 4.A
- 4.B
- 4.E
- 4.F
- 4.G
- 4.H
- 4.K
- 4.L

### **Velikost bydliště:**

- vesnice (počet obyvatel do 3000)
- město (počet obyvatel nad 3000)

### **Bydlím společně:**

- s oběma vlastními rodiči
- s jedním vlastním a jedním nevlastním rodičem
- s jedním rodičem
- s rodiči i prarodiči
- s prarodiči

## Dotazník pro zjištění úrovně sociální gramotnosti a školního klimatu

(Zdroj: PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKULILOVÁ. *Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách: závěry šetření sociální gramotnosti žáků*. 1. vydání. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2012, 29 str. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8\\_uploaded\\_cov2012-csizavery\\_setreni\\_socialni\\_gramotnosti\\_zaku\\_final.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov2012-csizavery_setreni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf))

U následujících výroků vyberte vždy jednu odpověď a tu zaškrtněte:

SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE	Nevyplněno
<i>Osobní odpovědnost</i>					
Když něco pokazím, snažím se to napravit					
Snažím se dělat věci nejlépe, jak dovedu					
Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší					
Je pro mě důležité dodržovat pravidla, i když se nikdo nedívá					
Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje pravidla					
Když vidím někoho porušovat pravidla, protestuji					
<i>Občanská odpovědnost</i>					
Snažím se chovat k druhým laskavě					
Omluvím se, když někoho urazím					
Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci					
Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci					
Rád spolupracuji na skupinových úkolech (projektech)					
Některé úkoly se lépe řeší ve skupině					
S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí					
Dělám to, co pomáhá lidem v mém okolí					
Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit					
Znám ve svém okolí lidi, kteří by potřebovali pomoc					
Vím o věcech ve svém okolí, které by se daly změnit k lepšímu					
Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu prostředí (např. třídíme odpad)					
Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí					
Zajímám se o to, jak můžu pomoci životnímu prostředí					
Jestli mě někdo osloví ke spolupráci na pomoci životnímu prostředí, rád se přidám					

<i>Schopnost vést</i>					
Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to					
Když je něco třeba udělat, snažím se přimět kamarády, abychom pracovali společně					
Jsem docela dobrý v organizování týmu při skupinové práci					
Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý					
Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit					
<i>Dovednosti občanského smýšlení</i>					
Jsem schopný odůvodnit své názory					
Když se rozhoduji, snažím se být otevřený k novým nápadům					
Jsem ochoten změnit svůj názor na základě dobrých argumentů					
Důležité informace si ověřuji z více zdrojů (zeptám se druhých, internet, noviny)					
Když něco tvrdím, snažím se pro to mít dobré argumenty					
Často si kladu otázku, jestli některé situace nemají i jiné vysvětlení					
<i>Dovednosti občanské spoluúčasti</i>					
Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat					
Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně					
Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá					
Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak					
Promýšlím si, co řeknu					
Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla					
Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit					
Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla					
Cítím se odpovědný za celkový výsledek skupinové práce					
Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen					
Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny					
Pokud se mí přátelé hádají, snažím se, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat					
Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč					
Vím, jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba					

<b>ŠKOLNÍ KLIMA</b>	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE	Nevyplněno
<i>Otevřené prostředí v hodinách</i>					
V hodinách často společně diskutujeme					
Učitelé nás povzbuzují, abychom vyjádřili své názory					
V hodinách často spolupracuji s ostatními žáky na skupinových projektech					
Během vyučování ve třídě panuje zpravidla otevřená, přátelská atmosféra					
Pokud mě ve vyučování něco zajímá, klidně se na to zeptám učitele					
Nebojím se říct, pokud během hodiny s učitelem v něčem nesouhlasím					
<i>Zapojování do rozhodování</i>					
Naše třída má vlastní pravidla, které jsme si společně s učitelem stanovili					
Na škole funguje žákovský parlament, do kterého jsou voleni zástupci jednotlivých tříd					
Můžeme se zapojit do vydávání školního časopisu					
Žáci se mohou zapojit do rozhodování o chodu školy					
Pokud žáci s něčím nesouhlasí, učitelé je vyslechnou a diskutují o možných změnách					
Mohu se zapojit do diskuzí o školních problémech					
<i>Atmosféra</i>					
Většina učitelů se mnou jedná spravedlivě					
Naše třída je dobrý kolektiv					
Ve škole se cítím jako outsider ( <i>kódováno převráceně</i> )					
Bojím se, že budu šikanován/a ostatními žáky ( <i>kódováno převráceně</i> )					
Pokud mám nějaký problém, učitelé jsou ochotni mi pomoci					
Jsem rád, že chodím právě na tuto školu					

## PŘÍLOHA P II: RELATIVNÍ ČETNOST ODPOVĚDÍ RESPONDENTŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE	Nevy- plněno
<i>Osobní odpovědnost</i>					
Když něco pokazím, snažím se to napravit	52,1%	45,5%	1,8%	0,6%	0,0%
Snažím se dělat věci nejlépe, jak dovedu	40,6%	55,2%	3,6%	0,6%	0,0%
Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší	37,6%	51,5%	8,5%	1,2%	1,2%
Je pro mě důležité dodržovat pravidla, i když se nikdo nedívá	13,3%	55,2%	25,5%	4,8%	1,2%
Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje pravidla	19,4%	34,5%	33,9%	7,9%	4,3%
Když vidím někoho porušovat pravidla, protestuji	2,4%	21,2%	55,8%	18,8%	1,8%
<i>Občanská odpovědnost</i>					
Snažím se chovat k druhým laskavě	42,5%	54,5%	2,4%	0,6%	0,0%
Omluvím se, když někoho urazím	36,4%	50,9%	8,5%	2,4%	1,8%
Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci	30,9%	60,6%	6,7%	0,6%	1,2%
Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci	24,9%	30,3%	32,7%	7,9%	4,2%
Rád spolupracuji na skupinových úkolech (projektech)	25,5%	43,6%	21,8%	7,9%	1,2%
Některé úkoly se lépe řeší ve skupině	53,9%	39,4%	4,3%	1,8%	0,6%
S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí	15,8%	40,0%	34,5%	5,5%	4,2%
Dělám to, co pomáhá lidem v mém okolí	7,3%	66,7%	20,6%	1,2%	4,2%
Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit	22,4%	35,8%	30,3%	8,5%	3,0%
Znám ve svém okolí lidi, kteří by potřebovali pomoc	21,2%	29,1%	41,8%	4,3%	3,6%
Vím o věcech ve svém okolí, které by se daly změnit k lepšímu	37,6%	44,2%	15,8%	1,2%	1,2%
Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu prostředí (např. třídíme odpad)	48,5%	35,8%	10,9%	4,8%	0,0%
Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí	23,1%	54,5%	18,2%	3,0%	1,2%
Zajímám se o to, jak můžu pomoci životnímu prostředí	12,7%	29,7%	47,3%	8,5%	1,8%
Jestli mě někdo osloví ke spolupráci na pomoci životnímu prostředí, rád se přidám	13,2%	37,0%	35,8%	7,9%	6,1%
<i>Schopnost vést</i>					
Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to	42,4%	48,5%	7,9%	0,6%	0,6%
Když je něco třeba udělat, snažím se přimět kamarády, abychom pracovali společně	26,7%	46,7%	23,6%	1,8%	1,2%
Jsem docela dobrý v organizování týmu při skupinové práci	22,4%	41,8%	26,7%	5,5%	3,6%



Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý	27,9%	49,7%	13,9%	3,0%	5,5%
Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit	27,3%	63,0%	8,5%	1,2%	0,0%
<i>Dovednosti občanského smýšlení</i>					
Jsem schopný odůvodnit své názory	43,6%	49,7%	5,5%	0,6%	0,6%
Když se rozhoduji, snažím se být otevřený k novým nápadům	44,2%	47,3%	5,5%	1,8%	1,2%
Jsem ochoten změnit svůj názor na základě dobrých argumentů	53,9%	38,3%	4,8%	2,4%	0,6%
Důležité informace si ověřuji z více zdrojů (zeptám se druhých, internet, noviny)	52,7%	41,8%	4,2%	1,3%	0,0%
Když něco tvrdím, snažím se pro to mít dobré argumenty	52,8%	43,6%	1,8%	1,2%	0,6%
Často si kladu otázku, jestli některé situace nemají i jiné vysvětlení	37,6%	44,2%	13,9%	2,5%	1,8%
<i>Dovednosti občanské spoluúčasti</i>					
Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat	22,4%	47,3%	25,5%	3,0%	1,8%
Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně	22,4%	55,2%	20,6%	0,6%	1,2%
Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá	46,1%	46,1%	4,8%	2,4%	0,6%
Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak	53,3%	39,4%	5,5%	1,2%	0,6%
Promyslím si, co řeknu	32,2%	43,6%	20,6%	1,8%	1,8%
Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla	29,1%	52,1%	17,6%	0,6%	0,6%
Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit	39,4%	39,4%	17,0%	3,6%	0,6%
Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla	50,9%	44,2%	4,3%	0,6%	0,0%
Cítím se odpovědný za celkový výsledek skupinové práce	32,7%	48,5%	14,5%	3,1%	1,2%
Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen	35,8%	50,3%	10,3%	3,0%	0,6%
Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny	26,7%	55,2%	14,5%	3,6%	0,0%
Pokud se mí přátelé hádají, snažím se, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat	23,6%	47,9%	21,2%	6,1%	1,2%
Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč	39,5%	44,2%	13,9%	1,8%	0,6%
Vím, jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba	31,6%	53,3%	13,3%	1,8%	0,0%
<b>ŠKOLNÍ KLIMA</b>	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE	Nevyplněno
<i>Otevřené prostředí v hodinách</i>					
V hodinách často společně diskutujeme	18,2%	38,7%	35,2%	7,3%	0,6%
Učitelé nás povzbuzují, abychom vyjádřili své názory	9,7%	41,8%	35,2%	11,5%	1,8%
V hodinách často spolupracuji s ostatními žáky na skupinových projektech	12,1%	28,5%	48,5%	9,7%	1,2%
Během vyučování ve třídě panuje zpravidla otevřená, přátelská atmosféra	20,6%	58,8%	11,5%	5,5%	3,6%

Pokud mě ve vyučování něco zajímá, klidně se na to zeptám učitele	32,1%	38,2%	23,0%	6,1%	0,6%
Nebojím se říct, pokud během hodiny s učitelem v něčem nesouhlasím	21,2%	29,1%	37,0%	9,1%	3,6%
<i>Zapojování do rozhodování</i>					
Naše třída má vlastní pravidla, které jsme si společně s učitelem stanovili	7,3%	38,2%	30,3%	20,0%	4,2%
Na škole funguje žákovský parlament, do kterého jsou voleni zástupci jednotlivých tříd	7,3%	8,5%	15,8%	53,9%	14,5%
Můžeme se zapojit do vydávání školního časopisu	14,5%	31,5%	20,6%	15,2%	18,2%
Žáci se mohou zapojit do rozhodování o chodu školy	1,8%	7,9%	33,9%	41,8%	14,6%
Pokud žáci s něčím nesouhlasí, učitelé je vyslechnou a diskutují o možných změnách	10,9%	40,6%	32,2%	11,5%	4,8%
Mohu se zapojit do diskuzí o školních problémech	4,8%	23,0%	37,6%	20,1%	14,5%
<i>Atmosféra</i>					
Většina učitelů se mnou jedná spravedlivě	30,9%	57,6%	6,7%	4,2%	0,6%
Naše třída je dobrý kolektiv	34,5%	50,3%	11,5%	3,1%	0,6%
Ve škole se cítím jako outsider ( <i>kódováno převráceně</i> )	53,4%	30,4%	9,7%	4,8%	1,8%
Bojím se, že budu šikanován/a ostatními žáky ( <i>kódováno převráceně</i> )	81,8%	12,7%	1,8%	3,7%	0,0%
Pokud mám nějaký problém, učitelé jsou ochotni mi pomoci	30,9%	49,7%	11,5%	3,1%	4,8%
Jsem rád, že chodím právě na tuto školu	26,7%	32,1%	18,8%	18,2%	4,2%