

Sociální gramotnost žáků SOŠ a SOU

Petr Čech

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petr Čech**

Osobní číslo: **H140089**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sociální gramotnost žáků středních odborných škol a odborných učilišť**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálních a komunikačních dovedností, školního prostředí a klimatu školy.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

LÄNGLE, Alfred. Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1.

MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ (eds.). Vztahy v dospívání. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. ISBN 978-80-87474-46-4.

MACHÁČEK, Ladislav. Občianska participácia a mládež. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 1996. ISBN 80-85447-04-5.

NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

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

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

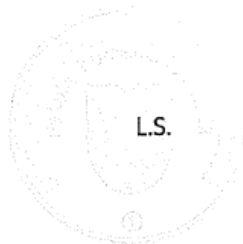
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **29. listopadu 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 29. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

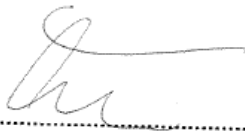
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18. 7. 2017

.....


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 též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vázného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím 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 přihlédáne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá zkoumáním úrovně sociální gramotnosti žáků na středních odborných školách a odborných učilištích. Teoretická část je věnována vymezení jednotlivých oblastí gramotností a seznámení s nimi. Věnujeme se osobnosti žáka a specifiky vzdělání na středních odborných školách a učilištích a vzdělávacím programů. Praktická část se zabývá samotným výzkumem úrovně sociální gramotnosti žáků na školách v České republice. Výzkum je kvantitativní a je realizován metodou dotazníkového šetření.

Klíčová slova: gramotnost, sociální gramotnost, sociální pedagogika, sociální kompetence, sociální inteligence, emoční inteligence

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the study of the level of social literacy of pupils at vocational schools and vocational trainings. The theoretical part is devoted to defining individual areas of literacy and familiarizing with it. We are focused on pupils' personalities and specifics of education at vocational schools and vocational trainings, and on educational programs. The practical part deals with the research of the level of pupils' social literacy at schools in the Czech republic. The research is quantitative and is implemented by the questionnaire survey method.

Keywords: literacy, social literacy, social pedagogy, social competence, social intelligence, emotional intelligence

Rád bych poděkoval Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, metodickou pomoc, cenné rady, připomínky a podněty při zpracování této diplomové práce. Dále děkuji svým respondentům, kteří se ochotně zúčastnili mnou realizovaného výzkumu. Také děkuji svým rodičům i celé své rodině a přátelům za jejich neustálou podporu při psaní této práce.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 GRAMOTNOST	13
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	14
1.2 MATEMATICKÁ GRAMOTNOST.....	14
1.3 PŘÍRODOVĚDNÁ GRAMOTNOST.....	14
1.4 FINANČNÍ GRAMOTNOST.....	15
1.5 ICT GRAMOTNOST.....	15
1.6 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST.....	15
2 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST	16
2.1 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST JAKO KOMPETENCE.....	16
2.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	17
2.2.1 Osobní odpovědnost.....	18
2.2.2 Občanská odpovědnost.....	18
2.2.3 Občanská spoluúčasť.....	19
2.3 EMOČNÍ A INTELIGENCE.....	19
3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	20
3.1 VÝUKOVÝ PROCES.....	20
3.2 ŠKOLNÍ VÝCHOVA.....	20
3.3 UČIVO.....	20
3.4 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY SOŠ A SOU.....	21
3.4.1 Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání.....	21
II PRAKTICKÁ ČÁST	23
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	24
4.1 CÍL VÝZKUMU.....	24
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	24
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	24
4.4 TECHNIKA VÝZKUMU.....	25
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	25
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT	27
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	30
SEZNAM PŘÍLOH	33
Příloha 2: Procentuální vyjádření četnosti odpovědí u jednotlivých částí dotazníku.....	40

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá tématem sociální gramotnosti. Toto téma je chápáno různými autory v rozdílné šíři pohledu. Někteří autoři definují sociální gramotnost v nejužším smyslu, kdy za gramotnost celkově považují schopnost jedince číst a psát a jiní v širším pojetí, kdy je sociální gramotnost chápána jako funkční soubor všech typů gramotností, které jsou v této práci popsány. Bakalářská práce je složena ze dvou hlavních částí. První část práce obsahuje teoretický základ pro pochopení pojmů a souvislostí problematiky. V úvodu teoretické části se zabývám gramotností, základními pojmy, jednotlivými druhy gramotností a jejich vysvětlením.

Druhá kapitola se zaměřuje přímo na sociální gramotnost, pojmy jako kompetence, sociální role, dále pak emoční a sociální inteligenci.

Třetí kapitola popisuje vzdělávací proces a seznamuje se vzdělávacím programem a kompetencemi v něm obsaženými.

V praktické části jsem sbíral data od studentů středních odborných škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

V souvislosti s různými oblastmi lidské činnosti se objevují různé definice gramotnosti.

Pojem gramotnost tedy není zcela jednoznačně vymezen. Dříve byl za gramotného považován ten, kdo uměl na základní úrovni číst, psát a počítat. V současné informační společnosti získal tento pojem jiný význam a pod gramotností určité oblasti se skrývá nejenom znalost pojmů dané oblasti, jejich porozumění a pochopení v souvislostech, ale i dovednost využít je všestranně v praktickém životě. (Altmanová, 2011)

Podle pedagogického slovníku je gramotnost definována jako dovednost číst, psát a počítat, která se získává během prvních let školní docházky, což je předpokladem pro další vzdělávání. Ve vyspělých zemích dosahuje u obyvatelstva téměř sta procent populace. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Gramotnost je soubor vědomostí a dovedností, resp. způsobů myšlení a jednání, které jsou buď osvojeny, nebo jsou – podle okolností na místě – (vy)konstruovatelné, a to ve vztahu k určitému kontextu úseku života člověka i společnosti. Toto jednání by mělo být funkční – účelné a správné. Součástí gramotnosti by měla být i schopnost překračovat hranice jedné gramotnosti a propojovat způsobilost v jisté oblasti se způsobilostmi v jiných oblastech. A konečně též 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.

Pro rozvoj společnosti je gramotnost naprosto nezbytná. Význam gramotnosti se neustále mění a odráží společenský vývoj. Historicky se gramotnost rozvíjí spolu s vývojem lidstva. Gramotnost zvyšuje intelektuální a osobnostní stránky člověka, obohacuje osobní život a rozšiřuje možnosti v profesní oblasti. Je sociálním a kulturním nástrojem v procesu socializace. (Doležalová, 2005)

1.1 Čtenářská gramotnost

V poslední době je stále důrazněji vyslovován požadavek promyšlenějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v rámci procesu vzdělávání v našich školách. Tento požadavek vyplývá z aktuálních potřeb současné společnosti, v níž právě dovednost porozumět textům v různých situacích a kontextech, vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat texty z různých hledisek (včetně sledování autorových záměrů) je základem úspěšného života každého jednotlivého člověka a prosperity celé společnosti.

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.

1.2 Matematická gramotnost

Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana.

Úroveň matematické gramotnosti se projevuje, když jsou matematické znalosti a dovednosti používány k vymezení, formulování a řešení problémů z různých oblastí a kontextů a k interpretaci jejich řešení s užitím matematiky. Tyto kontexty sahají od čistě matematických až k takovým, ve kterých není matematický obsah zpočátku zřejmý, a je na řešiteli, aby ho v nich rozpoznal. Je třeba zdůraznit, že uvedené vymezení se netýká pouze matematických znalostí na určité minimální úrovni, ale jde v něm o používání matematiky v celé řadě situací, od každodenních a jednoduchých až po neobvyklé a složité.

1.3 Přírodovědná gramotnost

Denně se setkáváme s výsledky či aplikacemi přírodovědného výzkumu a poznání nejen v podobě rozličných moderních technologií, ale také prakticky ve všech médiích v podobě různých (často i kontroverzních) informací. V této podobě se s nimi setkávají i naše děti a mladí lidé. Proto v jejich životech hraje stále větší roli kvalitní přírodovědné vzdělání. To jim umožní porozumět výsledkům či aplikacím přírodních věd a efektivně je využívat ve svém každodenním, školním i budoucím profesním životě. Umožní jim rovněž zapojovat se

díky získaným přírodovědným vědomostem a dovednostem do veřejných diskuzí o důležitých problémech zahrnujících přírodní vědy a technologie. V neposlední řadě jim poskytně i argumenty při kritickém hodnocení informací, s nimiž se často setkávají v médiích a které jsou v některých případech v přímém rozporu s dosaženými a nezpochybnitelně potvrzenými postuláty přírodních věd o našem materiálním světě. (Altmanová, 2010)

1.4 Finanční gramotnost

Finanční gramotnost je 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. “2 Definice finanční gramotnosti je pak dále strukturována a člení se na několik vzájemně prolínajících se složek. Konkrétně se jedná o gramotnost peněžní, gramotnost cenovou a gramotnost rozpočtovou, která zahrnuje dvě specializované složky, správu finančních aktiv a správu finančních závazků. (Hesová, 2011)

1.5 ICT gramotnost

ICT gramotnost chápeme v širším pojetí jako soubor kompetencí jedince daných určitou situací, vycházíme z konceptu kompetencí jako souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. ICT gramotnost je soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě. (Altmanová, 2010)

1.6 Sociální gramotnost

Vymezení sociální gramotnosti se věnuji v následující kapitole.

2 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST

S vymezením sociální gramotnosti se lze v různých podobách setkat v mnoha strategických dokumentech na národní i mezinárodní úrovni. Navzájem se liší spíše šíří vymezení a zaměřením důrazu, podstata sociální gramotnosti však zůstává obdobná. 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. Sociální gramotnost by bylo možné vymezit výčtem dílčích dovedností či postojů, které obsahuje. V takovém přístupu by panovala shoda na důležitosti komunikačních dovedností, schopnosti spolupráce, empatie, kritického myšlení a schopnosti řešení konfliktů. V postojové oblasti by sociální gramotnost zahrnovala odpovědnost, úctu k druhým a zájem podílet se na rozvoji vlastní komunity.

„Kompetence zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské kompetence a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní 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.“ Definice rozlišuje tři základní roviny sociální gramotnosti – vztah jedince k sobě samému (osobní kompetence), vztah jedince k jiným jedincům (sociální kompetence) a vztah jedince ke společnosti jako celku (občanské kompetence). Detailnější popis sociálních kompetencí podle doporučení Evropského parlamentu vychází z rozdělení na znalosti, dovednosti a postoje. V českém prostředí lze sociální gramotnost vymezit také na základě rámcových vzdělávacích programů. Ačkoli nepoužívají přímo pojem sociální gramotnost, dílčí znalosti, dovednosti a postoje se prolínají celými rámcovými programy a lze je nalézt mezi klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi i průřezovými tématy. (Proti-vínský, Dokulilová, 2012)

2.1 Sociální gramotnost jako kompetence

Stručný historický pohled nám zastoupí jediná věta: „Historii sociální gramotnosti můžeme vztáhnout k rozvoji multikulturní výchovy v Austrálii 80. letech XX. stol. ...“ (Arthur, Davison, 2000)

V dnešní době jsou na jedince kladeny stále nové požadavky a nároky, což je determinováno modernizací, novými technologiemi, vlivem médií a globalizací. To vše jsou nevyhnutelné

aspekty našeho života. Člověk musí být odolný a schopný reagovat na neustálé změny i zvyšující se složitost nároků. Jeden z důsledků je i to, že pouhá znalost rigidních faktů neobstojí. Jedinec v moderním světě hlavně musí umět jednat, využívat své vědomosti, přijímat a třídit informace spolu s podněty z okolí. Pojem kompetence zahrnuje právě soubor univerzálně použitelných dovedností, které se mají stát „prostředkem odemykání dveří do nových situací“. Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (Walterová, 2004)

„V nejjednodušší podobě můžeme hovořit o sociální gramotnosti jako o znalostech, dovednostech a postojích, které jsou klíčové pro osobní naplnění...“ a pro efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě. Sociální gramotnost by bylo možné vymezit výčtem dílčích dovedností či postojů, které obsahuje. V takovém přístupu by panovala shoda na důležitosti sebepoznání, komunikačních dovedností, schopnosti spolupráce, empatie, kritického myšlení a schopnosti řešení konfliktů. V morální oblasti by sociální gramotnost zahrnovala odpovědnost, úctu k druhým a zájem podílet se na rozvoji vlastní komunity.

Autoři pak z dokumentu dále vyvozují: „Definice rozlišuje tři základní roviny sociální gramotnosti – vztah jedince k sobě samému (osobní kompetence), vztah jedince k jiným jedincům (sociální kompetence) a vztah jedince ke společnosti jako celku (občanské kompetence).“

A ve vztahu ke kompetencím pak dále: „V českém prostředí lze sociální gramotnost vymezit také na základě rámcových vzdělávacích programů. Ačkoli nepoužívají přímo pojem sociální gramotnost, dílčí znalosti, dovednosti a postoje se prolínají celými rámcovými programy a lze je nalézt mezi klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi i průřezovými tématy.“ (Protivínský-Dokulilová, 2012)

Arthur a Davison (2000) praví, že pojem sociální gramotnost se začal používat namísto pojmu sociální kompetence, neboť by měl poskytovat širší a současně nuancovanější přístup.

2.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence zahrnují celé celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně. (Belz, Siegrist, 2000)

Získávání vzájemně propojených klíčových kompetencí začíná v předškolním věku dítěte, pokračuje v základním a posléze středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalších obdobích života. Je to proces dlouhodobý, otevřený, celoživotní.

Vzdělávající se jedinec si osvojuje nejprve elementární základy kompetencí, postupně je rozvíjí, obohacuje a zdokonaluje. Kompetence nabývají stále nových kvalit, které zvyšují jejich využitelnost v životě a v dalším učení. (Smolíková, 2006)

Belz a Siegrist (2000) vymezili kompetence klíčové, které jsou významné pro osobní i profesní život napříč různými institucemi, oblastmi a podmínkami. Podle autorů by se mělo jednat o tyto klíčové kompetence: komunikace a spolupráce (naslouchat, jasně se vyjadřovat, opakovat, shrnovat, vnímat neverbální sdělení a potřeby), řešení problémů a tvořivost (schopnost rozpoznat problém a tvořivě jej řešit), samostatnost a výkonnost (samostatně svou práci plánovat, provádět ji a kontrolovat), odpovědnost, spolehlivost (přebírat zodpovědnost ve vymezených hranicích), myšlení a učení (řídít vlastní učení, myslet v souvislostech, systémově), zdůvodňování a hodnocení (vlastní, společnou i cizí práci umět věcně zdůvodnit a kriticky posoudit).

Konkrétní podobu (kvalitu) klíčových kompetencí, které by mělo být dosaženo v jednotlivých vzdělávacích etapách, stanovují jednotlivé rámcové vzdělávací programy. Specifikují, k jaké úrovni příslušných vědomostí, dovedností, postojů i hodnot by měl jedinec na základě učení a vzdělávání dospět a jakého vzdělávacího pokroku by měl zpravidla dosáhnout. (Smolíková, 2006)

2.2.1 Osobní odpovědnost

Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě se rozumí kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou, dále kompetenci být svým vlastním manažerem, schopnost reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu, schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet. (Belz, Siegrist, 2000)

2.2.2 Občanská odpovědnost

Kompetence činnostní a občanské znamenají, že jedinec je na své úrovni schopen například vnímat svou sounáležitost s přírodním i společenským prostředím, kulturním i multikulturním světem, uvědomovat si osobní, občanskou i lidskou odpovědnost, respektovat pravidla, etické i právní normy a požadavky společnosti, jejímž je členem.

2.2.3 Občanská spoluúčast

Člověk zaujímá odpovědný vztah k práci i učení, k pracovním i tvůrčím aktivitám i jejich výsledkům, vystupovat aktivně, projevovat činorodost, pracovitost a podnikavost, vnímat, přijímat, rozvíjet a chránit hodnoty spojené se zdravím a bezpečím, s životem a životním prostředím i hodnoty vytvořené člověkem. (Smolíková, 2005)

2.3 Emoční a inteligence

Pojem „emoční inteligence“ použili poprvé v roce 1990 psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshirské univerzity pro popis emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Patří k nim následující: vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost, úcta. Emoční inteligenci definovali jako „součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání“. (Shapiro, 1998)

Tento pojem je v současné době skloňován v mnoha pádech, srovnáván s pojmy již léta v psychologii uznávanými, nahrazován pojmy novými.

Goleman (1995) vymezuje emoční inteligenci jako schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději.

3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Výukový proces

V každém procesu se uskutečňuje vývoj a změna, která sleduje určitý cíl. Jde o zákonité, postupné, na sebe navazující a vnitřně vzájemně propojené změny jevů, systémů nebo situací. V procesu vzniká něco nového, co vyžaduje vzhledem k probíhajícím změnám i správné přístupy a postupy.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu jde o navozování změn, zejména pak změn v psychologických procesech, myšlení, dovednostech a v sociálních vztazích. Cílem těchto změn je dosažení žádoucích vědomostí, dovedností, postojů, návyků, hodnot a pozitivních vztahů. Prostředkem dosažení těchto inovací jsou pak výukové metody, organizační formy, cíle, motivace žáka, obsah učiva, podmínky, za nichž výukový systém probíhá. (Čábalová, 2011)

3.2 Školní výchova

Škola byla a nadále zůstává základní institucí, která má napomoci mnohostrannému rozvoji tvůrčí osobnosti. Její historie je obrazem neustálých proměn ve spojitosti s charakterem společnosti i s rozvojem její ideové orientace, její vědy, techniky a umění i celého životního způsobu.

Škola se ve svém dlouhém historickém vývoji postupně demokratizovala a otevírala se stále širší vrstvě obyvatelstva. Škola se zároveň po roce 1948 specializovala a vytvořila širokou síť nejen základních škol a gymnázií, ale i středních odborných škol a učilišť.

Škole přísluší především úloha systematizační a integrační, to znamená povinnost uvést nejrozmanitější podněty, s nimiž se jedinec od nejútlejšího věku denně setkává v životě, v pevný systém základních, zdůvodněných a uspořádaných informací o přírodě, o společnosti a o člověku, který tvoří východisko jeho porozumění skutečnosti a jeho adekvátního jednání ve shodě s potřebami a perspektivami společnosti. (Jůva, 1997)

3.3 Učivo

Každé rozhodování o výběru učiva a jeho organizaci do kurikula vychází z určitého pojetí vzdělání a jeho cílů. Podle OSN a Světové banky je vzdělání základní lidskou potřebou. Poskytuje širokou škálu vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které slouží pro celý další

život, umožňují učit se i mimo formální instituce, zakládá nebo zvyšuje schopnost zapojit se do ekonomických, politických, sociálních a kulturních aktivit a přizpůsobovat se změnám. Je také nutnou podmínkou pro identifikaci s dominantní kulturou a prostředkem pro uspokojování všech ostatních základních potřeb.

Přestože nežijeme ve tvrdých podmínkách ledových dob, uchování lidské společnosti není možné bez systematického a organizovaného předávání kultury novým členům společnosti. Nejde přitom jen o existenci lidské společnosti jako celku, ale také pokračování konkrétních rodin. Pro zajištění dětí nestačí, abychom jim odkázali půdu nebo peníze, s nimiž by neuměly správně naložit. Bez kvalitního vzdělání jsou možnosti předání ostatních forem rodinného kapitálu velmi omezené.

3.4 Vzdělávací programy SOŠ a SOU

Základní koncepce ŠVP (školního kurikula) se odvíjí od koncepce příslušného RVP, promítnou se do ní závěry vstupních analytických studií a další záměry a podmínky školy.

RVP jsou koncipovány tak, že umožňují zaměřit odborné vzdělávání buď lineárně – na jedno povolání, nebo na celou skupinu příbuzných povolání nebo činností, nebo větveně – se společným základem a několika odbornými zaměřeními, ze kterých škola volí. Užší profilaci směrem k některým povoláním nebo skupině činností je možno vytvářet také u oborů vzdělání, kde příslušný RVP je koncipován širěji pro několik povolání nebo skupin činností, a to podle potřeb trhu práce v regionu, tj. podle rozhodnutí školy. RVP také umožňují, aby byl vypracován buď jeden ŠVP pro celý obor nebo samostatný ŠVP pro každou formu vzdělávání nebo odborné zaměření v oboru. Vychází se z toho předpokladu, že samostatné ŠVP lépe vystihnou zvláštnosti různých forem a zaměření vzdělávání (vstupní podmínky, organizaci vzdělávání, obsah, charakteristiky žáků apod.). To ovšem neznamená, že mezi těmito ŠVP nebudou vzájemné vazby, mohou mít společné i některé části (např. profil absolventa, některé učební osnovy nebo moduly, popis materiálního zabezpečení výuky). (Národní ústav odborného vzdělávání Praha, 2008)

3.4.1 Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání

V inovované koncepci klíčových kompetencí v RVP SOV 2007 je již zohledněna existence společného evropského rámce klíčových kompetencí pro pojetí a vymezování klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání (viz Evropský referenční rámec), který obecně tyto

kompetence definuje, vymezuje jejich oblasti a také stanoví doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie k jeho využívání při podporování strategií celoživotního učení v členských zemích EU.

Klíčové kompetence jsou evropském rámci pojímány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu a definovány jako kompetence, které všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život. Během počátečního vzdělávání a odborné přípravy by si měli mladí lidé osvojit klíčové schopnosti na takové úrovni, aby byli připraveni na dospělost, a tyto schopnosti by si měli dále rozvíjet, zachovávat a aktualizovat v rámci celoživotního vzdělávání.

Evropský rámec zahrnuje osm oblastí klíčových kompetencí:

1. Komunikace v mateřském jazyce;
2. Komunikace v cizím jazyce;
3. Matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií;
4. Kompetence v oblasti digitálních technologií;
5. Kompetence učit se učit;
6. Sociální a občanské kompetence;
7. Smysl pro iniciativu a podnikatelské myšlení;
8. Kulturní povědomí a vyjádření.

U každé z uvedených oblastí kompetencí je nejprve uvedena její definice a poté nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje, které s jejím rozvojem souvisejí.

Také je zde (obdobně jako v českých kurikulárních dokumentech) uvedeno, že řada kompetencí se překrývá a je vzájemně propojena. Zdůrazňuje se, že nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládání početních úkonů, informační a komunikační technologie a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná schopnost umět se učit. Rámec se rovněž zabývá řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi oblastech klíčových kompetencí: kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů.

(Národní ústav odborného vzdělávání)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce obsahuje empirické šetření sociální gramotnosti studentů sociální pedagogiky. Výzkum je orientován kvantitativně metodou dotazníku.

V kvantitativně orientovaných pedagogických výzkumech jsou základním zdrojem informací empirická výzkumná data. Data jsou získávána pomocí příslušných metod a technik sběru dat a jsou zaznamenávána a prezentována ve formě znaků. Data by měla co nejpřesněji a nejděrohodněji charakterizovat základní prvky zkoumané reality. Data představují soubor znaků nesoucích zkomprimované informace o pedagogické realitě, které je možné přehledně zaznamenat, strukturovat, kategorizovat a uchovat pro potřebu analýzy. (Chráska, 2015)

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zmapovat oblast sociální gramotnosti. Hlavními cíli šetření tedy bylo zjistit aktuální úroveň sociální gramotnosti studentů SOŠ a SOU V České republice a identifikovat některé z faktorů, které ovlivňují rozvoj sociální gramotnosti studentů.

Dotazník se skládal ze čtyř hlavních částí: osobní odpovědnosti, občanské odpovědnosti, občanské spoluúčasti a školního prostředí. Výzkumy prokazují rozdílnou úroveň studentů v oblasti znalostí, dovedností a postojů. Vztah mezi znalostmi, postoji a chováním je komplikovaný a často závisí na konkrétní situaci. Vztah mezi znalostmi, postoji a chováním je složitý a závisí na více faktorech, já jsem volil do vztahu s těmito komponenty dotazníku i školní prostředí studenta, jelikož škole přikládám velký význam v rozvoji sociální gramotnosti.

4.2 Výzkumné otázky

1. Jaká je celková úroveň sociální gramotnosti studentů SOŠ a SOU ČR?
 - 1.1 Jaká je úroveň osobní odpovědnosti studentů SOŠ a SOU ČR?
 - 1.2 Jaká je úroveň občanské odpovědnosti studentů SOŠ a SOU ČR?
 - 1.3 Jaká je úroveň občanské spoluúčasti studentů SOŠ a SOU ČR?
2. Do jaké míry ovlivňuje sociální gramotnost školní prostředí?

4.3 Výzkumný soubor

Šetření sociální gramotnosti českých žáků proběhlo ve druhé polovině školního roku 2016/2017, kdy jsem umístil na internet dotazník a sbíral data 100 respondentů, kteří

byli ochotni věnovat čas tomuto šetření. Neorientoval na studenty určitého kraje, tudíž vyplnit dotazník mohli studenti SOŠ a SOU z celé republiky.

4.4 Technika výzkumu

Dotazník je metoda určená pro sběr dat, která obsahuje baterii psaných výroků nebo otázek, na které respondent podle daných instrukcí reaguje.

Hlavní výhodou dotazníku je rychlý a ekonomicky nenáročný sběr dat od velkého množství respondentů. V případě využití uzavřených dotazníkových položek je další výhodou možnost kvantifikovat získaná data a podrobit je detailní statistické analýze, která v určité míře umožňuje získané výsledky zobecnit a využít pro predikci jejich budoucího stavu. (Chráška, 2015)

Dotazník se skládá z 67 otázek, je rozdělen na čtyři části a jednotlivé otázky jsou zde ve formě uzavřených položek. Část nástroje zaměřená na hodnocení sociální gramotnosti metodologicky vycházela ze čtyřbodové likertovy škály. Skládala se z těchto dimenzí: osobní odpovědnost – odpovědnost za vlastní činnost, občanská odpovědnost – přijetí svého podílu odpovědnosti za komunitu či společnost jako celek, dovednosti občanské spoluúčasti – dovednosti umožňující přímou participaci na životě společnosti. Komponenty zde byly: osobní odpovědné chování – morální, osobní odpovědné chování – konvenční, zájem o druhé, úcta ke skupinové práci, zájem o komunitu, ohleduplnost k životnímu prostředí, schopnost vést, dovednosti občanského smýšlení, perspektivní uvažování, komunikační dovednosti, dovednost členství ve skupinách a schopnosti řešení konfliktů.

Hodnocení školního klimatu bylo také založeno na čtyřbodové likertově škále a sledovalo školní klima. Komponenty zde byly: otevřené prostředí v hodinách, zapojování do rozhodování, atmosféra, komunikace a vztahy v rodině.

Výzkumný design šetření se opírá o dokument Centra občanského vzdělávání z roku 2012, který se zabývá sociální gramotností na základních a středních školách.

4.5 Způsob zpracování dat

Při vyhodnocení dotazníku je třeba vycházet z celkového designu výzkumného šetření, pro jehož účely byl dotazník vytvořen. Základem moderní statistické analýzy je přepis veškerých

dat do tabulky, přičemž všechna data jsou uvedena na jednom listě, ve sloupcích jsou odpovědi na jednotlivé položky dotazníku. Na popisnou část navazuje vztahová analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření.

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

První výzkumnou otázkou se ptáme na úroveň sociální gramotnosti studentů SOŠ a SOU. Pomocí popisné statistiky jsem vyhodnotil jednotlivé oblasti i celkovou úroveň sociální gramotnosti. Studenti pomocí dotazníku odpovídali na otázky na škále 4 – 1, kdy nejvyšší hodnota značí nejvyšší úroveň sociální gramotnosti, tudíž hodnota 1 značí úroveň sociální gramotnosti jako nejnižší.

Celkový průměr všech hodnot je 3,2, tedy po zaokrouhlení je úroveň sociální gramotnosti žáků SOŠ a SOU na naší škále na stupni 3,2 brána jako vysoká úroveň. U jednotlivých oblastí je pak průměr 3,1 u občanské odpovědnosti, 3,3 u občanské odpovědnosti, 3,1 u občanské spoluúčasti a 2,8 u školního klima.

Statistiky v bodech

Popisné statistiky								
Proměnná	N-platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Mi-nimum	Ma-ximum	Směr. Odch.
OO	100	3,1	3,2	3,3	3	2,9	3,3	0,18
ObO	100	3,3	3,1	3	6	2,6	3,7	0,45
ObS	100	3,1	3	2,9	4	2,8	3,4	0,21
ŠK	100	2,8	2,9	2,8 3,0	6	2,4	3,2	0,26
CSG		3,2						

OO – osobní odpovědnost

ObO – občanská odpovědnost

ObS – občanská spoluúčast

ŠK – školní klima

CSG - celková sociální gramotnost

Školní prostředí bylo hodnoceno ve třech dimenzích: otevřené prostředí v hodinách, zapojování žáků do rozhodování, školní atmosféra. Studenti hodnotí tuto oblast mírně poklesleji v porovnání s jinými oblastmi sociální gramotnosti.

Rozdíly v hodnocení školního klimatu jednotlivými žáky a podíly rozptylu hodnocení ostatních dimenzí



ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na problematiku sociální gramotnosti u studentů SOŠ a SOU. Teoretická část práce vytváří základ pro pochopení problematiky sociální gramotnosti a výzkum se o ni opírá. První kapitola se zabývá vymezením pojmu gramotnost a jejím dělením. Ve druhé části je popsána sociální gramotnost, ve třetí části přibližují funkci školy a vzdělávací programy pro střední odborné školy. Celkovou úroveň sociální gramotnosti studentů středních odborných škol jsem vyhodnotil jako vysokou. Bylo zjištěno, že ve všech složkách sociální gramotnosti studenti dosahují vysoké úrovně. Zaměřil jsem se na ovlivňující faktor, a to školní prostředí. Zde bylo naměřena nižší hodnota než u předchozích oblastí, tedy zde jsou studenti spokojeni nejméně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALTMANOVÁ, Jitka, et al. Gramotnosti ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8
- ALTMANOVÁ, et al. Gramotnosti ve vzdělávání: Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
- ARTHUR, J., DAVISON, J. Social literacy and citizenship education in the school curriculum. The Curriculum Journal. Taylor & Francis, 2000. Vol. 11.
- BELZ, Horst, Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-479-6
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. 1. vyd. Tiskárny Havlíčkův Brod, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0
- DOLEŽALOVÁ, Jitka. Funkční gramotnost: Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
- GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. Praha: Kolumbus 1995. ISBN 80-85928-48-5
- HESOVÁ, Alena, et al. Finanční gramotnost ve výuce. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-86856-76-6
- CHRÁSKA, Miroslav. Kvantitativní metody sběru dat. 1. vyd. Zlín: Academia centrum, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5
- JŮVA, Vladimír. Úvod do pedagogiky. 3. vyd. Brno, 1997. ISBN 80-85931-39-7
- Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání.* . [online]. Dostupný z <http://www.nuov.cz/koncepce-kk>
- PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKULILOVÁ. Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách: závěry šetření sociální gramotnosti žáků. 1. vydání. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2012. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov2012-csizavery_se-treni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9
- SHAPIRO, L. E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 2007

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. 2006. Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html/>

RVP pro střední odborné vzdělávání. [online]. Dostupný z <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>

WALTEROVÁ, Eliška et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. vyd. Brno, 2004. ISBN 80-7315-083-2

SEZNAM GRAFŮ

Statistiky v bodech

Rozdíly v hodnocení školního klimatu jednotlivými žáky a podíly rozptylu hodnocení ostatních dimenzí

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník

<i>Sřední vzdělávání – relativní četnosti</i>				
	a) Rozhodně ano	b) Spíše ano	c) Spíše ne	d) Rozhodně ne
SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST				
Osobní odpovědnost				
<i>Osobní odpovědné chování – morální</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				
<i>Osobní odpovědné chování – konvenční</i>				
Je pro mě důležité dodržovat pravidla, dokonce i když se nikdo nedívá				
Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje pravidla				
Když vidím někoho porušovat pravidla, protestuji				
Občanská odpovědnost				
<i>Zájem o druhé</i>				
Snažím se chovat k druhým laskavě				

Omluvím se, když někoho urazím				
Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci				
<i>Úcta ke skupinové práci</i>				
Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci				
Rád spolupracuji na skupinových úkolech (projektech)				
Některé úkoly se lépe řeší ve skupině				
<i>Zájem o komunitu</i>				
S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí				
Střední vzdělávání – relativní četnosti				
	a) Rozhodně ano	b) Spíše ano	c) Spíše ne	d) Rozhodně ne
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				
<i>Ohleduplnost k životnímu prostředí</i>				
Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu				

prostředí (např. třídíme odpad, neplýtváme vodou apod.)				
Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí				
Zajímám se o to, jak můžu pomoci životnímu prostředí				
Jestli mě někdo osloví ke spolupráci na aktivitě, která pomáhá životnímu prostředí, rád se přidám				
<i>Schopnost vést</i>				
Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to				
Když vidím něco, co by bylo třeba udělat, snažím se přimět své kamarády, abychom na tom 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				

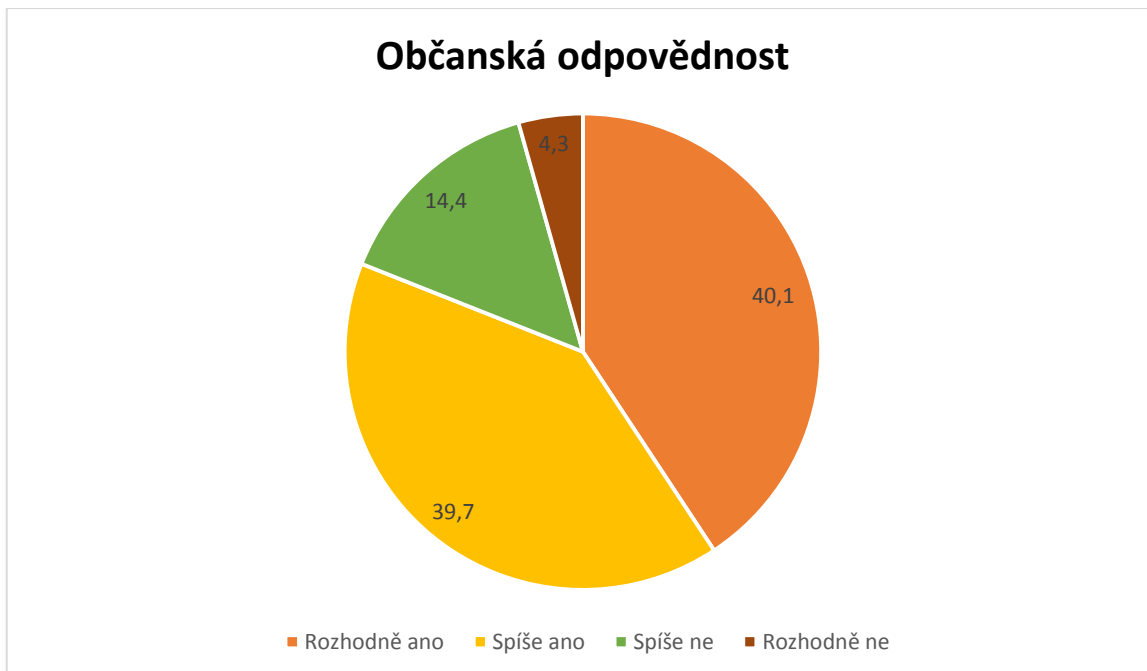
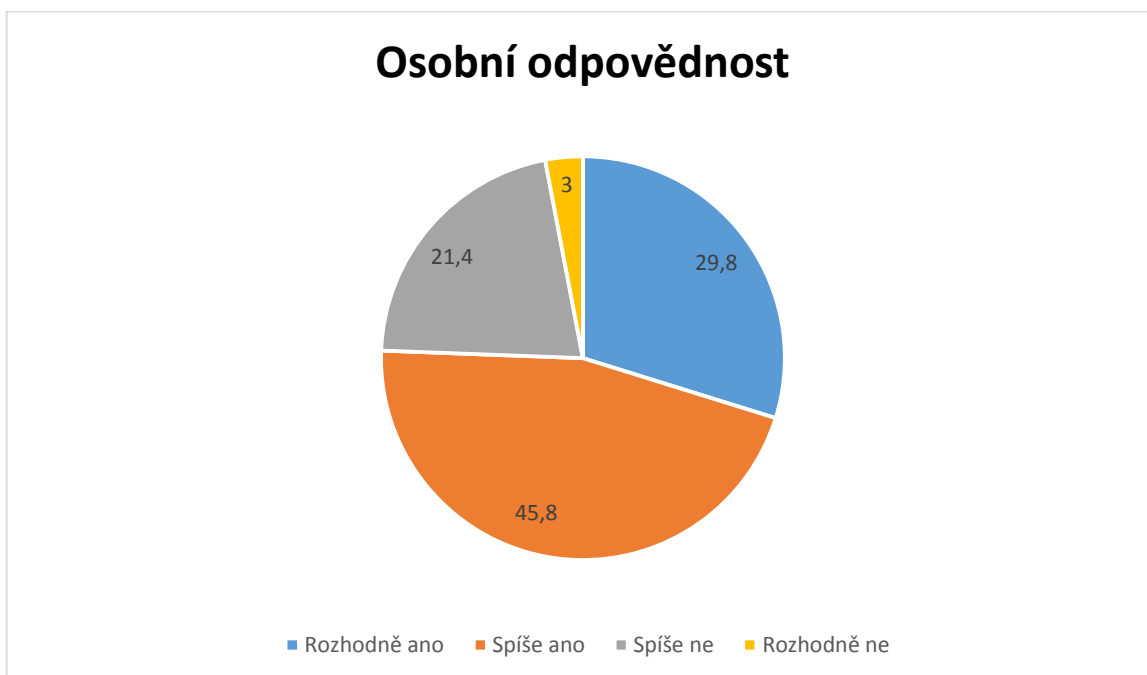
Když se rozhoduji, snažím se být otevřený k novým nápadům				
Jsem ochoten změnit svůj názor na základě dobrých argumentů				
Důležité informace si ověřuji z více zdrojů (zeptám se druhých, najdu na internetu, v novinách)				
Když něco tvrdím, snažím se pro to mít dobré argumenty				
Často si kladu otázku, jestli některé situace nemají i jiné vysvětlení				
Dovednosti občanské spoluúčasti				
<i>Uvažovat perspektivně</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				
<i>Komunikační dovednosti</i>				
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, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit				
<i>Dovednost členství ve skupinách</i>				
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				
<i>Schopnosti řešení konfliktů</i>				
Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, 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				
Školní klima				

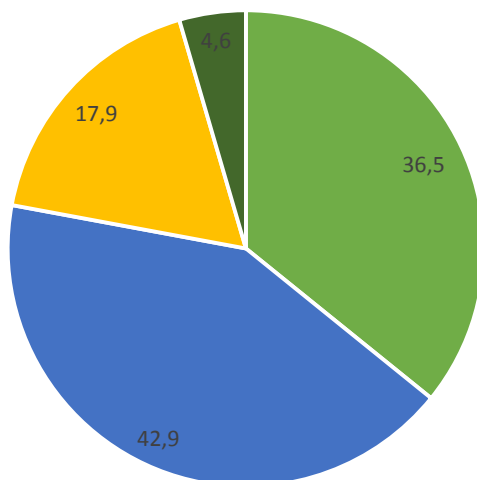
<i>Otevřené prostředí v hodinách</i>				
V hodinách často společně diskutujeme				
Učitelé nás povzbuzují, abychom vyjádřili své názory				
V hodinách často spolupracuji s ostatními žáky na skupinových úkolech				
Během vyučování ve třídě panuje zpravidla otevřená, přátelská atmosféra				
Pokud mě ve 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, která jsme si společně s učitelem stanovili				
Na naší škole funguje žákovský parlament, do kterého jsou voleni zástupci jednotlivých tříd				
Můžeme se zapojit do vydávání školního časopisu (nebo vytváření školních webových stránek, vysílání žákovského rádia či televize)				
Žáci se mohou zapojit do rozhodování o chodu školy				

Pokud žáci s něčím nesouhlasí, jsou učitelé ochotni je vyslechnout a diskutovat 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 [kódováno převráceně]				
Bojím se, že budu šikánován/a ostatními žáky [kódováno převráceně]				
Pokud mám nějaký problém, učitelé jsou ochotni mi pomoci				
Jsem rád, že chodím právě na tuto školu				
<i>Komunikace a vztahy v rodině</i>				
Společně s ostatními členy rodiny trávím hodně času				
Pokud mám nějaké starosti, svěřím se svým rodičům (nevlastním rodičům, pěstounům)				
Často si povídám se svými rodiči nebo sourozenci (vlastními či nevlastními)				

Příloha 2: Procentuální vyjádření četnosti odpovědí u jednotlivých částí dotazníku

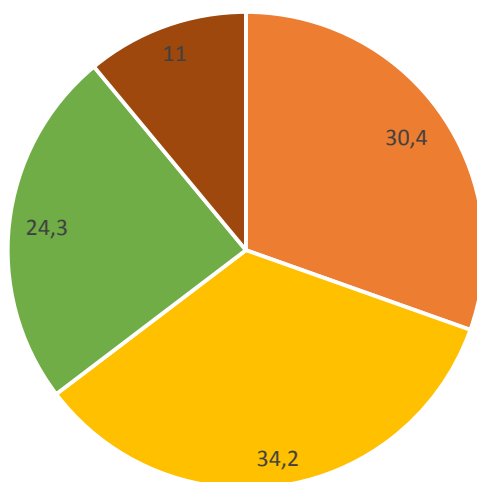


Dovednosti občanské spoluúčasti



■ Rozhodně ano ■ Spíše ano ■ Spíše ne ■ Rozhodně ne

Školní klima



■ Rozhodně ano ■ Spíše ano ■ Spíše ne ■ Rozhodně ne

Příloha 3: Celková procentuální četnost odpovědí

