

# **Analýza sociální gramotnosti v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků 2. stupně základní školy**

Bc. Michaela Malíčková

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Michaela Malíčková  
Osobní číslo: H21298  
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika  
Forma studia: Kombinovaná  
Téma práce: Analýza sociální gramotnosti v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků 2. stupně základní školy

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální gramotnosti, sebehodnocení žáka a sociálního prostředí 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:**

- ARTHUR, James, Jon DAVISON a William STOW, 2000. *Social Literacy, Citizenship Education and the National Curriculum*. Routledge. ISBN 978-0415227957.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5623-3.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

## 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).  
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně J. 4 2023



Univerzita Tomáše Bati  
Fakulta humanitních studií

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

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a 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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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 obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá analýzou sociální gramotnosti v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků 2. stupně základní školy. Cílem práce je zjistit, jakou úroveň sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení disponují žáci na konci povinné školní docházky. V teoretické části jsou vymezeny vybrané pojmy a charakteristiky související s danou problematikou. Praktická část diplomové práce obsahuje výzkumné šetření provedené kvantitativní metodou za užití dvou standardizovaných dotazníků. Výsledky výzkumného šetření prokázaly uspokojivou úroveň sociální gramotnosti a nižší míru sebehodnocení žáků.

Klíčová slova: sociální gramotnost, sebehodnocení, žáci, děti, základní škola

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the analysis of social literacy in connection with the level of self-evaluation of pupils of the 2nd grade of elementary school. The aim of the work is to find out what level of social literacy and level of self-evaluation students have at the end of compulsory schooling. In the theoretical part, selected concepts and characteristics related to the given issue are defined. The practical part of the diploma thesis contains a research investigation carried out using a quantitative method using two standardized questionnaires. The results of the research investigation showed a satisfactory level of social literacy and a lower level of self-assessment of pupils.

Keywords: social literacy, self evaluation, pupils, children, elementary school

Touto cestou bych ráda poděkovala paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, čas a ochotu, kterou mi poskytla během zpracovávání mé diplomové práce. Rovněž děkuji své rodině a přátelům za jejich podporu a trpělivost.

*„Přítomnost úspěchu, prohry, štěstí či dramatických životních událostí v našem životě je z velké míry výsledkem našeho vlastního sebepojetí“ (Melgosa a Posse, 2003, s. 156).*

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

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST.....</b>	<b>12</b>
1.1 POJEM SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST A JEJÍ VÝZNAM .....	12
1.2 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST JAKO KOMPETENCE .....	14
1.3 ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	17
<b>2 SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE.....</b>	<b>22</b>
2.1 UTVÁŘENÍ SELF KONCEPTU STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	22
2.2 SEBEHODNOCENÍ A SOUVISEJÍCÍ POJMY .....	26
2.3 ROZVOJ A PODPORA SEBEHODNOCENÍ U MLÁDEŽE .....	30
<b>3 ŠKOLA JAKO SEKUNDÁRNÍ PROSTŘEDÍ SOCIALIZACE DÍTĚTE.....</b>	<b>34</b>
3.1 ROLE DÍTĚTE VE ŠKOLE .....	35
3.2 VZTAHY PUBESCENTŮ S VRSTEVNÍKY .....	36
3.3 KOOPERACE RODINY A ŠKOLY V PROCESU SOCIALIZACE.....	37
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>39</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>40</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	40
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL .....	41
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	41
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	42
4.5 METODA SBĚRU DAT .....	43
4.6 METODY ANALÝZY DAT .....	47
<b>5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>48</b>
5.1 ANALÝZA DAT.....	48
5.2 INTERPRETACE DAT .....	69
<b>6 DISKUSE .....</b>	<b>72</b>
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>75</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>92</b>



## ÚVOD

S dynamicky vyvíjejícími se změnami 21. století roste také potřeba společnosti po kontinuálním přizpůsobením se jedinců k daným celosvětovým problémům. Nejenom exponenciální nárůst informací, vývoj technologií, demografický vývoj či proměna rodiny nutí společnost přizpůsobit se. Současné století vyžaduje od lidí velmi odlišný soubor dovedností a kompetencí, aby mohli efektivně fungovat v práci, jako občané a také ve svém volném čase. Rychle měnícímu prostředí je třeba se přizpůsobit co nejdříve, tedy od samého začátku, tzn. v rodině a ve vzdělávacích zařízeních (Protivínský a Dokulilová, 2012).

V roce 2006 vydal evropský parlament a rada doporučení vládám EU zařadit výuku a učení klíčových schopností do strategií celoživotního učení. Součástí osmi klíčových schopností, které jsou obsahem tohoto doporučení a mají zásadní význam pro každého člověka, jsou schopnosti sociální a občanské (EUR-Lex, ©2016). V české republice vzniká snaha o zvýšení úrovně sociální gramotnosti na základě výzkumu v roce 1999, kterého se účastnili i žáci devátých tříd základních škol. Výsledky našich žáků byly ve srovnání s jinými evropskými zeměmi (Německo, Holandsko, Švýcarsko) téměř neuspokojivé (Lašek, 2002). Zjišťováním úrovně sociální gramotnosti a jejím rozvojem na našich školách se pravidelně zabývá Česká školní inspekce, která v rámci doporučení EU vydala v roce 2015 metodiku pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti (Česká školní inspekce, 2020).

V naší práci se zaměříme na cílovou skupinu žáků osmých a devátých tříd základních škol, a to především proto, že nás zajímá, jakou úroveň sociální gramotnosti disponují mladí lidé na konci povinné školní docházky, kdy stojí před nelehkým úkolem – volbou dalšího profesního směřování. Pod tíhou rodičovských a školních požadavků jsou nuceni klást si otázky a přemýšlet nad svou budoucností. Budoucnost a otevřený výhled do její vzdálenější podoby dává našemu životu smysl. To, jakým způsobem plánujeme a strukturujeme svou budoucnost ve velké míře závisí na tom, jaké cíle si klademe, jaké postupy volíme k jejich dosažení, jak věříme sami sobě a jak sami sebe hodnotíme. Proto nás také zajímá, jaká je míra sebehodnocení žáků na konci druhého stupně základní školy.

Diplomová práce je standardně rozdělena na dvě hlavní části. První část práce má za cíl shrnout teoretické poznatky a poskytnout tak čtenáři základ pro pochopení zkoumané problematiky. Pozornost je soustředěna především na objasnění pojmů a významu sociální

gramotnosti a sebehodnocení. V souvislosti s výběrem zkoumaných osob se zaměřujeme na charakteristiku věkového období, tedy starší školní věk dítěte. Dále se zaměřujeme na utváření, podporu a rozvoj sociální gramotnosti a sebehodnocení cílové skupiny. V neposlední řadě se zabýváme školou, jako sekundárním prostředím socializace dítěte.

V praktické části si dáváme za cíl zjistit celkovou úroveň sociální gramotnosti žáků osmých a devátých tříd základních škol. Chceme také zjistit, jaké úrovně sociální gramotnosti žáci dosahují v konkrétních oblastech, a to v oblasti osobní a občanské odpovědnosti a dovednosti občanské spoluúčasti. Dále si klademe za cíl zjistit míru sebehodnocení žáků a zajímá nás, zda mezi úrovní sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení existuje souvislost.

Závěrem můžeme konstatovat, že výsledky našeho výzkumu mohou být nejenom pro aktivní pedagogy, ale také studující, budoucí pedagogy aktuálním přehledem o úrovni sociální gramotnosti žáků a míře jejich sebehodnocení v závěru povinné školní docházky. Výsledky zároveň objasní, zda je třeba pohlížet na vzdělávání v oblasti sociální gramotnosti souvisle s podporou sebehodnocení žáků.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST

Sociální gramotnost hraje v současné společnosti významnou roli. Žijeme v době rychlých a specifických změn, což může výrazně ovlivňovat společenské vztahy. Způsob vzájemné interakce mezi jedincem a společností určitou měrou předurčuje, či zajišťuje zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh, rolí a činností. Pro zdravý seberozvoj a úspěšné začlenění do společnosti je tedy téměř nezbytné, aby jedinec disponoval určitou mírou sociální gramotnosti.

### 1.1 Pojem sociální gramotnost a její význam

Kolář (2012, s. 44) charakterizuje sociální gramotnost jako: *„vybavení lidí (i dětí a mládeže) základními dovednostmi soužití a spolupráce s ostatními lidmi v dané společnosti. Vybavenost člověka pro různé aktivity, které současná civilizace vyžaduje. Dovednosti komunikativní, kooperativní, empatické, sebepoznávací i dovednosti poznávání druhých lidí. Jeden z cílů záměrné výchovy, produkt komplexu socializace.“* Pojem sociální gramotnost je vymezen v několika strategických dokumentech na státní i mezinárodní úrovni. Tato vymezení se od sebe výrazně neliší, rozdílnost můžeme vnímat pouze v užším a širším pojetí. Česká školní inspekce (2019, s. 3) uvádí obecné vymezení sociální gramotnosti, jedná se o: *„soubor dovedností opírající se o určité znalosti (jednak znalost sebe samého a jednak elementární znalosti aplikované psychologie, nauky o lidském chování a etiky). Součástí gramotnosti jsou i postoje (jako hodnotové vztahy). Ty jsou však funkční jen tehdy, pokud skutečně pozitivně ovlivňují chování jedince.“*

Význam sociální gramotnosti byl výrazně vyzdvižen různými experty na odborné konferenci „Vzdělanost pro Společnost 4.0“, pořádanou spolkem AFEUS (ALLIANCE FOR EUROPEAN SUCCESS) v roce 2018. Vzdělávání a rozvoj sociální gramotnosti bylo označeno za stejně důležitý cíl jako je rozvoj znalostí a kognitivních dovedností školáků. Sociální gramotnost označili jako soubor dovedností opírající se o určité znalosti. Například znalost sebe sama, základní znalosti aplikované psychologie o lidském chování a etice, pozitivní postoje a hodnotové vztahy, komunikační dovednosti, dovednosti spolupráce a schopnosti nést odpovědnost za své jednání. Z výzkumu spolku AFEUS vyplývá, že děti v oblasti sociální gramotnosti dosahují slabých výsledků. Konkrétně žáci 9. ročníku dosáhli průměrné úspěšnosti 54 %, pouze 1 % žáků uspělo na výbornou. Studenti 2. ročníku střední školy průměrně dosáhli v sociální gramotnosti úspěšnosti 63 %, výborného výsledku dosáhlo 8 % studentů. Jako problém bylo závěrem odborné

konference označeno chybějící hodnocení a sledování sociálních kompetencí žáků na téměř pětina českých škol. Omezení představují především chybějící časové možnosti pedagogů a také nedostatečná podpora ze strany rodičů a celé společnosti (AFEUS, z.s. © 2018).

Z hlediska společenského je nutné sociální gramotnost vnímat jako širší pozadí hodnot a znalostí, i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností, které zvýrazňují rozsah sociálních rolí. Česká školní inspekce dělí sociální gramotnost na čtyři základní typy gramotnosti, které jsou v úzké spojitosti. Jako první hovoří o **demokratické gramotnosti**, která spočívá ve schopnosti občanů chápat podstatu demokracie, její zásady, pochopení právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost. Jako druhý typ je uvedena **tržní gramotnost**, tedy soubor znalostí a dovedností, které jsou nezbytné pro zvládnutí osobního i profesního života v tržních vztazích. Třetím typem je **gramotnost metodologická**, kdy smyslem je zvládnutí základních operací klasické logiky, obecné metodologie řešení problémů, práce s informacemi, daty, výběr možností, týmová práce. Posledním typem je **gramotnost existenciální**, především jde o schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, umění plánovat svůj život, hledat řešení, akceptovat toleranci, vytvářet vztahy ve svém okolí, budovat osobní a společenskou odpovědnost (Česká školní inspekce, 2019).

Kolář (2012) uvádí, že velmi blízko pojmu sociální gramotnost je pojem občanská gramotnost. Národní pedagogický institut České republiky (2022) popisuje občanskou gramotnost jako: „*umění orientovat se a žít v daném společenském prostředí, cítit se a skutečně být jeho platným členem, využívat jeho přednosti, realisticky chápat jeho možnosti a slabiny, být tolerantní k jiným společenským skupinám, vírám i rasám, definovat a uplatňovat vlastní morální zásady a životní hodnoty a cítit se spoluodpovědným za situaci a vývoj v užší i širší komunitě.*“ Podobně vymezují sociální gramotnost z hlediska postojové oblasti Protivínský a Dokulilová (2012, s. 7), kdy „*sociální gramotnost zahrnuje odpovědnost, úctu k druhým a zájem podílet se na rozvoji vlastní komunity*“. Autoři dále uvádí, že sociální gramotnost je v českém prostředí také zakotvena v rámcově vzdělávacích programech (dále RVP). Nevyskytuje se zde přímo pojem sociální gramotnost, nýbrž se v RVP můžeme setkat s termínem sociální, či klíčové kompetence zahrnující dílčí znalosti, dovednosti a postoje. Evropský parlament a Rada rozlišují tři základní roviny sociální gramotnosti. Jedná se o vztah jedince k sobě samému (osobní

kompetence), vztah jedince k jiným jedincům (sociální kompetence) a vztah jedince ke společnosti jako celku (občanské kompetence) (EUR-Lex, ©2016).

## 1.2 Sociální gramotnost jako kompetence

Pojem kompetence všeobecně zahrnuje soubor univerzálně použitelných dovedností, které mají být jakýmsi prostředkem k řešení situací (Walterová, 2004). V Evropě je již dlouhodobě tento termín spojen se vzděláváním. Po vzoru rozvoje evropské vzdělávací politiky vstoupilo učení podle kompetencí do vzdělávacího systému českého školství (Veteška a Tureckiová, 2008). „*Pojem kompetence v nových souvislostech aktualizuje důraz na formativní význam vzdělávání, akcentuje rozvíjející se charakter vzdělávání, ale i instrumentální dimenze vzdělávání*“ (Kolář, 2012, s. 64). Dle Belze a Siegrista (2001) obsahují kompetence individuální i sociální dimenzi, jelikož mají relativní charakter v souvislosti s chováním a jednáním v reálných situacích, které se mění. Autoři jsou označováni za tvůrce pojmu klíčové kompetence (Veteška a Tureckiová, 2008). Kolář (2012, s. 64) definuje klíčové kompetence jako: „*nejvýznamnější výsledky vzdělávání, které by měly být pro každého jedince i pro společnost prospěšné a nezbytné a které se vytvářejí na určitém typu, stupni školy v podobě způsobilosti vykonávat určité oblasti činností*“.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021) staví rozvoj klíčových kompetencí do popředí pedagogického zájmu. Vybavenost žáků komplexním základním souborem klíčových kompetencí, kterými by měli na konci základního vzdělávání disponovat je považována za nejvyšší cíl vzdělávání. I když žáky získaná úroveň těchto kompetencí není ještě posledním dosaženým stupněm, přesto tvoří nepostradatelný základ pro vstup do pracovního a společenského života. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání považuje za klíčové kompetence: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální (MŠMT, ©2022).

Z tradičního pohledu uvádí přehled klíčových kompetencí Veteška a Tureckiová (2008, s. 48): komunikace a spolupráce; schopnost učit se a schopnost myslet; samostatnost a výkonnost; schopnost nést odpovědnost; kreativita a schopnost řešit problémy; odůvodnění a hodnocení. Belze a Siegrist (2001) vnímají jako součást klíčových kompetencí další schopnosti a dovednosti. Do roviny schopností řadí schopnost komunikovat, v rovině dovedností je zařazena znalost potřeb, umění naslouchat, opakovat

a shrnovat, dávat zpětný signál, vyjadřovat se jasně, všimnout si neverbálních signálů. V souhrnu pojetí různých autorů lze na klíčové kompetence pohlížet jako na komplexní soubor znalostí, schopností a dovedností. Česká školní inspekce považuje komplexnost za základní rys sociální gramotnosti, obsahující osobnostní, sociální a mravní složku (Česká školní inspekce, 2016).

**Sociální kompetence** lze obecně charakterizovat jako soubor sociálních dovedností a schopností. Bližší určení vyjadřuje jakousi obratnost a efektivitu v interakci jedince se společností, podloženou respektem k lidské důstojnosti v souvislosti s vlastní sebereflexí jedince. Smékal (2002) považuje sebereflexi, tedy potřebu a dovednosti vyhodnocovat důsledky svého jednání a chování k druhým lidem za jádro sociální kompetence.

**Sociální dovednosti** (social skills), **sociální inteligence** a **emoční inteligence** jsou pojmy, které dle Gillernové a Krejčové (2012, s. 32) „*vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládání sebe samého a jednání s ostatními lidmi*“. Totožné pojmy označuje sociologická encyklopedie za příbuzné pojmu sociální kompetence (Sociologický ústav AV ČR, ©2022). Člověk sociálně inteligentní, který se správně orientuje v rovině interpersonálních vztahů, nemusí disponovat sociálními dovednostmi, aby byl v těchto vztazích úspěšný. Na tuto skutečnost upozorňuje Gardner (1999), který hovoří o nutnosti odlišovat sociální inteligenci a sociální dovednosti. Autor se v druhé polovině 20. století blíže zabýval pojmem **sociální inteligence**, především se soustředil na to, jak komunikujeme a jednáme s druhými lidmi. V této souvislosti hovořil o tzv. **personálních inteligencích**, které dále dělí na: **intrapersonální inteligenci** – schopnost zkoumat a poznávat vlastní já, své pocity, nutnost porovnávat vliv okolních lidí se svými rozhodnutími, se svým jednáním. Takto disponovaní lidé mají vždy vyhraněné názory, projevují se silnou vůlí a nezávislostí, rádi tráví čas o samotě a jdou cestou vlastního životního stylu. **Interpersonální inteligence** – schopnost vnímat pocity jiných lidí, rozlišovat jejich emoce, cíle a záměry chování a problémy ve vztazích. Lidé disponující těmito znaky mají rádi kolem sebe velké množství přátel, účastní se mnoha aktivit, mají přirozenou schopnost ovlivnit skupinu lidí a prosadit se do vedoucí pozice (Gardner, 1999, s. 315).

Zkoumáním vlastností člověka, které mu zajistí kvalitu v osobních i pracovních vztazích se zabýval také Goleman (1997), který spolu s jinými psychology tvrdí, že rovnováha a soulad mezi rozumem a emocemi, je pro život člověka zásadní. Objevuje se pojem **emoční inteligence**. Abychom mohli v interakci s jinými lidmi reagovat adekvátně, je

nutné se orientovat ve vlastních emocích. Kvalitní porozumění sobě samému spočívá především v upřímnosti a objevování svých kladů a záporů. Kolář (2012, s. 38) charakterizuje emoční inteligenci jako: „*znalost vlastních emocí, zvládnání emocí, schopnost sám sebe motivovat, vnímavost k emocím jiných lidí, umění mezilidských vztahů.*“

Beltz a Siegrist (2001) uvádí, že realizace sociálních kompetencí je možná prostřednictvím konkrétních aktivit, které jsou označovány za **sociální dovednosti**. Manstead a kol. (1996, s. 605) definují sociální dovednosti jako: „*na cíl zaměřené a vzájemně propojené reakce, které je možné se naučit a jsou pod kontrolou jedince.*“ Lze na ně tedy pohlížet jako na učení získané předpoklady, které si jedinec osvojuje již od svého narození. V rámci sociálního učení si dítě osvojuje sociální dovednosti, mezi které patří: komunikace (verbální i neverbální); přiměřené reagování na nové situace; adaptování se na nové prostředí; porozumění vlastním pocitům a sebeovládání; porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí, sebehodnocení (Čáp a Mareš, 2001).

O **osobních kompetencích** se hovoří také jako o měkkých dovednostech (soft skills). Podle Vetešky a Tureckiové (2008) zahrnují soft skills různé interpersonální dovednosti a jsou tak často součástí různé odborné způsobilosti. Můžeme je označit za kompetence v oblasti chování. S měnící se podobou současné společnosti jsou čím dál tím potřebnější a je považováno za zásadní tyto kompetence rozvíjet. Mezi měkké dovednosti patří například: komunikativnost, schopnost navázat a udržet kontakty; spolehlivost, zodpovědnost; vedení týmu, organizační schopnosti; schopnost jít příkladem; odolnost vůči stresu, řešení konfliktů; talent rychle a správně se rozhodovat; sebedůvěra; čestnost, dodržování morálních a etických hodnot, loajalita; empatie; kreativní myšlení (Ministerstvo práce a sociálních věcí, ©2022).

**Občanské kompetence** jsou Úředním věstníkem Evropské unie (2017, s. 16) 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 k aktivní a demokratické účasti*“. Obecně lze občanské kompetence vymezit jako vztah jedince vůči společnosti jako celku. Jedná se o zájem a snahu člověka zapojit se do všeobecného dění veřejného života. Disponovat občanskou kompetencí znamená uvědomovat si vlastní práva a povinnosti, respektovat právní, společenské i morální normy a hodnoty, chránit tradice, kulturu a historii své komunity a národa. Bělecký (2007) do občanských kompetencí zahrnuje i kompetence jedince vůči environmentálnímu prostředí



a ekologickému způsobu života. V České republice je již dlouhodobým trendem úpadek zájmu mladých lidí o politické dění. Dle průzkumu odborníků z Masarykovy univerzity v Brně a společnosti SC&C lidé přikládají politice menší důležitost a méně ji sledují. Pokles se projevuje i tím, že Češi o politice méně hovoří se svými přáteli (Gabař, 2009).

### 1.3 Rozvoj sociální gramotnosti

Jedním z hlavních vzdělávacích cílů současného školství je umožnit dětem, žákům a studentům rozvíjet a získávat kompetence využitelné v jejich osobním, občanském i profesním životě. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020) se intenzivně zaměřuje na modernizaci vzdělávání takovým způsobem, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále měnícím se světě 21. století. Společnost Cisco ve svém strategickém dokumentu The Learning Society uvádí, že občané 21. století potřebují své základní znalosti a dovednosti doplňovat o novou skupinu dovedností, které v minulosti nebyly tak žádané, jako nyní. Zatímco v minulosti bylo učení soutěživé, donucovací a paternalistické, nová etika učení je vnímána jako **kolaborativní** – studenti potřebují navzájem spolupracovat, **globální** – ve smyslu toho, že každá společnost je vůči sobě navzájem přínosná a odpovědná, **univerzální** – každá část společnosti musí investovat do učení a participovat (The Learning Society, 2010).

V současné době není v možnostech lidské paměti vstřebávat stále rostoucí počet informací, poznatků a technologických postupů, kterými jsme obklopeni. Zásada pojetí co největšího obsahu memorovaných informací již dávno není považována za efektivní, naopak je kladen důraz spíše na schopnosti vyhledávání informací, porozumění jejich obsahu, či jak s informacemi nakládat. S tímto názorem se ztotožňuje i Piaget, z jehož pohledu moderní psychologie učení, je pouhé nacvičování, či memorování vnímáno za nedostačující. Žák nejúčinněji získává vědomosti a dovednosti vlastní ucelenou a smysluplnou aktivitou (Piaget a Inhelder, 2010). Neumajer (2014, s. 6) konstatuje, že *„modelů, které se snaží popsat klíčové dovednosti jedince pro úspěch ve 21. století, existuje již dnes značné množství a mnohé budou jistě dále přibývat. Konstatovat, že některý ze souborů dovedností je kompletní či jediný správný, by bylo samozřejmě zavádějící. Tak, jak se bude měnit svět kolem nás, tedy zejména svět práce a vzdělávání, a bude ovlivňovat osobní životy lidí, budou se měnit i požadované dovednosti“*.

Na rozvoj vzdělávání v průběhu lidského života se zaměřila Mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století, jež byla formálně ustanovena na počátku roku 1993 organizací

UNESCO. Komise, v jejímž čele stál Jacques Delors vytvořila čtyři pilíře vzdělávání, kterým předcházela cíl v podobě pokusu o formulování uceleného celosvětového konceptu vzdělávání zaměřeného hlavně do budoucnosti. Vzniku čtyř pilířů vzdělanosti předcházelo vytyčení zásadních specifických problémů 21. století. Jsou jimi: globalita vs. lokální problémy, univerzální vs. individuální, tradice vs. modernost, potřeba soutěže vs. obava o rovnost přístupu, množství znakově zaznamenaných věcí vs. poznání – společenský informační problém (člověk by měl být vychováván tak, aby si mohl vybrat z hlediska svých zájmů), duchovní vs. materiální svět (spotřebitelský) (Informační systém Masarykovy univerzity, 2014). Ke stanovení pilířů velkou měrou pravděpodobně přispělo i stále narůstající násilí a nevhodné chování jedinců ne jenom ve školním prostředí. Delorovy pilíře: **Učit se poznávat**, **Učit se jednat**, **Učit se žít společně**, **Učit se být**, jsou vzájemně propojené a společně tvoří celek.

**Učit se poznávat** – osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat. Tento typ učení směřuje k rozvoji základních myšlenkových operací žáků, osvojení si obecných principů a strategií řešení problémů, osvojení si podstatných faktů, pojmů a generalizací, porozumění potřebným vědeckým, technickým a technologickým metodám, rozvoji dovednosti žáků učit se a být připraven celoživotně se vzdělávat.

**Učit se jednat** – naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován. Cílem tohoto pilíře je také vytváření odpovědného přístupu žáků k plnění povinností a k respektování stanovených pravidel, rozvoj dovedností potřebných k diskusi, obhájení svého stanoviska, či přijetí stanoviska jiných, k pochopení pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci.

**Učit se žít společně** – učit se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo. Tento pilíř má za cíl naučit žáky respektovat lidský život a jeho trvání jako vysokou hodnotu, vytvářet úcty k živé i neživé přírodě, ochraně a zlepšování životního prostředí a chápání globálních problémů světa, prohlubování osobnostní, národnostní i občanské identity, oprostít se od předsudků, xenofobie, rasismu, intolerance, etnické, náboženské a jiné nesnášenlivosti. Vzbudit v žácích pocit potřeby aktivně se zapojit do občanského života a spolupracovat na zachování demokracie. Cílem je také rozvíjet v žácích komunikativní dovednosti a dovednosti potřebné a hodnotné pro partnerský život i život v širším kolektivu.

**Učit se být** – rozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření, jednat v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, se samostatným úsudkem a osobní zodpovědností. Poslední pilíř směřuje k rozvoji tělesných i duševních schopností a dovedností žáků potřebných k utváření adekvátního sebevědomí, sebereflexi a sebehodnocení, k rozvoji svobodného, nezávislého, kritického myšlení, specifických schopností a nadání žáků, ke kultivaci emočního prožívání (MŠMT, ©2022).

Z výzkumných šetření České školní inspekce (2019) vyplývá, že rozvoj sociální gramotnosti je českými pedagogy vnímán stejně hodnotně jako jiné oblasti rozvíjených dovedností. Je převážně realizován v kombinaci učebních osnov konkrétních oborů a vzdělávacích oblastí s průřezovým charakterem, využitím projektové výuky a v podobě mimoškolních akcí. Nedílnou součástí „Rámcově vzdělávacích programů“ jsou průřezová témata, ve kterých se odráží aktuální problémy současné společnosti. Vzájemná propojenost průřezových témat a vzdělávacích oblastí přispívá ke komplexnímu vzdělávání, rozvíjení širšího spektra kompetencí a dovedností žáků (Walterová, 2004). Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021, s. 124) vymezuje tato průřezová témata:

- **osobnostní a sociální výchova** – reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti, specifikem je to, že učivem se stává sám žák, konkrétní žakovská skupina či běžné situace každodenního života;
- **výchova demokratického občana** – má vybavit žáka základní úrovni občanské gramotnosti, jde o rozvoj kritického myšlení, vědomí vlastních práv a povinností, porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů;
- **výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** – podporuje ve vědomí a jednání žáků tradiční evropské hodnoty, k nimž patří humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí;
- **multikulturní výchova** – zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám, rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti;

- **environmentální výchova** – vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků;
- **mediální výchova** – má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti, což zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií, schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr.

Dle Protivínského a Dokulilové (2012, s. 18) „*se na rozvoji sociální gramotnosti podílí svým přístupem každý pedagog i škola jako celek vzdělávacím programem a svým klimatem. Vnímat roli školy na rozvoji sociální gramotnosti žáků v plné šíři je obtížný úkol, a proto je nutné vymezit sociální gramotnost v rovině sledovaných znaků a doporučených vzdělávacích postupů*“. K pozorování a hodnocení sociální gramotnosti jako výsledku edukačního procesu je nutné pracovat s reálným chováním žáka, a to za pomoci nástrojů určených k posouzení, zda bylo optimálním způsobem dosaženo předem definovaných edukačních cílů v dané oblasti (Valenta, 2015).

Česká školní inspekce (2016) uvádí soubor indikátorů rozvoje sociální gramotnosti pro základní a střední vzdělávání. V **oblasti komunikace** žák: vnímá řeč těla vlastní i druhých; ovládá techniku řeči (držení těla, dech, posazení hlasu, artikulace apod.), vnímá v praxi komunikace význam tónu hlasu (výrazu řeči) a usiluje o jeho efektivní využití; vyjadřuje se (přiměřeně svému věku) věcně, správně a jasně (případně i stručně apod.); v konfliktních (např. spor) či potenciálně konfliktních (např. kritika) situacích rozlišuje a uplatňuje projevy respektující a nerespektující komunikace; efektivně moderuje diskusi (sledovat od věku 11 let); vyslechne (soustředěně) komunikačního partnera; vysílá signály aktivního naslouchání (např. přikyvování, projevování zájmu o sdělovaný obsah, verbální přitakávání – hm, ano, apod.); rozpozná manipulativní komunikaci a používá vhodné strategie obrany proti agresi a manipulaci; charakterizuje projevy předstírání, klamání a lhaní v komunikaci, uvažuje o jejich účelu a aplikuje nástroje rozpoznání klamů v komunikaci. V **oblasti kooperace a kompetice** žák: popíše výhody a úskalí kooperace; posoudí v konkrétní situaci, zda je výhodné použít kooperaci, nebo jinou strategii dosažení cíle; používá základní individuální a sociální dovednosti pro práci v týmu (sebergulace v situaci nesouhlasu či konfliktního jednání členů skupiny, dovednost odstoupit od vlastního nápadu, podřízení se vedení druhého, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet

jejich myšlenky apod.); plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěl skupině; poznává svůj vztah k soutěži (jak reaguje a jedná, co mu brání zvládat situaci soutěže, konkurence, trénuje odolnost, respektuje etická pravidla). V oblasti **poznávání lidí a interakčních jevů** žák: zajímá se o spolužáky i o učitele a toto poznání prohlubuje; vysvětlí základní zásady týkající se optimálního způsobu vnímání a hlubšího poznávání druhých lidí (sledovat od věku 11-12 let); vysvětlí vliv možných chyb a omylů v poznávání lidí (a případně též sociálních situací) na vzájemné vztahy (haló-efekt, předsudky, stereotypizace a analogie, kontrastní chyba, „figura na pozadí“, připisování nesprávných cílů apod.) (sledovat od 12 let). V oblasti **vztahy mezi lidmi** žák: projevuje svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům svých spolužáků a učitelů (právům ve smyslu zákonném i psychologickém a morálním); projevuje svým chováním respekt k různým formám odlišnosti (různost pohlaví, etnika, kultury, náboženství, zájmů, sociálního zařazení apod.) ve společnosti i ve třídě; popíše, co vztahům škodí a co je podporuje, a aplikuje tuto znalost do vlastního chování; spolupodílí se na formulaci základních pravidel chování ve třídě a ve škole a respektuje je; jedná tak, aby jeho chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a řešilo problémy ve vztazích, zejména zdraví, žádá, děkuje, omlouvá se, poskytuje pomoc, daruje, slaví, řeší konflikty, formuluje zájmy skupinové a individuální, projevuje zájem o druhého, vyjednává, ovládá své emoce, sdílí, spolurozvíjí témata druhých lidí apod. (ČŠI, 2016; Valenta, 2015).

## 2 SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Z hlediska výchovy a vzdělávání je sebehodnocení vnímáno jako nástroj k rozvíjení žáka v autentickou osobnost. Je to dlouhodobý proces, který je závislý na kognitivním vývoji dítěte a předpokladu dosažení určitého přesahu vlastní osobnosti. Cílem sebehodnocení je vytvoření takové kompetence, která jedinci umožní kvalitní orientaci a uplatnění v budoucím životě, kdy dochází k sebereflexi v oblasti pracovní, osobní, sociální nebo světonázorové (Rakoušová, 2008).

### 2.1 Utváření self konceptu staršího školního věku

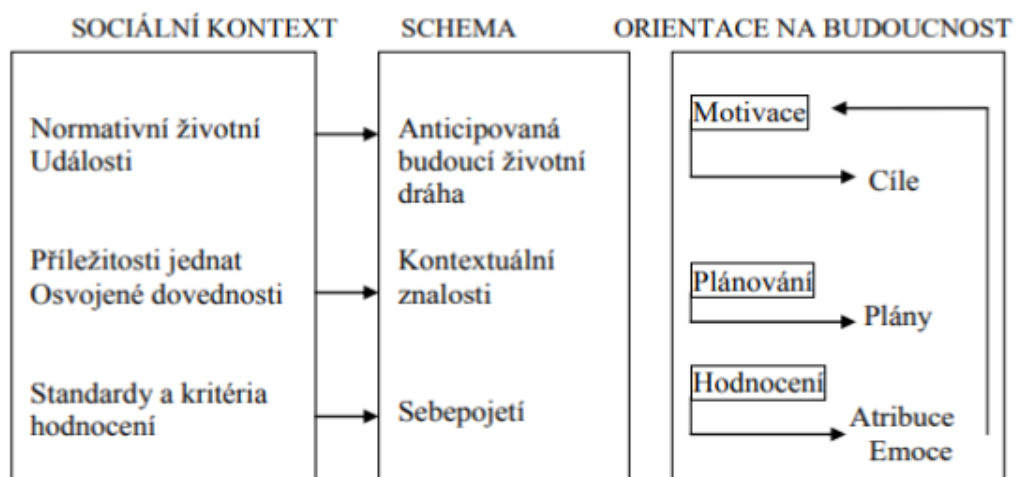
Období staršího školního věku spadá do širšího vývojového celku, který většina autorů nazývá obdobím dospívání. Langmaier a Krejčířová (2006) vymezují období dospívání dolní hranicí 11–12 let a horní hranicí přibližně 20–22 let. Vágnerová a Lisá (2021) označují období dospívání za druhou dekádu života od 10 do 20 let. Většina autorů se shodne na tom, že období dospívání je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. Mezi počátkem dospívání, kdy je jedinec vnímán spíše jako „dítě“ a koncem období dospívání, kdy je na jedince pohlíženo jako na „téměř dospělého“ jsou značné rozdíly, proto je celé období dále členěno. Macek (2003) člení toto období na tři fáze: **časnou adolescenci** (10–13 let), **střední adolescenci** (14–16 let) a **pozdní adolescenci** (17–20 let). Vágnerová a Lisá (2021) člení období dospívání pouze na dvě fáze: **raná adolescence** – časově lokalizována mezi 11. – 15. rok a **pozdní adolescence** zahrnující dalších pět let života. Langmaier a Krejčířová (2006) nazývají období mezi 11. – 15. rokem života **obdobím pubescence**, které dále člení na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty. Za **adolescentní období** označují dobu mezi 15. a 22. rokem.

Děti staršího školního věku se nacházejí v období pubescence. Čačka (2000, s. 226) pubescenci „z latinského *pubertas, pubescere – obrůstati chmířím*“ vnímá jako období, které se kryje s docházkou na druhém stupni základní školy. V období pubescence dochází v životě jedince k značným změnám. Těmi nejnápadnějšími jsou změny tělesného dospívání spojené s pohlavním dozráváním. Tělesné změny v pubertě bývají jedinci dost intenzivně prožívány, jelikož vzhled je součástí identity. Ztotožnit se s proměnami svého zevnějšku je proces, který vyžaduje určitý čas. Přijetí své nové identity může značně ovlivnit míru sebejistoty pubescenta, záleží na tom, jak je se svojí proměnou spokojen. Na změnu zevnějšku jedince reaguje i okolí. „*Reakce dospělých i vrstevníků mohou být rozmanité podle toho, jaký význam pro ně proměna pubescenta má a mohou ovlivnit jeho*

*sebepečetí*“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 382). Proměny zevnějšku bývají jinak vnímány chlapci a jinak dívkami. Důvodem jsou především nápadnější sekundární pohlavní znaky děvčat, které nejenom v případě příliš časných tělesných proměn mohou vyvolat zájem starších chlapců a celkově neadekvátní reakce obou pohlaví z řad vrstevníků, jelikož jsou většinou tělesně i duševně nezralí. U chlapců naopak brzké projevy tělesného dospívání zvyšují jejich sociální status. Chlapec, který se ve vrstevnické skupině odlišuje větším objemem svalů a tělesnou výškou bývá obvykle oblíbeným, ostatní chlapci k němu vzhlíží, dokonce může zaujmout vedoucí pozici (Vágnerová a Lisá, 2021).

V období pubescence dochází také k dynamickému rozvoji myšlení. Dle kognitivně vývojové teorie J. Piageta „*dosahují dospívající stadia formálních logických operací*“ (Blatný, 2016, s. 100). Pubescenti jsou schopni abstraktního a hypotetického uvažování. Přemýšlí o velkých tématech typu spravedlnost, demokracie, celkově o smyslu života. Za atraktivní považují smýšlet o nejrůznějších zajímavých i nereálných situacích, jejich průběhu i vyústění. Se změnami uvažování se také pojí význam časových dimenzí, ve smyslu minulost, přítomnost, budoucnost. Abstraktní myšlení není podmíněno konkrétní reálnou situací, která se odehrála a hypotetické uvažování má spíše charakter představ a řešení věcí budoucích (Vágnerová a Lisá, 2021). Jedinci si stanovují cíle, které vychází z jejich vlastních poznatků, přesvědčení a hodnot, očekávání z představ o budoucnosti. Dle Nurmiho (1991, s. 2) „*je orientace na budoucnost složitý, komplexní a víceúrovňový proces, který se skládá z motivace, plánování a hodnocení*“.

Obrázek č. 1: *Kontextuální přístup k adolescentní orientaci na budoucnost (Nurmi, 1991, s. 3, upraveno)*



U starších školáků můžeme pozorovat větší kapacitu paměti, projevuje se například obratností v organizaci učiva, rozvržení časového plánu, vymezení podstatných úseků a informací v textu. V souvislosti s potřebou hlubšího porozumění učiva je v tomto období také více využívána paměť logická, než mechanická (Čačka, 2000).

Macek (2003, s. 36) uvádí, že „*období od 14. do 16. let je obdobím hledání vlastní identity, tj. vlastní jedinečnosti a autentičnosti*“. Stejný názor má i Janošová (2008), kdy otázku identity spojuje s vědomím vlastní osobnosti v období pubescence podstatně více než v minulých vývojových obdobích. Na utváření osobnosti pubescenta se výrazně podílí city a emoce, pro které jsou v tomto období charakteristické prudké změny nálad, podrážděnost a nepředvídatelnost vlastních reakcí. Emoční nestabilita vyvolává v samotném jedinci spíše nepříjemné pocity, jejichž důvodem je vlastní neschopnost objasnění příčiny. Vágnerová a Lisá (2021, s. 398) mají za to, že ani pochopení příčiny prudkých změn vlastních prožitků jedincům v období pubescence příliš nepomůže, „*protože je nezralé i jejich sebeovládání*“. Součástí pubertální hormonální proměny jedinců je jejich větší soustředěnost na vlastní pocity. Většina pubescentů je přesvědčena o jedinečnosti svých myšlenek a pocitů, jedná se o tzv. emoční egocentrismus. Dle Levina a Munsche (2016) lze pocit jedinečnosti u dospívajících chápat jako přirozený průvodní jev individuace. Součástí dynamického rozvoje hodnotového systému v tomto období je rozvoj morální identity. Jedinci, kteří vykazují silnou morální identitu projevují empatie vůči méně průbojným členům skupiny a sami nemají potřebu stát v jejím středu. Blatný (2016, s. 106) uvádí, že „*jedinci, kteří cítí silnější morální odpovědnost se méně často dopouštějí antisociálního jednání*“.

V období staršího školního věku hledá člověk především odpovědi na otázky týkající se vlastní osoby. Pubescent se snaží zjistit jakým je člověkem, kam patří, kam se ubírají jeho další kroky, k čemu to všechno vede. Snaží se vytvořit ucelený přehled o své vlastní osobnosti, svých kladných stránkách i nedostacích, skládá žebříček hodnot. „*Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí a jeho kontinuity*“ (Sedláčková, 2009, s. 30). Blatný a Plhánková (2003, s. 92) **sebeпоjetí (self-concept)** charakterizují jako „*vidění nebo mentální reprezentace sebe, souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“. Sebeпоjetí dle výkladového slovníku je „*určitým obrazem o sobě, který si vytváří každý člověk. Má především kognitivní charakter, i když silně podbarvený emocemi*“ (Kolář, 2012, s. 122). Podstatnou složkou sebeпоjetí je představa vlastního vzhledu a rozdílnosti vnímání, posuzování a prožívání „*jak jsem sám pro sebe*“ (**reálné já**) a „*jak jsem pro druhé, jaký bych chtěl být*“ (**ideální já**) (Praško, 2007, s. 27). Rozlišením

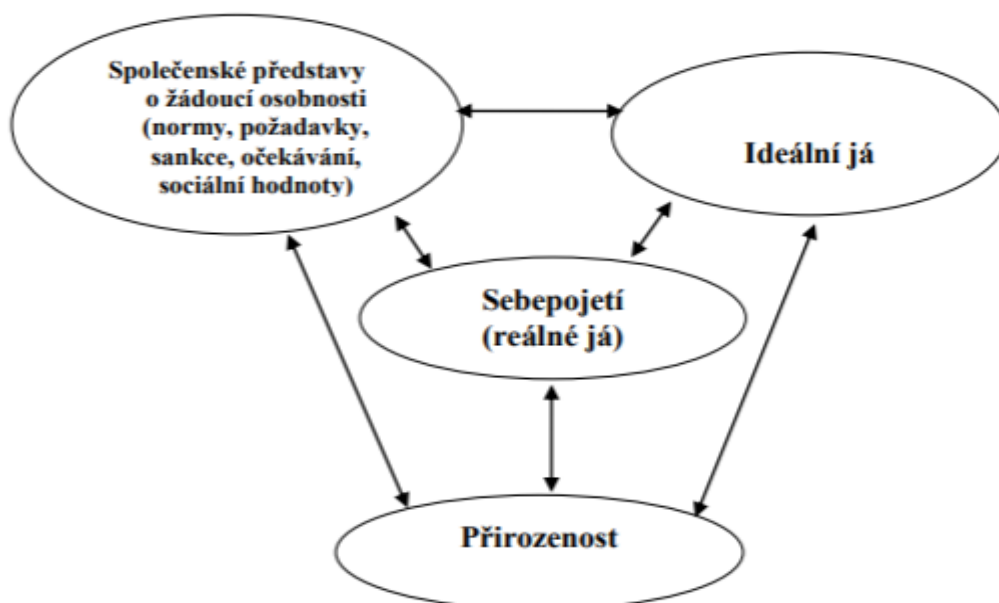


reálného a ideálního Já ve struktuře osobnosti se jako první zabýval C. R. Rogers. V Rogersově pojetí Self teorie se osobnost dělí na tři hlavní složky:

- **sebeúctu** – určena právě vztahem mezi tím jakým člověkem jsem, a jakým člověkem bych chtěl být;
- **sebeobraz** (vědomé sebepojetí) – utváří se v aktivní interakci s jinými lidmi od raného dětství. Vychází z potřeby prožívat sebe sama v souladu s tímto pojetím, z potřeby kladného přijetí druhými, z potřeby kladného přijetí sebou samým;
- **ideální Self** (Já-ideál) – to, jací bychom mohli, resp. chtěli být. Vlastnosti, které bychom chtěli mít (Cakirpaloglu, 2009).

Vzájemný poměr mezi stránkami sebepojetí je u každého jedince odlišný a v průběhu života se mění. Rozdíl v poměru mezi reálným a ideálním Já má vliv na motivaci jedince ve snaze být lepším. Pokud je tento rozdíl nepatrný působí jako velká motivační síla osobního vývoje a zrání, v opačném případě vyvolává v jedinci pocit frustrace (Praško, Možný a Šlepecký, 2007). S tímto názorem se ztotožňuje i Helus (2007), který o míře rozporu mezi reálným a ideálním Já hovoří jako o stupni diskrepance. Lašek (2005) dále pracuje s pojmy **vnímaným Já** – jak se jedinec vnímá v daném okamžiku, konkrétní situaci a **prezentovaným Já** – projevuje charakteristiky v podobě, ve které chce být vnímán druhými.

Obrázek č. 2: *Vznik reálného Já* (Smékal, 2000, s. 343)



V současné době je fenomén lidského Já odbornou literaturou označován jako „*multifacetová, hierarchicky uspořádaná kognitivní struktura, která se utváří v procesu interakce jedince s prostředím, především sociálním*“ (Konečná, 2010, s. 47).

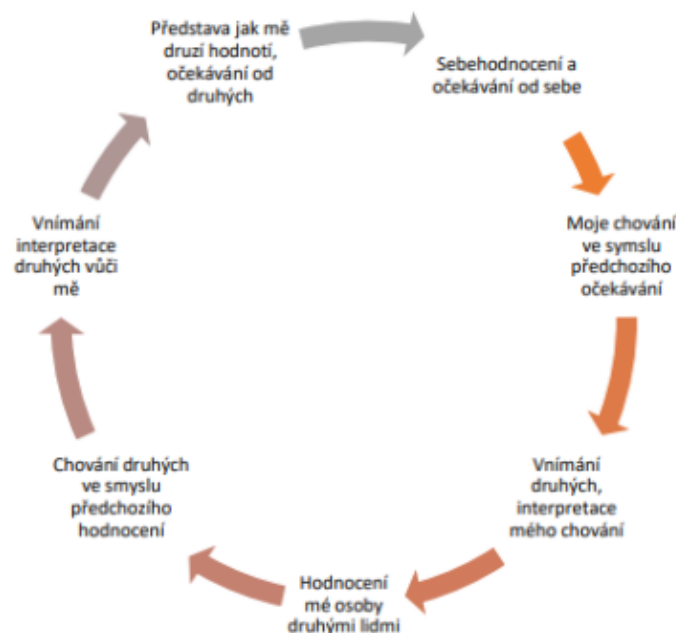
Co se týče pojmů sebepojetí a sebehodnocení bývají někdy v odborné literatuře užívány synonymně, v naší práci se však přikláníme spíše k názoru některých autorů, že „*sebpojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba – svět. Sebehodnocení jako jedna ze složek sebepojetí je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebezposuzování na základě pozorování vlastní činnosti*“. (Blatný a Plháková, 2003, s. 116).

## 2.2 Sebehodnocení a související pojmy

Dle sociologické encyklopedie je sebehodnocení „*jeden z pojmů vyjadřujících zaměřenost na vlastní já, resp. ego, na sebereflexi* (Sociologický ústav AV ČR, ©2022). Kolář (2012, s. 121, 122) charakterizuje sebehodnocení jako: „*hodnocení sebe sama, svého chování, činností, jednání, postupů i postojů. Kritické i pozitivní hodnocení svého jednání jako východisko zkvalitňování sebe sama.*“ S Kolářovou definicí se ztotožňuje i Kassin (2007, s. 555). Pojem sebehodnocení bývá některými autory vnímán ze dvou úhlů pohledu. Jako proces, v němž posuzování sebe sama probíhá a jako výsledek určitého pohledu na sebe sama v probíhajícím procesu. V kontextu určitých kritérií nejde během procesu o posouzení sebe jako takového, ale hodnocení vlastní kompetence k zvládnutí situace a dosažení cíle. Podle Bandury se takové hodnocení vlastní kompetence děje přímou činností (zkušeností), nepřímou zkušeností (např. na základě pozorování a posuzování jiného člověka v téže situaci), komunikací a emocionálním prožíváním (jaké libé či nelibé emoce situace vyvolává) (Řezáč, 1998). Nakonečný (2013) vnímá z pohledu psychologie ega sebehodnocení dvěma způsoby. V prvním případě se jedná o hodnocení jedince sebe sama a druhá možnost zahrnuje hodnocení jedince okolím, přičemž tyto spolu úzce souvisí. Hodnocení, jež jedinec přímá od svého okolí zásadně ovlivňuje jeho vlastní hodnocení. Stejný názor má Řezáč (1998), kdy z hlediska sociálně psychologického vnější hodnocení jako součást sociální normy podmiňuje tvorbu adekvátního sebehodnocení. Ke spokojenosti člověka je zapotřebí určitá úroveň pocitu vlastní hodnoty, proto si člověk tuto úroveň snaží udržet. Jakmile z nějakého důvodu tato úroveň poklesne, člověk má snahu o její vyrovnání. Z hlediska prožívání vlastní hodnoty lze stanovit čtyři stádia osobnosti. Autor označil první tři stádia za heteronomní, čtvrté stádium je autonomní. **První stádium**

je jednoduchou formou potřeby lišit se od společnosti, například účesem, oděvem. **Druhé stádium** se vyznačuje touhou člověka po přijatelném veřejném mínění o sobě samém, bere toto mínění za skutečné a usiluje, aby toto mínění bylo co nejlepší. Ve **třetím stádiu** jedinec vnímá jako prioritní hodnotu čest, která je vždy kolektivní a vždy relativní. Cti je přiřazováno několik rozdílů, které se odráží od počtu společenských skupin. Hovoří se o cti rodu, rasy, národa, třídy, kasty, profese, stavu atd. Čest společenské skupiny patří jedinci, její lesk padá i na něj a on se pokládá za lepšího než jiní. Ve **čtvrtém stádiu** má jedinec tzv. autonomní já. O své hodnotě je jedinec hluboce přesvědčen na základě vlastního morálního bytí. Žádný vnější názor nemůže jedince ovlivnit v jeho vnímání vlastního pocitu osobní důstojnosti. Toto stádium má pro lidský život velký význam, vede člověka k jednání a chování na základě pevně stanovených zásad a principů (Kohoutek, 2002). Řezáč (1998) doplňuje, že úroveň sebehodnocení, ať ve stádiu procesu či jeho výsledku, patří ke stabilním charakteristikám osobnosti.

Obrázek č. 3: *Interakční kruh sebehodnocení a hodnocení (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 100, upraveno)*



Během života každého jedince může úroveň sebehodnocení projít určitými změnami. V souvislosti se strukturou osobnosti člověka a prožíváním různých situací, ve kterých se člověk ocitá může být sebehodnocení zdravé, zvýšené nebo snížené. Za nejvhodnější typ sebehodnocení můžeme označit **sebehodnocení zdravé**, normální, přiměřené. Lidé se zdravým smyslem pro sebehodnotu mají schopnost objektivně hodnotit sebe sama i druhé,

vcítit se do myšlení, jednání a chování druhých. Zdravé sebehodnocení je obvykle spojováno s dobrou inteligencí jedince, pravým smyslem pro humor a přiměřenou asertivitou. „*Je nutným předpokladem harmonické a integrované osobnosti i sociálně kompetentního chování*“ (Kohoutek, 2002, s. 254). Svoboda (2020) uvádí, že člověk se zdravým sebehodnocením je vnitřně vyrovnaný, citově zralý, empatický, nemá problém se prosadit, říct, co potřebuje, komunikovat a kooperovat s jinými lidmi. U dalšího typu sebehodnocení můžeme hovořit o jistých poruchách a závadách, které v člověku vyvolávají pocity snižující jejich sebehodnotu. Lidé se **sníženým sebehodnocením** často bojují s pocitem méněcennosti. Dle Adlerovi teorie pocitu či komplexu méněcennosti je primárně příčinou tohoto komplexu vrozená, nebo získaná tělesná vada. Později byla jeho teorie doplněna jinými autory o další faktory vyvolávající komplex méněcennosti. Roli zde může hrát třídní a rasová příslušnost, hmotná zabezpečení, ekonomická pozice, disharmonický rozvoj osobnosti, morální hodnoty, potřeba akceptace apod. (Kohoutek, 2002). Cílem nápravy je jedince postiženého tímto komplexem pozitivně ovlivnit prostřednictvím posilujícího hodnocení významných členů rodiny, přátel, u dospělých jedinců také od spolupracovníků, partnerů, případně vlastních dětí (Blatný, 2003). **Zvýšené sebehodnocení** je charakterizováno s potřebou jedinců ovládat jiné, mít převahu a cítit se mocnými. Lidé s takto dominantními tendencemi mohou vykazovat jistou míru agresivity. Necítí se být zodpovědní za své neúspěchy, za viníky označují jiné. Kohoutek (2002) dále dělí zvýšené sebehodnocení na sebehodnocení **narcistické**, kdy je jedinec značně sebestředný, zamilován do sebe sama, o své okolí jeví pouze nepatrný zájem. Dalším typem je sebehodnocení **démonické**, které je spojováno s vůdcovskou a dominantní povahou člověka. **Patetické** sebehodnocení je charakterizováno vznešeností, distancí od okolí. Za velmi často vyskytující se typ je považováno **nekritické** sebehodnocení. Projevuje se vlastním pocitem neomylnosti, morální nadřazenosti a pozice hodnocení ostatních. Za zvláštní typ považuje Kohoutek sebehodnocení **furiantské**. Jedinci s takovým typem sebehodnocení často svým projevem kryjí pravé pocity. Nedokážou si svůj pravý pocit méněcennosti připustit, neumějí být přirození, stále si hlídají své chování. Řezáč (1998) pohlíží na sebehodnocení jako na jeden z produktů socializace člověka. Sebehodnocení, sebevědomí, sebepečení, sebedůvěra a sebeúcta, sebekoncepce a seberealizace, aspirace, svědomí, normativy a hodnoty autor nazývá regulátory, které zpětně vstupují do společenského života člověka.

**Sebevědomí** můžeme jednoduše charakterizovat jako víru v sebe sama. Novák (2013) uvádí, že sebevědomí člověk je přesvědčen o dobré úrovni svých schopností, významu vlastní existence, o tom, že jeho jednání a konání bývá výrazně častěji pozitivní než negativní. Stejný názor sdílí Průcha (2009), kdy sebevědomí charakterizuje vírou jedince v úspěšnost budoucích výkonů a přesvědčení, že člověk jedná vhodně. Vývoj a kvalita sebevědomí je ovlivňována od raného dětství interakcí s rodinou, vrstevníky, učiteli, kamarády či spolupracovníky. Zdravé sebevědomí svědčí o sociálně zralé osobnosti. Naproti tomu nízké sebevědomí je nevírou člověka ve vlastní úspěch, vzniká v dětství na základě nízkého hodnocení ze strany klíčových osob (Hartl a Hartlová, 2000).

**Sebedůvěra** vyjadřuje především kladný postoj člověka k sobě samému. Dle Průchy (2001) je do určité míry ovlivněna mírou přijetí a ocenění jinými lidmi. Melgosa a Posse (2003) uvádí základní vlastnosti sebedůvěry: je vědomá, je uspořádanou konfigurací, tvoří ji vjemy, hodnoty a ideály, jde o dočasnou hypotézu, již si člověk o skutečnosti vytváří, ne o realitu samu.

**Sebeúcta** „*znamená komplex sebedůvěry a respektu k sobě samému*“ (Vágnerová, 2000, in Sedláčková, 2009, s. 20). Sebeúctě lze také vnímat jako imunitní štít osobnosti, který jedince chrání před špatnými činy a následným studem před sebe sama. Cledes a Bean (2008) hovoří o tom, že míra sebeúcty výrazně ovlivňuje školní úspěšnost žáka. Autoři zjistili, že i za předpokladu nižší inteligence může být žák úspěšný, pokud disponuje vyšší mírou sebeúcty. Současně vyzorovali, že míra sebeúcty ovlivňuje motivaci k učení a spokojenost ve školním prostředí.

**Sebereflexe** vzniká na základě interakce s okolím a schopnosti posoudit své chování, jednání, formulování myšlenek, názorů a postojů v návaznosti na jiné možné varianty tohoto jednání (Kolář, 2012). Cílem sebereflexe je zhodnotit sebe sama a rozhodnout se pro případné strategické změny svého jednání pro budoucnost. Průcha, Mareš a Walterová (2003) uvádí, že sebereflexe se někdy používá v podobném významu jako introspekce. Švec (2005) zastává názor, kdy se v procesu sebereflexe vracíme ke svým zkušenostem, k tomu, co jsme v konkrétní situaci prožili. Sebereflexe má velmi blízký vztah k učení se ze zkušeností a je považována za významný prvek v procesu učení. Teorií učení se ze zkušeností se zabýval David A. Kolb, který sám vycházel z prací Junga, Rogerse, Piageta a Lewina (Tate a Sills, 2004).

**Aspirace** „*je vyjádřením vztahu k cíli skrze hodnocení sebe sama*“ (Řezáč, 1998, s. 59). Chtít něčeho dosáhnout, tedy aspirovat na něco je individuálním vyjádřením jedince pocitu

schopnosti dosažení cíle. Souvislost aspirací s minulými či aktuálními činnostmi a vztahy je zřejmá. Sociální situace, ať už byly pro jedince úspěšné, nebo neúspěšné mají zásadní vliv na proměnách vztahu k sobě samému a také následným aktivitám. Za sníženými aspiracemi obvykle stojí právě neúspěch (Řezáč, 1998).

**Sebevýchova a sebezvzdělávání** začínají v období, kdy si je jedinec schopen sám klást cíle, vyhledává způsoby a prostředky, které vedou k dosažení cílů, přičemž je připraven vyhodnotit, zda bylo těchto cílů dosaženo. Za kvalitou sebevýchovy stojí dobře prováděná výchova jedince. Stejně tak proces sebezvzdělávání je nutné v jedinci podpořit i ze strany vzdělávací instituce (Kolář, 2012). Škola by měla v člověku probudit pocit zvědavosti, který je klíčem na cestě za sebezvzděláváním a zkoumáním všeho, co nás zajímá. Sebezvzdělávání můžeme vnímat jako schopnost, která nás naučí dalším schopnostem. Isaac Asimov věřil, že *„sebezvzdělávání je jediný druh vzdělávání, který existuje“* (Svoboda Učení.cz, ©2023).

### 2.3 Rozvoj a podpora sebehodnocení u mládeže

*„Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči, významnými osobami v rámci rodiny nebo jinými osobami zastávajícími výchovné, rodičovské funkce.“* (Machanová, 2009, s. 24) Vývoj sebehodnocení ovlivňuje jednak širší sociokulturní prostředí a jednak to nejužší, tedy především rodina. Rodinné vztahy a její celkové klima dlouhodobě působí na utváření vztahu k sebe sama. Dítě postupně zjišťuje, jakou sociální roli v rodině zastává (Sedláčková, 2009). Macek (2004) a Dlouhý (2003) považují za zásadní pro rozvoj zdravého sebehodnocení dítěte přijetí hodnocení ze strany rodičů. Akceptace rodičovského hodnocení se vnitřně pojí s autonomní složkou sebepojetí (reálné Já), naopak nepřijetí rodičovských soudů se pojí s tzv. ideálním Já. V procesu utváření osobnosti, získání sebejistoty, zdravého sebehodnocení, ale také negativních pocitů, například méněcennosti hraje důležitou roli výchova. Pelikán (1995, s. 167) zdůrazňuje, že *„správná výchova v rodině neodstraňuje z cesty dítěte překážky, pokud jsou v jeho silách, ale učí jej, jak se s nimi vypořádat, jak překonat i sebe sama (vůle, houževnatost)“*. Pro rozvoj sebehodnocení je v rodině zásadní i to, aby byla nastavena jasná pravidla a dítě bylo srozuměno s tím, co se od něj očekává, co je jeho úkolem. Rodiče mohou prostřednictvím svých požadavků na dítě a následným hodnocením ovlivnit potřebu seberealizace dítěte, nebo v dítěti vytyčením příliš vysokého cíle vyvolat pocity nedostatečnosti a neúspěšnosti. Při hodnocení dětí ze strany rodičů považují někteří autoři

ze ideální pozitivní věci nehodnotit, ale konstatovat, popsat dítěti jeho chování, poskytnout mu informace bez posuzování, používání slov jako například „dobrý“, „špatný“, „chybný“, „lepší“, „horší“ (Sedláčková, 2009).

Melgosa a Posse (2003, s. 160) uvádí doporučení pro rodiče, jak mohou pozitivně formovat sebevědomí dítěte:

- vyhýbat se negativnímu srovnávání mezi sourozenci, přáteli či příbuznými;
- nedělat si legraci z tělesných nedostatků, vzhledu nebo etnického původu (také nedopustit, aby se děti dobíraly navzájem právě z těchto důvodů);
- neosočovat dítě z neschopnosti, když něco zapomene;
- nezaměňovat pomalost s neschopností;
- vyhýbat se automatickým trestům za to, že dítě chodí nerado do školy nebo že se bojí učitele;
- dávat pozor na problémy s řečí, psaním nebo čtením. Mohou být způsobeny specifickými poruchami učení – jejich včasné odhalení může napomoci rychlejšímu vyřešení;
- netrestat dítě odmítáním lásky a náklonnosti;
- nenechávat děti na dlouhou dobu samotné – sebevědomí dítěte podporují zdravé vztahy s vrstevníky;
- neopakovat negativní komentáře, „onálepkování“ dítěte (např. jsi uříukanec);
- neděsit děti strašidly, aby se utišilo a rychle usnulo. Tyto výhrůžky způsobují u dítěte pocity strachu a nejistoty, které snižují jeho sebevědomí;
- neupírat dítěti příjemné zážitky či dárky.

Čačka (1997) v roli působení rodiny na celkové kladné či záporné sebehodnocení dítěte uvedl dva mechanismy: **zrcadlovou teorii**, která považuje za nejvýznamnější pro formování kvalit sebehodnocení dítěte projevy, u kterých převažují vážnosti nebo podceňování ze strany rodičů a **teorii modelu**, která naopak shledává jako nejvýznamnější faktor vlastní sebehodnocení rodičů, které dítě přebírá pro sebe jako vzor.

Vedle rodiny je dle Sedláčkové (2009) dalším vnějším vlivem působícím na rozvoj sebehodnocení dítěte škola. Ve školním prostředí dostává žák možnost pohlížet na sebe sama v rámci vzdělávání. Analyzovat úroveň svého vlastního chápání, porozumění učivu,

vědomostí, motivace, spolupráce i vzájemných vztahů. Při samotném učení si žák může uvědomovat, jakým způsobem se učí, jaké strategie volí, zda vedly k úspěchu či neúspěchu. Důležité pro žáka je umět správně vyhodnotit své schopnosti a předpoklady k plnění daných úkolů – zvyšuje se tak jeho sebedůvěra. Když si žák věří, že bude v plnění úkolů úspěšný, je připraven a motivován zdolat překážky na cestě k cíli (Urbanovská, 2004).

Sedláčková (2009, s. 62) mezi posilování sebevědomí dítěte v pedagogických situacích zahrnuje:

- **povzbuzování** – proces, v němž se soustředíme na úspěch a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu. Povzbuzování znamená přijímat děti takové, jaké jsou; nesoustřeďovat se stále na chyby dítěte; komunikovat adekvátním způsobem (nehodnotit osobnost, ale jen chování); projevovat dítěti důvěru (neodrazovat ho od pokusů zvládnout novou dovednost zvýšenou úzkostlivostí); ohodnotit dobré nápady dítěte; hodnotit snahy i dílčí zlepšení; srovnávat výkon s předchozím výkonem, ne s ideálním výkonem jiné osoby; vytyčovat cíle reálné, realizovatelné;
- **odměna** – takové působení rodičů, učitelů a vychovatelů, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání. Přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost;
- **pochvala** – může mít formu úsměvu, projevu sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního stavu. Jinou možností je například dárek, umožnění činností nebo zážitků, po kterých dítě silně touží;
- **přiměřeně obtížné úkoly** – děti potřebují dostat příležitost k dosažení společenského uznání, potřebují být druhými akceptovány i oceňovány.

Mezi nejdůležitější úkoly učitele bezesporu patří vzbudit v žácích touhu po vědění jako takovém, bez souvislosti na probíranou látku. Ve snaze k efektivnímu učení má žák blíže k porozumění smyslu sebehodnocení (Košťálová, Miková a Stang, 2012). Podle Rakoušové (2008) plní sebehodnocení u žáků **informativní funkci** – žák díky němu reflektuje proces učení a své výsledky, stejně jako u hodnocení je i sebehodnocení důležitou zpětnou vazbou pro učitele a rodiče, **kontrolní funkci** – žák má možnost kontrolovat plnění stanovených cílů a také to, zda si zvolil správný způsob jejich plnění, **formativní funkci** – sebehodnocení formuje žákovy pozitivní vlastnosti a postoje, stimuluje rozvoj jeho osobnosti a je impulzem k dalšímu poznávání sebe sama, **rozdvíjející**



**funkce** – rozvíjí žákovu schopnost hodnotit sebe sama, jeho/její sebepojetí, sebereflexi, sebekontrolu a sebeřízení.

Za další možnosti rozvoje zdravého sebehodnocení žáka ve školním prostředí považují někteří autoři především takové možnosti, u kterých byl vliv na rozvoj sebehodnocení potvrzen. Kasíková (1995) přikládá důraz na **kooperativní vyučování**, kdy se jedinci nabízí možnost učit se formou zprostředkování vlastního názoru a zkoumání různorodých idejí a zkušeností. Gillernová (1995) a Vališová (2002) mezi možnosti rozvoje zdravě sebehodnotící osobnosti řadí **dovednosti asertivity**, které lze v prostředí školy rozvíjet prostřednictvím výuky společenskovedních předmětů či formou samostatných krátkodobých kursů sociálních dovedností. Valenta (1995) vidí podporu sebehodnocení v možnosti zkušebního hraní rolí, představování si a reflektování lidské zkušenosti ideálně pod odborným vedením, tedy v podobě **dramatické výchovy**.

Sedláčková (2009) se vedle vlivu rodiny a školy jako vnějších faktorů podílejících se na rozvoji zdravého sebevědomí žáka zabývá také vlivy médií a vrstevnické skupiny. Rakoušová (2008) blíže specifikuje vnější činitele, kterými jsou: výchova v rodině, vztah učitele k žákovi, objektivita a spravedlnost hodnocení žáka ze strany učitele, stereotypy v hodnocení žáka učitelem a komunikační schopnosti učitele, výběr učiva, který díky pestrosti umožní žákovi prožitek úspěchu. Autorka současně vymezila i vnitřní činitele, kterými je sebehodnocení žáka ovlivňováno. Jsou to: dosavadní osobní zkušenost žáka s vlastním úspěchem nebo neúspěchem od samého počátku školní docházky (dobrý start), zkušenosti s výkonem spolužáků, vztah žáka k učiteli, atribuce, identifikace žáka s vrstevnickou skupinou třídy.

### 3 ŠKOLA JAKO SEKUNDÁRNÍ PROSTŘEDÍ SOCIALIZACE DÍTĚTE

Sekundární prostředí socializace se týká procesu, kdy jednatel získává sociální a kulturní normy, hodnoty, přesvědčení a chování, které jsou specifické pro určitou skupinu nebo společnost, skrze vlivy mimo jeho primární rodinné prostředí. Zatímco primární prostředí socializace se týká procesu socializace v dětství v rodině, sekundární prostředí socializace zahrnuje další sociální instituce a prostředí, jako jsou školy, náboženské instituce, skupiny přátel, média a pracovní prostředí. První instituce, která navazuje na primární působení rodiny, kde je dítě připravováno na širší vstup do společnosti je škola (Vágnerová, 2005). Spilková (2013) vnímá školu jako prostor poskytující značné množství vzorů sociálního chování, vzájemné interakce a sociálních zkušeností. Dle Jedličky (2017, s. 43) je škola *„prostředím, v němž jsou rozvíjeny občanské návyky a nastupující generace je připravována na zvládnutí širších společenských nároků a požadavků“*. Dle Havlíka a Koří (2002, s. 137) *„základní škola uvádí dítě mezi autoritou vybavené osobnosti mimo rodinu. Tyto autority pro dítě mohou v přirozeném prostředí představovat např. učitelé, šéfové podniků a institucí, politici a policisté. Pokud škola podporuje obecné uznání autorit, připravuje dítě na respekt k sociálnímu řádu.“*

Socializace ve škole může být všeobecně definována jako neustálý proces, během kterého žáci interagují s ostatními lidmi ve školním prostředí a získávají dovednosti a znalosti, které jsou důležité pro jejich sociální a osobní vývoj. Tento proces zahrnuje nejen učení se formálních akademických dovedností, ale také rozvoj sociálních dovedností, jako je spolupráce, komunikace či respektování odlišností (Davison a Arthur, 2003). Podle Průchy (2009), který specifikuje **tři etapy socializace dítěte**, bychom socializaci ve školním prostředí zařadili do poslední etapy. První etapa je autorem charakterizována jako ta, v níž se dítě identifikuje s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti. V druhé etapě se dítě snaží osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů v níž se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot. Třetí etapa je pro dítě obdobím začleňování se do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí, které již nejsou vymezeny pouze životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin. Sociální role dítěte v kontextu vstupu do dalších sociálních skupin se mohou lišit v závislosti na věku dítěte a na druhu skupiny, do které vstupuje. Při vstupu do nové skupiny se od dítěte očekává adaptace na specifické normy a očekávání, které jsou s tímto typem skupiny spojené. Tyto normy se

zpravidla liší od těch, které dítě zná z předchozích sociálních skupin, do kterých patřil (Bigler, 2017).

### 3.1 Role dítěte ve škole

Sociální role žáka se týkají očekávání a povinností, které jsou spojeny s tím, co znamená být studentem v dané společnosti nebo kultuře, jsou pro ně specifické a v různých školních prostředích se mohou lišit (Arnett, 2009). Nástup do školy představuje pro dítě důležitý mezník, kdy získává nová práva, začíná se učit a přijímat nové sociální role. První institucionalizovanou rolí, kterou dítě získává, je **role školáka**. Postupem času se školák stává žákem, začíná se více identifikovat s rolí studenta a snaží se plnit očekávání učitelů a rodičů. Zatímco vztah malých školáků k učiteli mívá spíše osobní charakter a dal by se charakterizovat jako harmonický, s rozvojem **role žáka** je dítě k učiteli spíše kritické. S přechodem žáka na druhý stupeň základní školy dochází k výraznému posunu. Žák se stává méně ochotným akceptovat nadřazenou autoritu učitele, je více kritický a vnímavý k jeho chybám a prohřeškům, na které je nadále upozorňován. Každý učitel je vystaven přísnému kritickému hodnocení ze strany žáků, nicméně úspěšnost učitele v této situaci není vždy negativní. Motivace žáků k plnění zadaných úkolů a jejich kritičnost ke školním normám a požadavkům se mění. *„Role žáka z hlediska dospívajícího zahrnuje tendenci příliš se nenamáhat a vyhovět jen těm požadavkům, které se mu jeví nezbytné.“* (Vágnerová, 2002, s. 244) Autorka dále zmiňuje, že naplnění požadavků školy, bezproblémové chování a dobrý výkon může být pubescenty chápán jako prostředek k udržení dobrého vztahu s rodiči. Učení je motivováno očekáváním budoucí role, předpokládané profesní dráhy a podporou ze strany učitelů. Ti často přistupují k žákům s odlišnou mírou motivace a náročnosti vzhledem k předem určené roli „studenta“ či „učně“ v souvislosti s jeho úspěšností a sociálním statutem. Předčasná segregace v náplni role žáka vede k nerovnostem ve vzdělávání a ovlivňuje vztahy ve školní třídě. Další významnou sociální rolí dítěte na půdě školy je **role spolužáka**. Tato role se vztahuje především k ostatním žákům ve školní třídě a nefiguruje v ní žádný dospělý. Spolužáková role je vázána k jeho pozici a úloze v rámci třídy a jeho interakci s ostatními spolužáky. Spolužák může být nejen kamarád, ale také rival, osoba, se kterou se daný žák musí vypořádat v rámci skupinové dynamiky (Bandeira de Mello, 2013). Má velký vliv na to, jak se žákovi ve škole daří a jak se cítí. Může být oporou, nebo naopak zdrojem stresu a nejistoty. Bandura (1977) rozděluje spolužáky na modely, kteří slouží jako příklad pro chování a normy, a na porovnávací osobnosti, se kterými jedinec srovnává a vyhodnocuje

své schopnosti a úspěchy. Vygotskij (1978) ve své teorii sociálního vývoje označuje spolužáky, kteří se nacházejí na stejné úrovni vzdělání a mají podobné schopnosti za souputníky a spolužáky, kteří mají lepší znalosti a zkušenosti a mohou pomáhat ostatním spolužákům za tutorů. Oba autoři se shodují v názoru, že spolužáci jsou důležití pro rozvoj sociálního učení a interakce mezi nimi má klíčový sociální vliv na rozvoj dítěte. Jiné dělení v kontextu různých rolí, které mohou spolužáci ve třídě zaujímat popisuje Bandeira de Mello. Tyto role zahrnují například agresora, oběť, outsidera, oblíbeného spolužáka nebo „prostředníka“ mezi různými skupinami spolužáků. Autor se zaměřuje na vztahy mezi spolužáky a rozděluje je do dvou kategorií. **Horizontální vztahy** jsou vztahy na stejné úrovni a věkové skupině, které dále člení na kladné a negativní, přičemž kladné vztahy jsou charakterizovány spoluprací, vzájemnou podporou a sdílením zájmů, zatímco pro negativní vztahy je specifická soutěživost, konflikt a sociální izolace. **Vertikální vztahy** fungují na různých úrovních, jako jsou například vztahy mezi staršími a mladšími spolužáky nebo mezi mentorovanými a mentorujícími spolužáky. Bandeira de Mello se ztotožňuje s názorem Bandury a Vygotského, kdy starší a zkušenější spolužáci mohou ve vzájemném vztahu poskytnout mladším a méně zkušeným spolužákům pomoc, podporu a radu, tudíž tyto vztahy považuje za klíčové v procesu sociálního učení (Bandeira de Mello, 2013). Pro dítě je podstatné roli spolužáka nejenom přijmout, ale také úspěšně zvládnout, a to ve všem, co tato role obnáší. „*To znamená nejenom adaptaci na třídu, ale i dosažení určité pozice, ocenění a přijetí třídou, která je specifickou variantou vrstevnické skupiny.*“ (Vágnerová, 2002, s. 255)

### 3.2 Vztahy pubescentů s vrstevníky

Arnett (2009, s. 369) popisuje funkci školních vrstevnických vztahů jako „*přemostění od úzkých a semknutých vztahů se členy primární rodiny k intimním vztahům s budoucími partnery*“. Školní třída, parta se v období dospívání jeví jako nejdůležitější socializační činitel. Na rozdíl od mladšího školního věku vrstevnická skupina pubescentů umožňuje rozvoj hlubších přátelství a prvních lásek, které často přetrvávají dlouhodobě. První zamilovanost se obvykle vztahuje k platonické lásce, přičemž sexuální přitažlivost se objevuje až později. Říčan a Krejčířová (2006, s. 186) doplňují, že s láskou v tomto období souvisí i tzv. „*zbožňování, jehož předmětem bývají dospělí obojího pohlaví*“.

Socializace v rámci vrstevnické skupiny obvykle začíná vytvářením silného pouta a závislosti na vrstevnících, ale s postupem času dochází k pozvolnému oddělování

a osamostatňování se od této vazby a současné netolerance požadavků a očekávání ostatních členů party. Vágnerová a Lisá (2021, s. 429) průběh socializace v kontextu takové skupiny dělí do několika fází:

- na počátku dospívání narůstá potřeba být součástí vrstevnické skupiny, která vede ke zvýšení konformity k jejím pravidlům;
- další fází je přijetí skupinové identity, kdy se dospívající se skupinou ztotožňuje a je pro něj důležité být ostatními akceptován;
- identifikace se skupinou po určité době splní svou vývojovou úlohu a dochází k postupnému odpoutávání z této vazby. To se projevuje poklesem konformity a větší kritičností ke skupinovým názorům i normám.

Vágnerová a Lisá (2021, s. 429) ještě dodávají, že „*vliv vrstevnické skupiny je na vrcholu ve 14-15 letech a poté začne klesat*“. Přestože se mohou v této fázi vztahy mezi vrstevníky stát poněkud složitými a nestálými, mnoho dětí si najde dlouhodobé přátele, se kterými zůstávají v kontaktu i v pozdějších letech. Přátelství mezi vrstevníky na konci povinné školní docházky, kdy v této fázi života mohou být děti nervózní a nejisté s volbou povolání a nadcházejícího přechodu na střední školu, mívají podstatný vliv na rozvoj sebevědomí a socializaci. Během této fáze mohou děti začít rozlišovat mezi přáteli a kamarády a mohou získat jasnější představu o tom, co očekávají od svých přátelství. V tomto období začínají děti získávat dovednosti potřebné k budování a udržování vztahů s ostatními (Rubin, Bukowski a Laursen, 2009).

### **3.3 Kooperace rodiny a školy v procesu socializace**

Dítě je jako společenský tvor utvářeno především prostřednictvím interakce rodiny a školy, které jsou považovány za nejdůležitější prostředí v jeho sociálním životě. Rodina zastává roli domova a společně se školou jsou nezastupitelnými institucemi, které mají značný vliv na utváření osobnosti dítěte. Ačkoli jsou tyto instituce prostředími s odlišnými vztahy a charakteristikami, obě odpovídají za daný okruh výchovy a vzdělávání. Rodiče ovlivňují postoj svých dětí k vzdělávání a vzdělání jako hodnotu. To má vliv na celkový vztah dítěte ke škole, vzdělání a jiným společenským hodnotám (Epstein, 2011). Čapek (2017, s. 16) zmiňuje, že „*spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a jejich radost z učení, zlepšuje podporu dětí při překonávání problémů*

*(osobních, rodinných, školních), pomáhá eliminovat nejrůznější sociálně patologické jevy a negativní vlivy z prostředí, podporuje školu při realizaci jejího vzdělávacího programu, je pro žáky modelem pro respektující a konstruktivní jednání mezi lidmi“.*

Spolupráce mezi rodiči a školou pozitivně ovlivňuje sebevědomí dítěte. Ve chvíli, kdy se některý z členů jeho rodiny aktivně zapojuje do školního dění, dítě cítí, že je jeho úsilí a výkon uznáván a podporován nejen učiteli, ale i jeho blízkými. Pocit dítěte, že rodina schvaluje a podporuje svět školy, kde dítě tráví několik hodin denně, zvyšuje důvěru dítěte v sebe sama a pomáhá mu lépe přijímat autoritu dospělých (Váňová Krejčová, 2005).

V současné době je považováno za klíčové ve spolupráci mezi rodinou a školou, aby budoucí učitelé byli na kooperaci s rodiči žáků připraveni. To zahrnuje schopnost orientovat se v oblastech, kde rodina působí na osobnost dítěte, jako je typologie rodičovských postojů, styly výchovy, výchovné prostředky, nedostatky v působení rodičů a jejich nápravy atd. Učitelé by měli být vybaveni dovednostmi, jako je získávání důvěry rodičů, ovlivňování jejich postoje ke spolupráci se školou, základní znalosti v oblasti pedagogického poradenství a schopnosti kvalifikované komunikace (Špačková, 2015).

Jednou ze společností, která se zaměřuje na podporu spolupráce mezi rodinou a školou je společnost EDUin v projektu Rodiče vítáni. Důvodem vzniku projektu bylo přesvědčení tvůrců, že spolupráce a partnerská komunikace mezi rodiči a školou je prospěšná pro obě strany. Projekt je zaměřen především na základní školy, víceletá gymnázia a rodiče jejich žáků (EDUin naše vizitka, 2015).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce obsahuje empirické šetření úrovně sociální gramotnosti a míry sebehodnocení žáků 2. stupně ZŠ ve Zlínském kraji. Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, o kterou se v praktické části opíráme, sociální gramotnost a sebehodnocení jsou důležité determinanty pro úspěšný osobní život i profesní dráhu. V našem výzkumu jsme se zaměřili na žáky v závěru povinné školní docházky, kdy stojí před nelehkým úkolem, jakým je volba povolání a stanovení cílů v osobním i profesním rozvoji. Z důvodu zjišťování úrovně sociální gramotnosti a míry sebehodnocení u větší skupiny žáků, je výzkum orientován kvantitativně. Data byla získána na základě dotazníkového šetření.

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem této diplomové práce je zjistit, jakou úroveň sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení disponují žáci na konci povinné školní docházky a zda mezi těmito jevy existuje souvislost. Na podobné téma se v minulosti koncentrovaly například výzkumy v rámci projektu Mezinárodní srovnání výsledků vzdělávání TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) v roce 2003, který se zaměřil na hodnocení sociální gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ v České republice. Tento výzkum byl realizován v rámci mezinárodního projektu TIMSS zaměřeného na porovnávání vzdělávacích výsledků a výkonů žáků základních a středních škol v různých zemích světa. Výzkum sociální gramotnosti byl proveden pomocí testování a dotazování žáků na různé aspekty sociální gramotnosti, jako jsou schopnost řešit konflikty, spolupracovat s ostatními a porozumět různým názorům. Výsledky ukázaly, že v porovnání s ostatními zeměmi čeští žáci dosahují v této oblasti průměrných výsledků (Martin, Mullis a Chrostowski, 2004). Výzkum explicitně zaměřený na zjištění aktuální úrovně sociální gramotnosti žáků proběhl v České republice v roce 2011/2012. Realizovala jej Česká školní inspekce formou dotazníkového šetření. Výzkumný soubor tvořilo 1931 žáků z 56 základních škol a 60 středních škol v České republice. Bylo zjištěno, že „žáci 8. ročníků ZŠ dosahují poměrně dobrých znalostí v oblasti sociální gramotnosti, umí vyřešit krizovou situaci a mají alespoň základní znalosti politického systému. Jako nedostatečné se však jeví porozumění médiím a oblast kritického myšlení“ (Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 5-11). Česká školní inspekce se tematickým průzkumem sledující rozvoj sociální gramotnosti na českých školách zabývá pravidelně. Nejaktuálnější šetření ze školního roku 2019/2020 vykazuje



oproti předchozímu šetření v celkové úrovni sociální gramotnosti mírné zhoršení (Česká školní inspekce, 2020).

Výzkumem zaměřeným na sebehodnocení žáků se v minulosti zabývala například Richterová (2012). Výzkum byl zaměřen na to, jak žáci na ZŠ hodnotí své vlastní výkony a schopnosti, výsledky zřetelně prokázaly vliv sebehodnocení na jejich motivaci a sebedůvěru. Výsledky výzkumu Kovářové (2014) „Sebehodnocení jako předpoklad k celoživotnímu vzdělávání“ ukázaly, že sebehodnocení může být efektivním nástrojem pro rozvoj sebepoznání a sebevědomí. V zahraničí se tématu sebehodnocení žáků věnovaly Papanthymou a Darra (2019), kdy se ve své studii „The Contribution of Learner Self-Assessment for Improvement of Learning and Teaching Process: A Review“ zaměřily na přínos sebehodnocení žáka ke zvýšení motivace k učení, zlepšení akademického výkonu, rozvoje autoregulačního učení a zvýšení sebevědomí. Provedených výzkumů zaměřených přímo na souvislost sociální gramotnosti a sebehodnocení žáků je velmi málo. Spíše se jedná o šetření v rámci mezinárodních projektů. (International Baccalaureate Organization, ©2005-2023).

## 4.2 Výzkumný cíl

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat oblast sociální gramotnosti a sebehodnocení žáků 2. stupně ZŠ. Hlavním cílem bylo zjistit, **jaká je souvislost mezi úrovní sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ**. Dílčím cílem našeho výzkumu bylo zjistit celkovou úroveň sociální gramotnosti u respondentů. Kromě celkové úrovně sociální gramotnosti jsme zjišťovali úroveň sociální gramotnosti ve třech oblastech: osobní odpovědnost, občanská odpovědnost a dovednosti občanské spoluúčasti. Dalším dílčím cílem výzkumu bylo zjistit celkovou míru sebehodnocení u respondentů, a také míru sebehodnocení v oblastech: hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenení, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční labilita a pesimismus.

## 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě stanovených výzkumných cílů byly formulovány výzkumné otázky.

### **VO1: Jaká je celková úroveň sociální gramotnosti u žáků 8. a 9. tříd ZŠ?**

Úroveň sociální gramotnosti u žáků 8. a 9. tříd ZŠ budeme sledovat v následujících oblastech:

1. osobní odpovědnost – osobní odpovědné chování morální, osobní odpovědné chování konvenční
2. občanská odpovědnost – zájem o druhé, úcta ke skupinové práci, zájem o komunitu, ohleduplnost k životnímu prostředí, schopnost vést, dovednosti občanského smýšlení
3. dovednosti občanské spoluúčasti – uvažovat perspektivně, komunikační dovednosti, dovednost členství ve skupinách, schopnost řešení konfliktů.

### **VO2: Jaká je celková míra sebehodnocení u žáků 8. a 9. tříd ZŠ?**

Míru sebehodnocení u žáků 8. a 9. tříd ZŠ budeme sledovat v oblastech:

hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenení, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční labilita, pesimismus.

### **VO3: Jaká je souvislost mezi úrovní sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ?**

**H1:** Mezi celkovou úrovní sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ existuje závislost.

**H2:** Mezi dílčími oblastmi sociální gramotnosti a dílčími oblastmi sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ existuje závislost.

## **4.4 Výzkumný soubor**

Za účelem naplnění cílů této práce byli jako respondenti zvoleni žáci 2. stupně ZŠ ve Zlínském kraji. Konkrétně se jednalo o žáky 8. a 9. tříd ZŠ. Výběr výzkumného vzorku byl podmíněn určitými kritérii, což odpovídá záměrnému výběru. „*O výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby.*“ (Chráška, 2016, s. 19) Dotazníkové šetření bylo uskutečněno na podzim roku 2022, kdy základní soubor tvořilo 11 651 respondentů. Náhodným výběrem bylo vylosováno a následně osloveno třicet základních škol ve Zlínském kraji. Pozitivně odpovědělo a souhlasilo s účastí na výzkumném šetření vedení čtyř základních škol.

Po vzájemné dohodě bylo celkem rozdáno 406 ks dotazníků. Do výzkumu se však nakonec zapojilo 234 respondentů. Návratnost dotazníků byla ovlivněna především počtem nepřítomných žáků z důvodu vysoké nemocnosti, ale také nezájmem respondentů, dosahuje 57,6 %.

Tabulka č. 1: *Počet respondentů a návratnost dotazníků*

Základní škola	Počet rozdaných dotazníků	Počet vyplněných dotazníků	Návratnost	Absolutní četnost (počet žáků)	Relativní četnost
ZŠ 1	115	96	83,5 %	96	41 %
ZŠ 2	126	28	22,2 %	28	12 %
ZŠ 3	105	76	72,4 %	76	32,5 %
ZŠ 4	60	34	56,7 %	34	14,5 %

Pro přehlednost dat předkládáme tabulku 1, která uvádí počet rozdaných a následně vyplněných dotazníků, tedy návratnost v procentech. Našeho výzkumu se účastnilo 96 (41 %) respondentů ZŠ 1, 28 (12 %) respondentů ZŠ 2, 76 (32,5 %) respondentů ZŠ 3 a 34 (14,5 %) respondentů ZŠ 4.

#### 4.5 Metoda sběru dat

V naší práci byla využita kvantitativní metoda za užití techniky dotazníku. Pro naše účely se výzkumným nástrojem staly dva standardizované dotazníky, z nichž první zjišťuje úroveň sociální gramotnosti žáků 8. a 9. tříd ZŠ a druhý dotazník zjišťuje míru sebehodnocení u žáků 8. a 9. tříd ZŠ. Chráska (2016) vidí výhody využití dotazníku v rychlém a anonymním získání dat od velké skupiny respondentů.

Dotazníky byly v písemné podobě osobně doručeny do zařízení a předány do rukou vedení škol. Před rozdělením obou dotazníků byli žáci svými učiteli seznámeni s danými tématy, cíli výzkumu a způsobem vyplnění. Respondenti vyplňovali dotazníky formou metody tužka-papír.

Prvním výzkumným nástrojem našeho šetření byl dotazník, který vytvořila americká výzkumná instituce CIRCLE (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement). Tento dotazník využila Česká školní inspekce v roce 2012 v rámci „Analýzy podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách“. Nejprve byl však upraven do českých podmínek. Dotazník se skládá z několika dimenzí, pro naše účely jsme použili dimenze osobní odpovědnost, občanská odpovědnost a dovednosti občanské spoluúčasti (Protivínský a Dokulilová, 2012).

Tabulka č. 2: *Dotazník pro zjištění úrovně sociální gramotnosti – rozdělení položek podle jednotlivých oblastí*

1. Osobní odpovědnost	Osobní odpovědné chování morální	1.1 Když něco pokazím, snažím se to napravit. 1.2 Snažím se dělat věci nejlépe, jak dovedu. 1.3 Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší.
	Osobní odpovědné chování konvenční	1.4 Je pro mě důležité dodržovat pravidla, dokonce i když se nikdo ne dívá. 1.5 Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje pravidla.
2. Občanská odpovědnost	Zájem o druhé	2.1 Snažím se pomoci lidem, kteří pomoc potřebují. 2.2 Snažím se chovat k druhým laskavě. 2.3 Omluvím se, když někoho urazím. 2.4 Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci.
	Úcta ke skupinové práci	2.5 Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci. 2.6 Rád spolupracuji na skupinových úkolech (projektech). 2.7 Některé úkoly se lépe řeší ve skupině.
	Zájem o komunitu	2.8 S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí. 2.9 Dělán to, co pomáhá lidem v mém okolí. 2.10 Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit. 2.11 Zním ve svém okolí lidi, kteří by potřebovali pomoc. 2.12 Vím o věcech ve svém okolí, které by se daly změnit k lepšímu.
	Ohleduplnost k životnímu prostředí	2.13 Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu prostředí (např. třídíme odpad, neplytváme vodou apod.) 2.14 Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí. 2.15 Zajímám se o to, jak můžu pomoci životnímu prostředí. 2.16 Jestli mě někdo osloví na spolupráci na aktivitě, která pomáhá životnímu prostředí, rád se přidám.
	Schopnost vést	2.17 Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to. 2.18 Když vidím něco, co by bylo třeba udělat, snažím se přimět své kamarády, abychom na tom pracovali společně. 2.19 Jsem docela dobrý při organizování týmu při skupinové práci. 2.20 Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý. 2.21 Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit.
	Dovednosti občanského smýšlení	2.22 Jsem schopný odůvodnit své názory. 2.23 Když se rozhoduji, snažím se být otevřený k novým nápadům. 2.24 Jsem ochoten změnit svůj názor na základě dobrých argumentů. 2.25 Důležité informace si ověřuji z více zdrojů (zeptám se druhých, najdu na internetu, v novinách). 2.26 Když něco tvrdím, snažím se pro to mít dobré argumenty. 2.27 Často si kladu otázku, jestli některé situace nemají i jiné vysvětlení.

3. Dovednosti občanské spoluúčasti	Uvažovat perspektivně	3.1 Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat. 3.2 Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně. 3.3 Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá. 3.4 Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak.
	Komunikační dovednosti	3.5 Promýšlím si, co řeknu. 3.6 Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla. 3.7 Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit.
	Dovednost členství ve skupinách	3.8 Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla. 3.9 Cítím se odpovědný za celkový výsledek skupinové práce. 3.10 Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen. 3.11 Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor než zbytek skupiny.
	Schopnost řešení konfliktů	3.12 Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat. 3.13 Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč. 3.14 Vím, jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba.

Dotazník obsahuje 46 položek, které jsou rozdělené dle jednotlivých subškál. Jednotlivé položky představují výroky, které zjišťovaly úroveň sociální gramotnosti respondentů. Svě odpovědi respondenti zaznamenávali na čtyřbodové Lickertově hodnotící škále. Měli možnost zvolit u každého výroku vždy jen jednu volbu z nabídky: rozhodně ano; spíše ano; spíše ne; rozhodně ne. V případě volby respondenta na daný výrok neodpovídat, mohli zvolit možnost „nevyplněno“. Každá odpověď daného respondenta byla vyhodnocena v rozmezí 1-4. Dotazník neobsahuje reverzní položky. Platí zde pravidlo, že čím jsou zjištěné hodnoty nižší, tím je lepší úroveň sociální gramotnosti.

Dotazník obsahuje 2 otevřené kontaktní položky, které mají informační charakter a zjišťují danou ZŠ a třídu, kterou žák navštěvuje. Vzhledem k tomu, že druhý dotazník navazuje na první, je možné vzít v potaz otevřené kontaktní položky za součást obou dotazníků.

Druhý dotazník, který jsme v rámci našeho výzkumného šetření použili je „Škála sebehodnocení dítěte“. Podle autora dotazníku je sebezpojetí dítěte klíčovou součástí jeho osobnosti, která odráží styl výchovy, míru sebedůvěry a celkové prožívání období dětství. Tento dotazník, přeložený a upravený Matějčkem a Vágnerovou (1992), vydaný jako součást „Rohnerovy rodinné diagnostiky“, se zaměřuje na hodnocení osobnostních vlastností dítěte, jeho pohledu na svět, sebedůvěru a úctu k sobě samému (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2001).

Tabulka č. 3: Dotazník Sebehodnocení dítěte – rozdělení položek dle jednotlivých subškál

<p>Subškála HA Hostilita a agresivita</p>	<p>1. Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a). 8. Mívám chuť do něčeho praštit, nebo někoho uhodit. 15. Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiju. 22. Dovedu si udělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti. 29. Je na mně vidět, když mám vztek. 36. Dělá mi potíže ovládat své nálady.</p>
<p>Subškála Z Závislost</p>	<p>2. Jsem rád(a), když mě učitel(ka) lituje, že jsem nemocný(á). 9. Jsem rád(a), když mi učitelé dají najevo, že mě mají moc rádi. 16. Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy sám(a). 23. Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje. 30. Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit. 37. Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á) a učitelé jsou z toho celí pryč.</p>
<p>Subškála NS Negativní sebeocení</p>	<p>3. Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo. 10. Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu. 17. Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já. 24. Myslím si, že jsem docela správný(á), a že by si to ostatní mohli o mně m slet také. 31. Jsem se sebou docela spokojený(á). 38. Bývám sám ze sebe nešťastný(á).</p>
<p>Subškála NHVS Negativní hodnocení vlastních schopností</p>	<p>4. Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný. 11. Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře. 18. To, co chci si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat. 25. Myslím si, že jsem budižkničemu a že za nic nestojím. 32. Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu. 39. Myslím si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý(á).</p>
<p>Subškála ICP Inhibice citových projevů</p>	<p>5. Dělá mi těžkosti projevovat ostatním lidem, co cítím. 12. Je pro mne snadné být na učitele milý(á). 19. Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je dobře udržet. 26. Nedělá mi těžkosti ukázat učitelům, že je mám rád(a). 33. Dělá mi těžkosti ukázat někomu, že ho mám rád(a). 40. Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).</p>
<p>Subškála EL Emoční labilita</p>	<p>6. Jsem nešťastný(á) nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří. 13. Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á). 20. Rozčílí mě, když se mi něco nedaří. 27. Střídá se u mě veselá a smutná nálada. 34. Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo být otrávený(á). 41. Lehce mě vyvede z míry, když narazím na nějaké problémy.</p>
<p>Subškála P Pesimismus</p>	<p>7. Myslím si, že je život hezký. 14. Život se mi zdá plný nebezpečí. 21. Myslím si, že je na světě dobře a hezky. 28. Pro mne je svět nepěkný a smutný.</p>

	35. Svět je pro mě nebezpečný. 42. Život je pro mne docela dobrá věc
--	---

Dotazník je rozdělen do 7 subškál a každá z nich obsahuje 6 položek. Celkem tedy dotazník obsahuje 42 položek. Jednotlivé položky představují výroky, které charakterizují dané subškály. Respondenti odpovídali na položky na 4 - stupňové škále – téměř vždy, někdy, málokdy, téměř nikdy. Vždy měli možnost zvolit jen jednu odpověď. Odpovědi respondentů byly vyhodnoceny v rozmezí 4-1 bodů, přičemž bylo nutné brát v potaz, že položky č. 3, 4, 7, 12, 16, 18, 21, 24, 26, 31, 34, 40 a 42 mají obrácené hodnocení, tudíž byly vyhodnoceny v rozmezí 1-4 bodů. Platí zde pravidlo, že čím jsou zjištěné hodnoty nižší, tím lepší je sebehodnocení a pozitivní sebepřijetí dítěte.

První dotazník byl vytvořen pro žáky základních a středních škol. Druhý dotazník známý pod zkratkou PAQ je určen dětem ve věku 10–15 let. Oba dotazníky jsou tedy vhodné pro použití věkové kategorie námi zvolených respondentů, tedy žáků 8. a 9. tříd. Vyplnění dotazníků zabralo respondentům zhruba 20-30 minut času.

#### 4.6 Metody analýzy dat

Data získaná dotazníkovým šetření byla zpracována v programu Microsoft Excel. U jednotlivých položek a subškál obou dotazníků byl vypočítán aritmetický průměr, směrodatná odchylka, modus, minimum a maximum. Závislost skóre sociální gramotnosti a sebehodnocení a závislost jednotlivých subškál obou dotazníků byla testována pomocí testu nezávislosti založeném na Pearsonově korelačním koeficientu. V případě statisticky významného výsledku byl interpretován směr závislosti dle znaménka hodnoty korelačního koeficientu (kladná hodnota = přímá závislost, záporná hodnota = nepřímá závislost) a intenzita této závislosti (hodnota korelačního koeficientu do 0,3 = slabá intenzita závislosti, 0,3-0,5 = střední intenzita závislosti, >0,5 = silná intenzita závislosti). Výpočty byly provedeny pomocí programu TIBCO STATISTICA. Hladina významnosti pro rozhodnutí o nulové hypotéze byla zvolena 0,05.

## 5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE DAT

Tato kapitola se zabývá prezentací výsledků získaných z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo celkem 234 dětí navštěvujících 8. a 9. třídy 4 základních škol. Výsledky budou prezentovány pomocí tabulek, které budou podrobně popsány. Dále budou zodpovězeny výzkumné otázky a popsány výsledky testování hypotéz.

### 5.1 Analýza dat

Výsledky výzkumného šetření budeme prezentovat dle dílčích oblastí, jednotlivých subškál a daných položek dotazníků, které jsou ukazatelem celkové úrovně sociální gramotnosti a sebehodnocení dítěte.

#### VO1: Jaká je celková úroveň sociální gramotnosti u žáků 8. a 9. tříd ZŠ?

**Úroveň sociální gramotnosti v oblastech osobní odpovědnost, občanská odpovědnost a dovednosti občanské spoluúčasti.**

Tabulka č. 4: *Hodnocení celkové sociální gramotnosti a jejich 3 oblastí*

Sociální gramotnost	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
SG celkem	1,991	0,815	1,616	2,526	2
Osobní odpovědnost	2,426	0,768	1,579	2,526	2
Občanská odpovědnost	2,008	0,817	1,616	2,529	2
Dovednosti občanské spoluúčasti	1,982	0,844	1,641	2,212	2

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

Tabulka č. 4 zobrazuje dosažené průměrné **celkové skóre sociální gramotnosti** o hodnotě 1,991 s minimem v průměru 1,616 a maximem 2,526. Tento výsledek hodnotíme pozitivně, žáci disponují průměrnou až nadprůměrnou úrovní sociální gramotnosti. Dále jsou v tabulce uvedena data 3 oblastí sociální gramotnosti. Respondenti dosáhli v oblasti **osobní odpovědnost** průměrné hodnoty 2,426 s minimem v průměru 1,579 a maximem 2,526. V oblasti **občanská odpovědnost** dosáhli respondenti průměrné hodnoty 2,008 s minimem v průměru 1,616 a maximem 2,529. v oblasti **dovednosti občanské spoluúčasti** byla naměřena průměrná hodnota 1,982 s minimem v průměru 1,641 a maximem 2,212. Můžeme tedy říci, že respondenti vykazují nejlepší výsledky v oblasti dovednosti občanské spoluúčasti, zatímco výsledky oblasti osobní odpovědnost jsou spíše



podprůměrné. Platí zde pravidlo, že čím jsou zjištěné hodnoty nižší, tím je lepší úroveň sociální gramotnosti.

### Úroveň sociální gramotnosti jednotlivých subškál spadajících do oblasti osobní odpovědnost.

Tabulka č. 5: *Jednotlivé položky a subškály oblasti osobní odpovědnost*

1.  Osobní odpovědnost	Osobní odpovědné chování morální	1.1 Když něco pokazím, snažím se to napravit. 1.2 Snažím se dělat věci nejlépe, jak dovedu. 1.3 Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší.
	Osobní odpovědné chování konvenční	1.4 Je pro mě důležité dodržovat pravidla, dokonce i když se nikdo neřívá. 1.5 Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje pravidla.

Tabulka č. 6: *Osobní odpovědnost – osobní odpovědné chování morální*

Osobní odpovědnost	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Osobní odpovědné chování morální	1,665	0,655	1,579	1,746	2
Výrok 1.1	1,670	0,634	1	4	2
Výrok 1.2	1,579	0,638	1	4	1
Výrok 1.3	1,746	0,695	1	4	2

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

Tabulka č. 6 znázorňuje celkové hodnocení subškály „osobní odpovědné chování morální“ a dále jednotlivých výroků, které ji charakterizují. Respondenti dosáhli celkové průměrné hodnoty 1,665 s minimem v průměru 1,579 a maximem 1,746. Nejnižší zaznamenaná hodnota byla u výroku 1.2 (1,579). Druhý nejnižší hodnotu zaznamenal výrok 1.1, kdy byla naměřena hodnota 1,670. U výroku 1.3 byla naměřena hodnota 1,746. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků bylo zaznamenáno číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximum 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím je lepší úroveň osobního, morálního chování žáků.

Tabulka č. 7: *Osobní odpovědnost – osobní odpovědné chování konvenční*

<b>Osobní odpovědnost</b>	<b>Aritmetický průměr *</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Modus</b>
Osobní odpovědné chování konvenční	2,426	0,881	2,326	2,526	2
Výrok 1.4	2,326	0,862	1	4	2
Výrok 1.5	2,526	0,899	1	4	3

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

Tabulka č. 7 udává hodnocení subškály „osobní odpovědné chování konvenční“ a dvou výroků, které ji charakterizují. Celková průměrná hodnota subškály byla naměřena 2,426 s minimem v průměru 2,326 a maximem 2,526. Nejnižší hodnoty dosáhli respondenti u výroku 1.4, kdy byla naměřena hodnota 2,326. Hůře dopadli respondenti u výroku 1.5 s dosaženou průměrnou hodnotou 2,526. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků bylo zaznamenáno číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím je lepší úroveň osobního, konvenčního chování žáků.

### **Úroveň sociální gramotnosti jednotlivých subškál spadajících do oblasti občanská odpovědnost.**

Tabulka č. 8: *Jednotlivé položky subškály zájem o druhé*

2. Občanská odpovědnost	Zájem o druhé	2.1 Snažím se pomoci lidem, kteří pomoc potřebují. 2.2 Snažím se chovat k druhým laskavě. 2.3 Omluvím se, když někoho urazím. 2.4 Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci.
----------------------------	---------------	--

Tabulka č. 9: *Občanská odpovědnost – zájem o druhé*

<b>Občanská odpovědnost</b>	<b>Aritmetický průměr *</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Modus</b>
Zájem o druhé	1,756	0,698	1,616	1,926	2
Výrok 2.1	1,616	0,639	1	4	1
Výrok 2.2	1,641	0,605	1	4	2
Výrok 2.3	1,841	0,814	1	4	2
Výrok 2.4	1,926	0,732	1	4	2

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

Tabulka č. 9 znázorňuje celkové hodnocení subškály „zájem o druhé“ a jednotlivých výroků. Respondenti u této subškály dosáhli celkových průměrných hodnot 1,756

s minimem v průměru 1,616 a maximem 1,926. Nejnižších hodnot dosáhli respondenti u výroku 2.1 s naměřenou hodnotou 1,616. Druhé nejnižší hodnoty bylo dosaženo ve výroku 2.2 (1,641). V pořadí třetí nejnižší hodnoty dosáhli respondenti u výroku 2.3, kdy byla naměřena hodnota 1,841. Nejhorší hodnota této subškály byla zaznamenána u výroku 2.4 (1,926). Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků bylo zaznamenáno číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím větší zájem o druhé žáci projevují.

Tabulka č. 10: *Jednotlivé položky subškály úcta ke skupinové práci*

2. Občanská odpovědnost	Úcta ke skupinové práci	2.5 Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci. 2.6 Rád spolupracuji na skupinových úkolech (projektech). 2.7 Některé úkoly se lépe řeší ve skupině.
-------------------------------	-------------------------------	---

Tabulka č. 11: *Občanská odpovědnost – úcta ke skupinové práci*

Občanská odpovědnost	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Úcta ke skupinové práci	2,090	0,903	1,662	2,507	2
Výrok 2.5	2,507	0,956	1	4	3
Výrok 2.6	2,103	0,964	1	4	2
Výrok 2.7	1,662	0,789	1	4	1

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

V tabulce č. 11 jsou znázorněny celkové hodnoty subškály „úcta ke skupinové práci“, kdy respondenti dosáhli průměrného výsledku 2,090 s minimem v průměru 1,662 a maximem 2,507. Dále jsou v tabulce uvedeny hodnoty jednotlivých výroků, kdy nejnižší hodnoty dosáhli respondenti ve výroku 2.7 (1,662). Druhá nejnižší hodnota byla zaznamenána u výroku 2.6 (2,103). Naopak nejvyšší hodnota této subškály byla zjištěna u výroku 2.5 s průměrnou hodnotou 2,507. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků bylo zaznamenáno číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím větší úctu ke skupinové práci žáci mají.

Tabulka č. 12: *Jednotlivé položky subškály zájem o komunitu*

2. Občanská odpovědnost	Zájem o komunitu	2.8 S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí. 2.9 Dělán to, co pomáhá lidem v mém okolí. 2.10 Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit. 2.11 Zním ve svém okolí lidi, kteří by potřebovali pomoc. 2.12 Vím o věcech ve svém okolí, které by se daly změnit k lepšímu.
-------------------------------	---------------------	---

Tabulka č. 13: *Občanská odpovědnost – zájem o komunitu*

Občanská odpovědnost	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Zájem o komunitu	2,118	0,817	1,775	2,376	2
Výrok 2.8	2,376	0,814	1	4	2
Výrok 2.9	2,202	0,739	1	4	2
Výrok 2.10	2,323	0,882	1	4	2
Výrok 2.11	1,913	0,857	1	4	1
Výrok 2.12	1,775	0,790	1	4	1

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

V tabulce č. 13 jsou znázorněny hodnoty subškály „zájem o komunitu“ a pěti výroků, které ji charakterizují. Respondenti u této subškály dosáhli celkové průměrné hodnoty 2,118 s minimem v průměru 1,775 a maximem 2,376. Nejnižší hodnota byla zjištěna u výroku 2.12 (1,775). V pořadí další nejnižší zaznamenaná hodnota byla u výroku 2.11 (1,913). Výrok 2.9 značí průměrnou hodnotu 2,202. Spíše podprůměrné hodnoty byly zjištěny u výroku 2.10 (2,323) a u výroku 2.8 (2,376). Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků bylo zaznamenáno číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím větší je zájem žáků o komunitu.

Tabulka č. 14: *Jednotlivé položky subškály ohleduplnost k životnímu prostředí*

2. Občanská odpovědnost	Ohleduplnost k životnímu prostředí	2.13 Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu prostředí (např. třídíme odpad, neplýtváme vodou apod.) 2.14 Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí. 2.15 Zajímám se o to, jak můžu pomoci životnímu prostředí. 2.16 Jestli mě někdo osloví na spolupráci na aktivitě, která pomáhá životnímu prostředí, rád se přidám.
-------------------------------	--	---

Tabulka č. 15: *Občanská odpovědnost – ohleduplnost k životnímu prostředí*

<b>Občanská odpovědnost</b>	<b>Aritmetický průměr *</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Modus</b>
Ohleduplnost k životnímu prostředí	2,142	0,812	1,654	2,502	2
Výrok 2.13	1,654	0,756	1	4	1
Výrok 2.14	2,009	0,773	1	4	2
Výrok 2.15	2,502	0,829	1	4	3
Výrok 2.16	2,403	0,882	1	4	2

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

Tabulka č. 15 znázorňuje hodnoty subškály „ohleduplnost k životnímu prostředí“. Respondenti dosáhli celkové průměrné hodnoty 2,142 s minimem v průměru 1,654 a maximem v průměru 2,502. V jednotlivých výrociích bylo nejnižší hodnoty dosaženo u výroku 2,13 (1,654), následně u výroku 2.14 (2,009). Spíše podprůměrných hodnot bylo dosaženo ve výrociích 2.16 (2,403) a 2.15 (2,502). Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků bylo zaznamenáno číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím více jsou žáci ohleduplní k životnímu prostředí.

Tabulka č. 16: *Jednotlivé položky subškály schopnost vést*

2. Občanská odpovědnost	Schopnost vést	2.17 Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to. 2.18 Když vidím něco, co by bylo třeba udělat, snažím se přimět své kamarády, abychom na tom pracovali společně. 2.19 Jsem docela dobrý při organizování týmu při skupinové práci. 2.20 Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý. 2.21 Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit.
----------------------------	----------------	---

Tabulka č. 17: *Občanská odpovědnost – schopnost vést*

<b>Občanská odpovědnost</b>	<b>Aritmetický průměr *</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Modus</b>
Schopnost vést	2,070	0,857	1,938	2,333	2
Výrok 2.17	1,961	0,842	1	4	2
Výrok 2.18	2,164	0,872	1	4	2
Výrok 2.19	2,333	0,975	1	4	2

Výrok 2.20	1,938	0,860	1	4	2
Výrok 2.21	1,952	0,736	1	4	2

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

Tabulka č. 17 znázorňuje hodnoty subškály „schopnost vést“. Respondenti dosáhli celkové průměrné hodnoty 2,070 s minimem v průměru 1,938 a maximem v průměru 2,333. V jednotlivých výrociích byla naměřena nejnižší hodnota u výroku 2.20 (1,938). Následovala průměrná hodnota 1,952, a to u výroku 2.21. Třetí nejnižší hodnota 1,961 byla zjištěna u výroku 2.17. U výroku 2.18 dosáhli respondenti průměrné hodnoty 2,164. Nejvyšší hodnota této subškály byla naměřena u výroku 2.19 (2,333). Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků bylo zaznamenáno číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím lepší schopnost vést žáci mají.

Tabulka č. 18: *Jednotlivé položky subškály dovednosti občanského smýšlení*

2. Občanská odpovědnost	Dovednosti občanského smýšlení	2.22 Jsem schopný odůvodnit své názory.
		2.23 Když se rozhoduji, snažím se být otevřený k novým nápadům.
		2.24 Jsem ochoten změnit svůj názor na základě dobrých argumentů.
		2.25 Důležité informace si ověřuji z více zdrojů (zeptám se druhých, najdu na internetu, v novinách).
		2.26 Když něco tvrdím, snažím se pro to mít dobré argumenty.
		2.27 Často si kladu otázku, jestli některé situace nemají i jiné vysvětlení.

Tabulka č. 19: *Občanská odpovědnost – dovednosti občanského smýšlení*

Občanská odpovědnost	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Dovednosti občanského smýšlení	1,871	0,818	1,683	2,009	2
Výrok 2.22	1,832	0,832	1	4	1
Výrok 2.23	2,009	0,736	1	4	2
Výrok 2.24	1,929	0,861	1	4	2
Výrok 2.25	1,797	0,815	1	4	2
Výrok 2.26	1,683	0,785	1	4	1
Výrok 2.27	1,978	0,879	1	4	2

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

Tabulka č. 19 znázorňuje hodnoty subškály „dovednosti občanského smýšlení“, kterou charakterizuje 6 jednotlivých výroků. Celkově byla naměřena průměrná hodnota 1,871

s minimem v průměru 1,683 a maximem 2,009. V jednotlivých výrocích dosáhli respondenti nejnižší hodnoty u výroku 2.26 (1,683). Druhá nejnižší hodnota byla zjištěna u výroku 2.25 (1,797). Třetí nejnižší zjištěná hodnota byla 1,832, a to u výroku 2.22. Podobné hodnoty byly zaznamenány u výroků 2.24 (1,929) a 2.27 (1,978). Nejvyšší zjištěná hodnota této subškály byla u výroku 2.23 (2,009). Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím lepšími dovednostmi občanského smýšlení žáci disponují.

### Úroveň sociální gramotnosti jednotlivých subškál spadajících do oblasti dovednosti občanské spoluúčasti.

Tabulka č. 20: *Jednotlivé položky subškály uvažovat perspektivně*

3. Dovednosti občanské spoluúčasti	Uvažovat perspektivně	3.1 Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat. 3.2 Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně. 3.3 Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá. 3.4 Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak.
---------------------------------------	-----------------------	---

Tabulka č. 21: *Dovednosti občanské spoluúčasti – uvažovat perspektivně*

Dovednosti občanské spoluúčasti	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Uvažovat perspektivně	1,931	0,824	1,641	2,212	2
Výrok 3.1	2,208	0,935	1	4	2
Výrok 3.2	2,212	0,775	1	4	2
Výrok 3.3	1,665	0,805	1	4	1
Výrok 3.4	1,641	0,782	1	4	1

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

Tabulka č. 21 znázorňuje hodnoty subškály „uvažovat perspektivně“. Respondenti dosáhli celkové průměrné hodnoty 1,931 s minimem v průměru 1,641 a maximem 2,212. Nejnižší hodnoty bylo dosaženo u výroku 3.4, a to 1,641. Podobných hodnot bylo dosaženo u výroku 3.3 (1,665). Výroky 3.1 (2,208) a 3.2 (2,212) taktéž vykazují podobné průměrné hodnoty. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo

4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím žáci lépe uvažují perspektivně.

Tabulka č. 22: *Jednotlivé položky subškály komunikační dovednosti*

3. Dovednosti občanské spoluúčasti	Komunikační dovednosti	3.5 Promyslím si, co řeknu. 3.6 Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla. 3.7 Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit.
---------------------------------------	------------------------	--

Tabulka č. 23: *Dovednosti občanské spoluúčasti – komunikační dovednosti*

Dovednosti občanské spoluúčasti	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Komunikační dovednosti	2,007	0,856	1,917	2,074	2
Výrok 3.5	2,074	0,899	1	4	2
Výrok 3.6	2,031	0,784	1	4	2
Výrok 3.7	1,917	0,887	1	4	1

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

V tabulce č. 23 jsou znázorněny hodnoty subškály „komunikační dovednosti“. Respondenti v této subškále dosáhli celkové průměrné hodnoty 2,007 s minimem v průměru 1,917 a maximem 2,074. Nejnižší hodnota byla naměřena u výroku 3.7 (1,917). Druhá nejnižší hodnota v pořadí byla zjištěna u výroku 3.6 (2,031). Naopak nejvyšší hodnota byla naměřena u výroku 3.5 (2,074). Celkově lze konstatovat, že respondenti dosáhli u všech výroků této subškály podobných hodnot. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím lepší je úroveň komunikačních dovedností žáků.

Tabulka č. 24: *Jednotlivé položky subškály dovednosti členství ve skupinách*

3. Dovednosti občanské spoluúčasti	Dovednosti členství ve skupinách	3.8 Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla. 3.9 Cítím se odpovědný za celkový výsledek skupinové práce. 3.10 Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen. 3.11 Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor než zbytek skupiny.
---------------------------------------	----------------------------------	--



Tabulka č. 25: *Dovednosti občanské spoluúčasti – dovednosti členství ve skupinách*

<b>Dovednosti občanské spoluúčasti</b>	<b>Aritmetický průměr *</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Modus</b>
Dovednosti členství ve skupinách	2,017	0,774	1,833	2,129	2
Výrok 3.8	1,833	0,748	1	4	2
Výrok 3.9	2,082	0,748	1	4	2
Výrok 3.10	2,026	0,744	1	4	2
Výrok 3.11	2,129	0,764	1	4	2

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

Tabulka č. 25 znázorňuje hodnoty subškály „dovednosti členství ve skupinách“, kdy respondenti dosáhli celkové průměrné hodnoty 2,017 s minimem v průměru 1,833 a maximem 2,129. Nejnižší hodnota byla naměřena u výroku 3.8 (1,833). Druhou nejnižší hodnotu zaznamenal výrok 3.10 (2,026). U výroku 3.9 byla naměřena hodnota 2,082. Nejvyšší naměřenou hodnotu 2,129 zaznamenal výrok 3.11. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím je lepší úroveň dovedností členství ve skupinách žáků.

Tabulka č. 26: *Jednotlivé položky subškály schopnost řešení konfliktů*

3. Dovednosti občanské spoluúčasti	Schopnost řešení konfliktů	3.12 Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat. 3.13 Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč. 3.14 Víím, jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba.
---------------------------------------	----------------------------	--

Tabulka č. 27: *Dovednosti občanské spoluúčasti – schopnost řešení konfliktů*

<b>Dovednosti občanské spoluúčasti</b>	<b>Aritmetický průměr *</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Modus</b>
Schopnost řešení konfliktů	1,971	0,920	1,887	2,044	2
Výrok 3.12	2,044	0,947	1	4	2
Výrok 3.13	1,887	0,904	1	4	1
Výrok 3.14	1,982	0,908	1	4	2

\*nejvyšší úroveň SG=1, nejnižší úroveň SG=4

V tabulce č. 27 jsou znázorněny hodnoty subškály „schopnost řešení konfliktů“. Byla naměřena celková průměrná hodnota 1,971 s minimem v průměru 1,887 a maximem 2,044. U jednotlivých výroků dosáhli respondenti nejnižší hodnoty ve výroku 3.13 (1,887). Druhou nejnižší hodnotu zaznamenal výrok 3.14 (1,982). Nejvyšší hodnota 2,044 byla zjištěna u výroku 3.12. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které značí odpověď respondentů (rozhodně ano) a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (rozhodně ne). Platí zde, že čím jsou získané hodnoty nižší, tím více jsou žáci schopni řešit konflikty.

### VO2: Jaká je celková míra sebehodnocení u žáků 8. a 9. tříd ZŠ?

**Míra sebehodnocení v oblastech hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenění, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční labilita a pesimismus.**

Tabulka č. 28: *Hodnocení celkové míry sebehodnocení a dílčích oblastí*

	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
<b>Sebehodnocení – S</b>	2,469	0,964	1,642	3,455	2
<b>Hostilita a agresivita</b>	2,673	0,998	2,187	3,241	4
<b>Závislost</b>	2,495	0,889	1,642	3,455	1
<b>Negativní sebeocenění</b>	2,337	1,017	2,117	2,549	2
<b>Negativní hodnocení vlastních schopností</b>	2,326	0,958	1,913	2,670	3
<b>Inhibice citových projevů</b>	2,299	0,955	1,762	3,004	1
<b>Emoční labilita</b>	2,880	0,930	2,537	3,149	3
<b>Pesimismus</b>	2,272	1,004	2,073	2,397	2

\*nejvyšší míra S=1, nejnižší míra S=4

Tabulka č. 28 uvádí získané hodnoty jednotlivých oblastí v míře sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ a také celkovou hodnotu míry sebehodnocení. U všech oblastí platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je nižší míra sebehodnocení. Respondenti dosáhli nejnižšího skóre v oblasti „**pesimismus**“, kdy byla naměřena průměrná hodnota 2,272 s minimem v průměru 2,073 a maximem 2,397. Druhého nejnižšího skóre bylo dosaženo v oblasti „**inhibice citových projevů**“, kdy byla naměřena hodnota 2,292 s minimem v průměru 1,762 a maximem 3,004. Třetí nejnižší skóre bylo zjištěno u oblasti „**negativní hodnocení vlastních schopností**“, průměrná hodnota 2,326 s minimem v průměru 1,913 a maximem 2,670. Následně v pořadí byla naměřena hodnota 2,337 u oblasti „**negativní**

**sebeocení**“ s minimem v průměru 2,117 a maximem 2,549. V oblasti „závislost“ dosáhli respondenti průměrné hodnoty 2,495 s minimem v průměru 1,642 a maximem 3,455. Druhé nejvyšší skóre bylo zaznamenáno u oblasti „hostilita a agresivita“ s naměřenou hodnotou 2,673 s minimem v průměru 2,187 a maximem 3,241. Nejvyšší hodnota byla naměřena u oblasti „emoční labilita“, a to 2,880 s minimem v průměru 2,537 a maximem 3,149. Celková průměrná hodnota míry **sebehodnocení** byla 2,469 s minimem v průměru 1,642 a maximem v průměru 3,455. Celkově lze konstatovat, že nadprůměrných výsledků dosáhli respondenti v oblastech „pesimismus“ a „inhibice citových projevů“. V ostatních oblastech byly výsledky respondentů srovnatelně průměrné až podprůměrné.

### Míra sebehodnocení jednotlivých výroků v oblasti „hostilita a agresivita“.

Tabulka č. 29: *Jednotlivé položky subškály hostilita a agresivita*

Subškála HA Hostilita a agresivita	1. Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a). 8. Mívám chuť do něčeho praštit, nebo někoho uhodit. 15. Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiju. 22. Dovedu si udělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti. 29. Je na mně vidět, když mám vztek. 36. Dělá mi potíže ovládat své nálady.
---------------------------------------	--

Tabulka č. 30: *Sebehodnocení – hostilita a agresivita*

Subškála HA	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Výrok 1	2,267	1,018	1	4	2
Výrok 8	2,717	1,093	1	4	4
Výrok 15	2,189	1,134	1	4	1
Výrok 22	3,241	0,767	1	4	3
Výrok 29	3,073	0,917	1	4	4
Výrok 36	2,549	1,061	1	4	3

\*nejvyšší míra S=1, nejnižší míra S=4

V tabulce č. 30 jsou zaznamenány hodnoty jednotlivých výroků subškály „hostilita a agresivita“. U této oblasti platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra hostility a agresivity žáků. Nejnižší průměrné hodnoty bylo dosaženo u výroku 15, a to 2,189. Druhého nejnižšího skóre dosáhli respondenti u výroku 1 s naměřenou hodnotou 2,267. Následuje výrok 36, kdy byla naměřena hodnota 2,549. Čtvrtá nejnižší hodnota

v pořadí 2,717, byla zjištěna u výroku 8. Výrok 29 zaznamenal hodnotu 3,073. Nevyšší hodnota byla naměřena u výroku 22 (3,241). Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které značí odpověď respondentů „téměř nikdy“ a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (téměř vždy).

### Míra sebehodnocení jednotlivých výroků v oblasti „závislost“.

Tabulka č. 31: *Jednotlivé položky subškály závislost*

Subškála Z Závislost	2. Jsem rád(a), když mě učitel(ka) lituje, že jsem nemocný(á). 9. Jsem rád(a), když mi učitelé dají najevo, že mě mají moc rádi. 16. Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy sám(a). 23. Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje. 30. Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit. 37. Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á) a učitelé jsou z toho celí pryč.
-------------------------	--

Tabulka č. 32: *Sebehodnocení – závislost*

Subškála Z	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Výrok 2	1,684	0,912	1	4	1
Výrok 9	3,335	0,849	1	4	4
Výrok 16	1,750	0,892	1	4	1
Výrok 23	3,455	0,775	1	4	4
Výrok 30	3,103	0,977	1	4	4
Výrok 37	1,642	0,927	1	4	1

\*nejvyšší míra S=1, nejnižší míra S=4

Tabulka č. 32 uvádí hodnoty jednotlivých výroků subškály „závislost“, kde platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra závislosti žáků. Nejnižší hodnota této subškály byla zaznamenána u výroku 37, a to 1,642. Druhá nejnižší hodnota 1,684 byla zjištěna u výroku 2. V pořadí třetí nejnižší průměrnou hodnotou byla hodnota 1,750 u výroku 16. Výrok 30 značí hodnotu 3,103. Druhá nejvyšší hodnota byla zjištěna u výroku 9, a to 3,335. Nejvyšší hodnotu 1,455 značí výrok 23. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které značí odpověď respondentů „téměř nikdy“ a maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4 (téměř vždy). Pouze u výroku 16 minimální hodnota 1 značí odpověď „téměř vždy“ a maximální hodnota 4 značí odpověď respondentů „téměř nikdy“.

**Míra sebehodnocení jednotlivých výroků v oblasti „negativní sebeocení“.**Tabulka č. 33: *Jednotlivé položky subškály negativní sebeocení*

Subškála NS Negativní sebeocení	3. Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo. 10. Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu. 17. Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já. 24. Myslím si, že jsem docela správný(á), a že by si to ostatní mohli o mně m slet také. 31. Jsem se sebou docela spokojený(á). 38. Bývám sám ze sebe nešťastný(á).
---------------------------------------	---

Tabulka č. 34: *Sebehodnocení – negativní sebeocení*

Subškála NS	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Výrok 3	2,262	1,040	1	4	2
Výrok 10	2,288	1,083	1	4	1
Výrok 17	2,611	1,059	1	4	3
Výrok 24	2,117	0,873	1	4	2
Výrok 31	2,197	0,981	1	4	2
Výrok 38	2,549	1,065	1	4	3

\*nejvyšší míra S=1, nejnižší míra S=4

V tabulce č. 34 jsou zaznamenané hodnoty jednotlivých výroků subškály „negativní sebeocení“. Platí zde, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra negativního sebeocení žáků. Nejnižší zjištěná hodnota 2,117 byla naměřena u výroku 24. Druhou nejnižší hodnotu 2,197 značí výrok 31. Následně v pořadí byla zjištěna hodnota 2,262 u výroku 3. Výrok 10 značí hodnotu 2,288. Druhá nejvyšší průměrná hodnota 2,549 byla zjištěna u výroku 38. Nejvyšší hodnota této subškály byla zaznamenána u výroku 17, a to 2,611. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které u výroků 10, 17 a 38 značí odpověď respondentů „téměř nikdy“ a u výroků 3, 24 a 31 značí odpověď respondentů „téměř vždy“. Maximální uváděnou hodnotou je zde číslo 4, které u výroků 10, 17 a 38 značí odpověď „téměř vždy“ a u výroků 3, 24 a 31 značí odpověď „téměř nikdy“.

### Míra sebehodnocení jednotlivých výroků v oblasti „negativní hodnocení vlastních schopností“.

Tabulka č. 35: *Jednotlivé položky subškály negativní hodnocení vlastních schopností*

Subškála NHVS Negativní hodnocení vlastních schopností	4. Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný. 11. Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře. 18. To, co chci si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat. 25. Myslím si, že jsem budižkničemu a že za nic nestojím. 32. Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu. 39. Myslím si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý(á).
--	--

Tabulka č. 36: *Sebehodnocení – negativní hodnocení vlastních schopností*

Subškála NHVS	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Výrok 4	2,034	0,870	1	4	2
Výrok 11	2,418	1,054	1	4	3
Výrok 18	1,913	0,795	1	4	2
Výrok 25	2,211	1,150	1	4	1
Výrok 32	2,679	0,948	1	4	3
Výrok 39	2,700	0,934	1	4	3

\*nejvyšší míra S=1, nejnižší míra S=4

V tabulce č. 36 jsou uvedeny hodnoty jednotlivých výroků subškály „negativní hodnocení vlastních schopností“. V této subškále platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra negativního hodnocení vlastních schopností žáků. Nejnižší hodnotu 1,913 vykazuje výrok 18. Druhé nejnižší hodnoty dosáhli respondenti u výroku 4 (2,034). Následující hodnotu 2,211 značí výrok 25. Průměrné hodnoty 2,418 bylo dosaženo u výroku 11. V pořadí pátou nejnižší hodnotu 2,679 značí výrok 32 a naopak nejvyšší zaznamenaná hodnota 2,700 byla naměřena u výroku 39. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které u výroků 11, 25, 32 a 39 značí odpověď „téměř nikdy“ a maximální uváděnou hodnotou je číslo 4, které u těchto výroků značí odpověď „téměř vždy“. U výroků 4 a 18 je značení opačné.

**Míra sebehodnocení jednotlivých výroků v oblasti „inhibice citových projevů“.**Tabulka č. 37: *Jednotlivé položky subškály inhibice citových projevů*

Subškála ICP Inhibice citových projevů	5. Dělá mi těžkosti projevit ostatním lidem, co cítím. 12. Je pro mne snadné být na učitele milý(á). 19. Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je dobře udržet. 26. Nedělá mi těžkosti ukázat učitelům, že je mám rád(a). 33. Dělá mi těžkosti ukázat někomu, že ho mám rád(a). 40. Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).
--	---

Tabulka č. 38: *Sebehodnocení – inhibice citových projevů*

Subškála ICP	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Výrok 5	3,004	0,927	1	4	3
Výrok 12	1,762	0,780	1	4	2
Výrok 19	2,381	1,083	1	4	1
Výrok 26	2,052	1,088	1	4	1
Výrok 33	2,693	0,979	1	4	3
Výrok 40	1,902	0,874	1	4	1

\*nejvyšší míra S=1, nejnižší míra S=4

Tabulka č. 38 uvádí hodnoty jednotlivých výroků subškály „inhibice citových projevů“, kde platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím více žáci potlačují citové projevy. Nejnižší naměřenou průměrnou hodnotu 1,762 vykazuje výrok 12. Druhá nejnižší hodnota 1,902 byla zjištěna u výroku 40. Výrok 26 značí hodnotu 2,052. Čtvrtá nejnižší hodnota 2,381 byla zaznamenána u výroku 19. Následující hodnota 2,693 byla zjištěna u výroku 33. Nejvyšší průměrná hodnota 3,004 je zřetelná u výroku 5. Minimální uváděnou hodnotou u jednotlivých výroků je zde číslo 1, které v případě výroků 5, 19 a 33 značí odpověď „téměř nikdy“ a maximální uváděnou hodnotou je číslo 4, které u těchto výroků značí odpověď „téměř vždy“. Výroky 12, 26 a 40 mají značení odpovědi opačné.

**Míra sebehodnocení jednotlivých výroků v oblasti „emoční labilita“.**Tabulka č. 39: *Jednotlivé položky subškály emoční labilita*

Subškála EL Emoční labilita	6. Jsem nešťastný(á) nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří. 13. Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á). 20. Rozčilí mě, když se mi něco nedaří. 27. Střídá se u mě veselá a smutná nálada.
--------------------------------	---

	34. Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo být otrávený(á). 41. Lehce mě vyvede z míry, když narazím na nějaké problémy.
--	--

Tabulka č. 40: *Sebehodnocení – emoční labilita*

Subškála EL	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Výrok 6	3,149	0,910	1	4	4
Výrok 13	2,730	0,960	1	4	3
Výrok 20	3,069	0,909	1	4	4
Výrok 27	2,991	0,912	1	4	3
Výrok 34	2,537	0,957	1	4	2
Výrok 41	2,803	0,930	1	4	3

\*nejvyšší míra S=1, nejnižší míra S=4

Tabulka č. 40 uvádí hodnoty jednotlivých výroků subškály „emoční labilita“. Platí zde, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra emoční lability žáků. Nejnižší hodnoty dosáhli respondenti u výroku 34, a to 2,537. Druhá nejnižší hodnota 2,730 byla zaznamenána u výroku 13. V pořadí třetí nejnižší hodnotu 2,803 značí výrok 41. Následně hodnota 2,991 byla zjištěna u výroku 27. Výrok 20 zaznamenal hodnotu 3,069. Nejvyšší průměrná hodnota 3,149 byla zjištěna u výroku 6. Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 1, které značí odpověď respondentů „téměř nikdy“ a maximální hodnotou je číslo 4, které značí odpověď „téměř vždy“. U výroku 34 je značení odpovědi opačné.

#### Míra sebehodnocení jednotlivých výroků v oblasti „pesimismus“.

Tabulka č. 41: *Jednotlivé položky subškály pesimismus*

Subškála P Pesimismus	7. Myslím si, že je život hezký. 14. Život se mi zdá plný nebezpečí. 21. Myslím si, že je na světě dobře a hezky. 28. Pro mne je svět nepěkný a smutný. 35. Svět je pro mě nebezpečný. 42. Život je pro mne docela dobrá věc
--------------------------	---



Tabulka č. 42: *Sebehodnocení – pesimismus*

Subškála P	Aritmetický průměr *	SD	Minimum	Maximum	Modus
Výrok 7	2,192	1,003	1	4	2
Výrok 14	2,500	1,009	1	4	2
Výrok 21	2,258	1,002	1	4	2
Výrok 28	2,397	1,043	1	4	3
Výrok 35	2,212	0,979	1	4	2
Výrok 42	2,073	0,990	1	4	2

\*nejvyšší míra S=1, nejnižší míra S=4

V tabulce č. 42 jsou zaznamenány hodnoty jednotlivých výroků subškály „pesimismus“, kde platí, že čím jsou získané hodnoty vyšší, tím je vyšší míra pesimismu žáků. Nejnižší průměrná hodnota 2,073 byla respondentům naměřena u výroku 42. Výrok 7 značí hodnotu 2,192. Třetí nejnižší průměrná hodnota 2,212 byla zjištěna u výroku 35. V pořadí čtvrtou nejnižší naměřenou hodnotu 2,258 značí výrok 21. Druhá nejvyšší hodnota 2,397 byla zjištěna u výroku 28. Nejvyšší průměrnou hodnotu 2,500 zaznamenal výrok 14. Minimální uváděnou hodnotou je zde číslo 1, které u výroků 14, 28 a 35 značí odpověď respondentů „téměř nikdy“ a maximální uváděnou hodnotou je číslo 4, které značí odpověď „téměř vždy“. U výroků 7, 21 a 42 je značení odpovědí opačné.

### VO3: Jaká je souvislost mezi úrovní sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ?

H0: Mezi skóre sociální gramotnosti a skóre sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ neexistuje závislost.

HA: Mezi skóre sociální gramotnosti a skóre sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ existuje závislost.

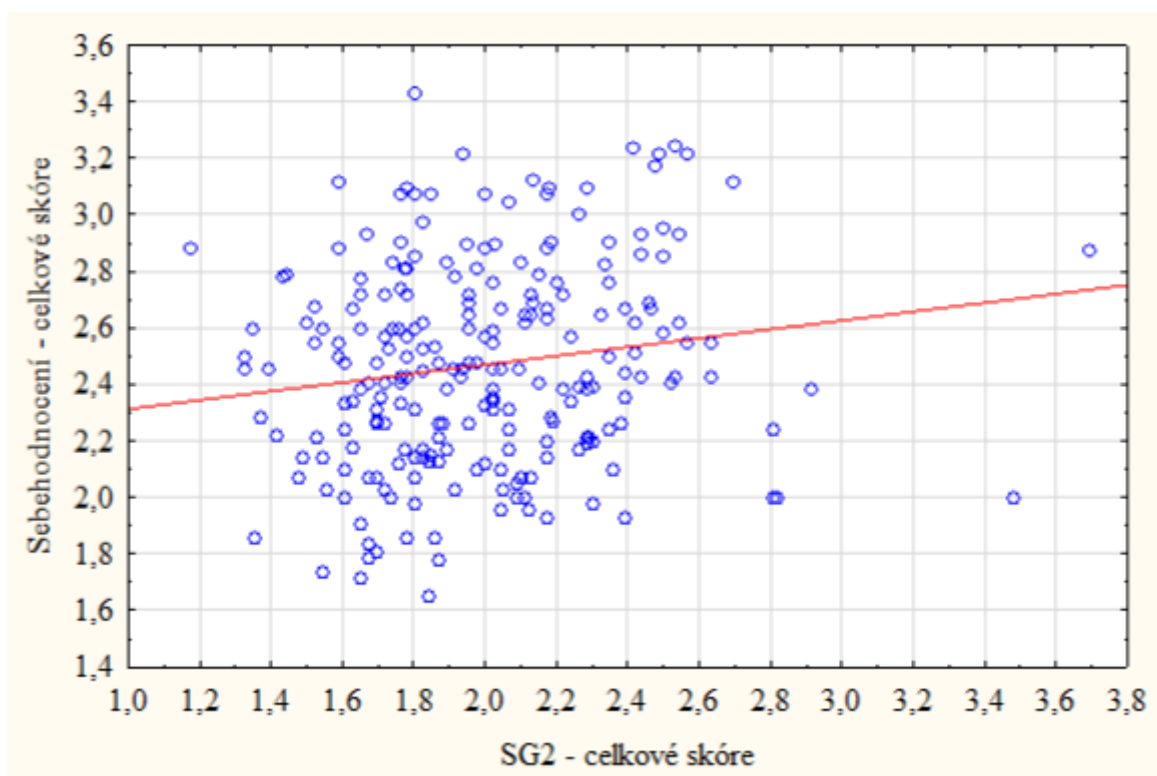
Tabulka č. 43: *Pearsonův korelační koeficient a test nezávislosti*

Hodnota R	p-hodnota	Rozhodnutí o H0	Závislost prokázána
0,16	0,016	zamítáme	ano

P-hodnota testu nezávislosti založeném na Pearsonově korelačním koeficientu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,016, tj. nižší než hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05

byla prokázána závislost mezi skóre sociální gramotnosti a skóre sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ. Vzhledem ke kladné hodnotě korelačního koeficientu (0,16) se jedná o přímou závislost. Hodnota korelačního koeficientu je nižší než 0,3, jedná se tedy o slabou intenzitu závislosti. Celkově lze tedy interpretovat, že s rostoucím skóre sociální gramotnosti je ve slabé intenzitě závislosti spojeno rostoucí skóre sebehodnocení. Rostoucí tendenci je možné pozorovat na základě bodového grafu orientačně proloženého regresní přímkou. Jedná se sice o statisticky významnou, ale z hlediska velikosti efektu slabou tendenci.

Obrázek č. 4: *Graf závislosti sociální gramotnosti a sebehodnocení*



H0: Mezi skóre jednotlivých subškál sociální gramotnosti a skóre subškál sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ neexistuje závislost.

HA: Mezi skóre jednotlivých subškál sociální gramotnosti a skóre subškál sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd existuje závislost.

Závislosti mezi subškálami byly kvantifikovány pomocí korelační matice.

Tabulka č. 44: *Závislosti mezi subškálami*

Subškála	HA	Z	NS	NHVS	ICP	EL	P
<b>Osobní odpovědnost</b>	0,29	-0,27	0,14	-0,02	0,15	-0,13	0,20
chování morální	0,22	-0,21	0,19	0,08	0,26	-0,10	0,21
chování konvenční	0,25	-0,23	0,05	-0,12	-0,00	-0,11	0,12
<b>Občanská odpovědnost</b>	0,14	-0,30	0,20	0,07	0,25	-0,06	0,23
zájem o druhé	0,24	-0,25	0,03	-0,06	0,18	-0,07	0,06
úcta ke skupinové práci	0,07	-0,17	0,23	0,08	0,19	0,04	0,29
zájem o komunitu	0,02	-0,26	0,09	0,00	0,19	-0,16	0,19
ohleduplnost k životnímu prostředí	0,19	-0,14	0,13	0,02	0,13	-0,03	0,17
schopnost vést	0,04	-0,24	0,17	0,09	0,21	-0,04	0,16
dovednosti občanského smýšlení	0,07	-0,16	0,17	0,15	0,15	0,01	0,09
<b>Dovednosti občanské spoluúčasti</b>	0,30	-0,27	0,13	0,04	0,25	0,06	0,10
uvažovat perspektivně	0,25	-0,17	0,06	-0,02	0,16	0,07	0,06
komunikační dovednosti	0,18	-0,11	0,02	-0,01	0,12	0,06	-0,04
dovednost členství ve skupinách	0,24	-0,24	0,26	0,11	0,29	0,08	0,22
schopnost řešení konfliktů	0,19	-0,24	0,01	0,01	0,13	-0,03	0,00

Tabulka č. 44 znázorňuje hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu pro všechny kombinace subškál dotazníků sociální gramotnost a sebehodnocení. Modře vyznačené korelace jsou statisticky významné (p-hodnota vyšla nižší než hladina významnosti 0,05).

Subškála *osobní odpovědnost* nejsilněji koreluje s *hostilitou a agresivitou* ( $R=0,29$ , slabá intenzita přímé závislosti) a *závislostí* ( $R= -0,27$ , slabá intenzita nepřímé závislosti).

Subškála *osobní odpovědné chování morální* nejsilněji koreluje s *inhibicí citových projevů* ( $R=0,26$ , slabá intenzita přímé závislosti).

Subškála *osobní odpovědné chování konvenční* nejsilněji koreluje s *hostilitou a agresivitou* ( $R=0,025$ , slabá intenzita přímé závislosti) a *závislostí* ( $R= -0,23$ , slabá intenzita nepřímé závislosti).

Subškála *občanská odpovědnost* nejsilněji koreluje se *závislostí* ( $R= -0,30$ , slabá až střední intenzita přímé závislosti) a *inhibicí citových projevů* ( $R=0,25$ , slabá intenzita přímé závislosti).

Subškála *zájem o druhé* nejsilněji koreluje s *hostilitou a agresivitou* ( $R=0,24$ , slabá intenzita přímé závislosti) a *závislostí* ( $R= -0,25$ , slabá intenzita nepřímé závislosti).

Subškála *úcta ke skupinové práci* nejsilněji koreluje s *pesimismem* ( $R=0,29$ , slabá intenzita přímé závislosti) a *negativním sebeoceněním* ( $R=0,23$ , slabá intenzita přímé závislosti).

Subškála *zájem o komunitu* nejsilněji koreluje se *závislostí* ( $R= -0,26$ , slabá intenzita nepřímé závislosti).

Subškála *ohleduplnost k životnímu prostředí* koreluje se subškálami dotazníku sebehodnocení velmi slabě, žádná z hodnot korelačního koeficientu není v absolutní hodnotě vyšší než 0,2.

Subškála *schopnost vést* nejsilněji koreluje se *závislostí* ( $R= -0,24$ , slabá intenzita nepřímé závislosti) a *inhibicí citových projevů* ( $R=0,21$ , slabá intenzita přímé závislosti).

Subškála *dovednosti občanského smýšlení* koreluje se subškálami dotazníku sebehodnocení velmi slabě, žádná z hodnot korelačního koeficientu není v absolutní hodnotě vyšší než 0,2.

Subškála *dovednosti občanské spoluúčasti* nejsilněji koreluje s *hostilitou a agresivitou* ( $R=0,30$ , slabá až střední intenzita přímé závislosti) a *závislostí* ( $R= -0,27$ , slabá intenzita nepřímé závislosti).

Subškála *uvažovat perspektivně* nejsilněji koreluje s *hostilitou a agresivitou* ( $R=0,25$ , slabá intenzita přímé závislosti).

Subškála *komunikační dovednosti* koreluje se subškálami dotazníku sebehodnocení velmi slabě, žádná z hodnot korelačního koeficientu není v absolutní hodnotě vyšší než 0,2.

Subškála *dovednost členství ve skupinách* nejsilněji koreluje s *inhibicí citových projevů* ( $R=0,29$ , slabá intenzita přímé závislosti).

Subškála *schopnost řešení konfliktů* nejsilněji koreluje se *závislostí* ( $R = -0,24$ , slabá intenzita nepřímé závislosti).

## 5.2 Interpretace dat

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit celkovou aktuální úroveň sociální gramotnosti a míru sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ. Zajímalo nás také, jaké úrovně sociální gramotnosti a míry sebehodnocení dosahují žáci v jednotlivých oblastech sociální gramotnosti a sebehodnocení. Cílem výzkumu bylo také zjistit, zda mezi úrovní sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení existuje souvislost.

Zjistili jsme, že žáci 8. a 9. tříd ZŠ dosáhli v celkové úrovni sociální gramotnosti průměrného skóre 1,991. Tento výsledek hodnotíme pozitivně, žáci disponují průměrnou až nadprůměrnou úrovní sociální gramotnosti.

Nejvyšší úrovně sociální gramotnosti dosáhli žáci v oblasti **dovednosti občanské spoluúčasti**, kdy jsme zjišťovali úroveň sociální gramotnosti žáků u dalších čtyř podoblastí (subškál). V subškále *uvažovat perspektivně* žáci dosáhli nadprůměrných výsledků především v tom, že se snaží druhému objasnit svá slova a během naslouchání vnímat pocity druhých. Velmi dobré úrovně žáci dosáhli také ve *schopnosti řešení konfliktů*, kdy mají zájem porozumět tomu, proč se na ně někdo zlobí, umí se vyhnout střetnutí a snaží se udobřit své přátele v rozepři. Dle Bloomquista (2010, s. 67) „by děti měly být naučeny nejen řešit konflikty, ale také porozumět tomu, proč jsou druzí našťvaní a jaké jsou jejich důvody“. Žáci prokázali průměrnou úroveň *komunikačních dovedností*, ve snaze porozumět tomu, co druzí říkají a schopnosti vnímat i řeč těla. Podobně žáci hodnotili své *dovednosti členství ve skupinách*. Nemají problém se zapojit do skupinové hry a práce, respektovat pravidla skupiny, přizpůsobit se a být zodpovědní za plnění úkolů ve skupině.

V oblasti **občanské odpovědnosti** dosáhli žáci celkově průměrného výsledku. V této oblasti jsme dále hodnotili úroveň sociální gramotnosti šesti subškál. Nadprůměrnou úroveň sociální gramotnosti žáci prokázali zejména v *zájmu o druhé*. Žáci mají snahu pomoci lidem, kteří pomoc potřebují a chovají se laskavě k ostatním, pokud někoho urazí, nemají problém se omluvit. Žáci dále prokázali, že disponují *dovednostmi občanského smýšlení*. Jsou schopni odůvodnit své názory a stát si za nimi, důležité informace si ověřují z více zdrojů. Na základě dobrých argumentů jsou žáci schopni přemýšlet nad svými názory a jsou otevřeni novým nápadům. Průměrné úrovně dosáhli žáci ve *schopnosti vést*. Kladně žáci hodnotí z pozice vůdce týmu svoji schopnost vnést důležitost každému členovi

skupiny. Snaží se změnit věci, které jim připadají v nepořádku. Hůře žáci hodnotí svoji schopnost organizace týmu při skupinové práci. Podobných výsledků žáci dosáhli u subškály *úcta ke skupinové práci*, kdy nadprůměrně hodnotili to, že některé úkoly se lépe řeší ve skupině. Žáci rádi spolupracují na skupinových projektech, nicméně hůře hodnotí význam skupinové práce v souvislosti s množstvím poznatků oproti samostatné práci. Efektivní skupinová práce vyžaduje správné sestavení týmu, důkladnou přípravu, jasný plán a adekvátní hodnocení. Netýká se pouze řešení úkolů, ale také rozvoje sociálních a komunikačních dovedností (Šalamounová, 2016). Průměrné úrovně sociální gramotnosti dosáhli žáci u subškály *zájem o komunitu*. Žáci vědí o věcech ve svém okolí, které by se daly zlepšit i o lidech, kteří by potřebovali pomoc, ovšem spíše podprůměrně hodnotili svoje zapojení v tomto ohledu. Žáci prokázali průměrnou *ohleduplnost k životnímu prostředí*, když se doma snaží třídít odpad a neplýtvat vodou, nicméně všeobecný zájem a aktivita vedoucí ke zlepšení životního prostředí spíše pokulhává.

V oblasti **osobní odpovědnost** žáci ve dvou subškálách dosáhli značně odlišných výsledků. Nadprůměrné úrovně dosáhli v *osobním odpovědném chování morálním*, kdy žáci kladně hodnotili svoji snahu dělat věci, jak nejlépe dovedou a nepovedený úkol splnit příště lépe. Podprůměrnou úroveň žáci prokázali v *osobním odpovědném chování konvenčním*, kdy pro žáky není příliš důležité dodržovat pravidla, ani se necítí špatně, pokud pravidla porušuje někdo v jejich okolí.

Dále jsme zjišťovali celkovou míru sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd. Zjistili jsme, že žáci dosahují v celkové míře sebehodnocení průměrného skóre 2,469. Tento celkový výsledek nehodnotíme příliš kladně, celková míra sebehodnocení žáků je spíše podprůměrná. Míra sebehodnocení byla dále zjišťována v sedmi oblastech. Lze konstatovat, že u celého souboru respondentů je patrná vysoká míra emoční lability, hostility a agresivity a větší míra závislosti.

Bylo zjištěno, že nejvyšší míry sebehodnocení dosahují žáci v oblasti **pesimismus**. Dítě s pesimistickým přístupem vnímá svět jako plný nebezpečí, nevzhledný a melancholický s mnoha hrozbami. Je kritické vůči sobě i okolí a je ovlivnitelné vnějšími informacemi (Vágnerová, 2001).

V oblasti **inhibice citových projevů** bylo zjištěno, že žáci dosahují vyšší míry sebehodnocení. Emočně inhibované dítě neumí dát najevo pozitivní emoce k blízkým (rodina), ke kamarádům či přátelům, které jinak pozitivně emočně obsazuje (Vágnerová, 2001).

V oblasti **negativní hodnocení vlastních schopností** bylo zjištěno, že žáci dosahují průměrné míry sebehodnocení. Dítě s negativním hodnocením svých schopností je nespokojené se sebou samým. Má pocit, že je jeho úsilí zbytečné, neumí se dostatečně prosadit (Vágnerová, 2001).

V oblasti **negativní sebeocenění** dosahují žáci téměř totožného celkového výsledku, jako v předchozí oblasti. Dítě, které negativně hodnotí samo sebe, je ze sebe nešťastné, má pocit, že druzí jsou lepší, že je a bude k ničemu. Porovnávání se s ostatními má za následek jejich sníženou sebedůvěru a opatrnost, což vede ke ztrátě odvahy a motivace k prosazení a prezentaci svých schopností (Vágnerová, 2001).

V oblasti **závislost** bylo zjištěno, že žáci dosahují celkově průměrné až nižší míry sebehodnocení. V této subškále dosahují žáci extrémně odlišných výsledků u jednotlivých výroků. Závislé dítě má silnou touhu přijímat a prožívat pozitivní vztahy a povzbuzení. Rádo přijímá pomoc, litování a projevené city. Objevuje se také malá schopnost řešit sám své problémy (Vágnerová, 2001).

V oblasti **hostilita a agresivita** byla u žáků prokázána spíše nižší míra sebehodnocení. Hostilní a agresivní dítě má tendenci do něčeho nebo někoho tlouci, či ničit, neovládá se, plánuje agresivní akty (Vágnerová, 2001).

Nejnižší míra sebehodnocení byla žákům naměřena v oblasti **emoční labilita**. Vysoká míra emoční lability byla zjištěna téměř u všech výroků této subškály. Emočně labilní dítě trpí častými výkyvy nálad, snadno se rozčiluje a mívá pocity otrávenosti a vzteku. Je náchylné k tomu nechat se snadno vyvést z míry v situacích, které považuje za problémové (Vágnerová, 2001).

Dalším úkolem této práce bylo zjistit, jaká je souvislost mezi úrovní sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ. Zabývali jsme se také závislostí mezi dílčími oblastmi sociální gramotnosti a sebehodnocení. Bylo zjištěno, že mezi úrovní sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení existuje závislost. Bylo také zjištěno, že mezi jednotlivými oblastmi (subškálami) sociální gramotnosti a sebehodnocení existují statisticky významné závislosti. Největší intenzita přímé závislosti byla prokázána mezi *osobní odpovědností a závislostí* a dále mezi *dovedností občanské spoluúčasti a hostilitou a agresivitou*.

## 6 DISKUSE

Předložená práce si kladla za cíl zmapovat aktuální úroveň sociální gramotnosti a míru sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ. Výsledky našeho dotazníkového šetření, které vypovídají o uspokojivé úrovni sociální gramotnosti žáků a nižší míře sebehodnocení, můžeme srovnat s výsledky výzkumů jiných autorů. Výzkumem zaměřeným na problematiku sociální gramotnosti se v českém prostředí zabývala například Maříková (2011) a Daničková (2017). Jak již bylo zmíněno výše, zajímavý výzkum realizovaný Českou školní inspekcí proběhl v roce 2011/2012 v rámci „Analýzy podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách“ (Protivínský a Dokulilová, 2012). Šetření se zúčastnili žáci 8. ročníků ZŠ a 3. ročníků středních škol. Dle autorů mezi jejich výsledky byly nepatrné rozdíly. Žáci dosáhli celkového průměrného skóre 68 (na stupnici od 0 do 100). Celkový průměrný skór sociální gramotnosti získaný v našem výzkumu jsme pro lepší přehlednost převedli na stupnici od 0 (nejnižší hodnota) do 100 (nejvyšší hodnota) a získali jsme hodnotu 63. Lze tedy konstatovat, že úroveň sociální gramotnosti žáků v našem výzkumu je nižší, než úroveň žáků v roce 2011/2012. V oblasti *osobní odpovědnost* dosáhli žáci obou výzkumů srovnatelných výsledků. V oblasti *občanská odpovědnost* dosáhli žáci výzkumu ČSI 2011/2012 a žáci našeho výzkumu srovnatelně průměrných výsledků, výrazně se liší pouze v ochotě ke změně vlastních názorů, kdy žáci našeho výzkumu v tomto ohledu dosáhli výrazně lepších výsledků. „*Neochota ke změně vlastního názoru může být zapříčiněna úsilím o osamostatnění se*“ (Protivínský a Dokulilová, 2012, s. 11). V oblasti *dovednosti občanské spoluúčasti* dosáhli žáci výzkumu ČSI 2011/2012 lepších výsledků než žáci našeho výzkumu. Celkově nejlépe hodnocenou dovedností žáků výzkumu ČSI 2011/2012 je schopnost řešit konflikty, zatímco v našem výzkumu se tato dovednost řadí na páté místo v pořadí nejlépe hodnocených dovedností. Česká školní inspekce se dále šetřením v oblasti sociální gramotnosti zabývala v letech 2015/2016, 2017/2018 a 2019/2020. Výsledky posledního šetření prokázali nižší úroveň sociální gramotnosti žáků, než v předchozích letech (Česká školní inspekce, 2020).

Z výsledků výzkumu Hoferkové (2010) zjišťujeme podobnost výsledků našeho výzkumu v celkové míře sebehodnocení žáků. Hoferková (2010, s. 171) uvádí, že „*sebehodnocení a celkové prožívání žáků z výzkumného souboru se jeví spíše negativní*“. Výsledky jednotlivých oblastí dotazníku PAQ v našem výzkumu můžeme srovnat s výsledky výzkumu Hoferkové (2010) a Oudové (2007), které pro svůj výzkum použily stejný dotazník. Naše výsledky jednotlivých oblastí jsme pro přehlednější srovnání



přetransformovali do podoby součtu průměrů jednotlivých výroků v dané oblasti. Výsledky Oudové (2007) vychází ze zkoumaného souboru žáků ve věku 15 let. Hoferková (2010) se ve svém výzkumu zaměřila na žáky 2. stupně ZŠ. Oba výzkumné soubory tedy věkově korespondují s našim výzkumným vzorkem.

V oblasti *hostilita a agresivita* dosáhli žáci našeho výzkumu skóre 16,04, žáci výzkumu Oudové (2007) dosáhli skóre 16,26 a žáci výzkumu Hoferkové (2010) dosáhli skóre 15,13. Lze tedy konstatovat, že nejnižší míra hostility a agresivity byla zjištěna u žáků výzkumu Hoferkové (2010).

V oblasti *závislost* dosáhli žáci našeho výzkumu skóre 14,97, žáci výzkumu Oudové (2007) dosáhli skóre 16,94 a žáci výzkumu Hoferkové (2010) dosáhli skóre 14,50. Zatímco výsledky našeho výzkumu a výzkumu Hoferkové (2010) jsou téměř srovnatelné, míra závislosti žáků výzkumu Oudové (2007) byla podstatně vyšší.

V oblasti *negativní sebeocenění* dosáhli žáci našeho výzkumu skóre 14,02, žáci výzkumu Oudové (2007) dosáhli skóre 13,06 a žáci výzkumu Hoferkové (2010) dosáhli skóre 16,95. Můžeme říci, že žáci v roce 2010 vykazovali výrazně vyšší míru negativního sebeocenění, než v roce 2007. Výsledky našeho výzkumu oproti roku 2010 vykazují výrazně nižší míru negativního sebeocenění.

V oblasti *negativní hodnocení vlastních schopností* žáci našeho výzkumu dosáhli skóre 13,96, žáci výzkumu Oudové (2007) dosáhli skóre 12,77 a žáci výzkumu Hoferkové (2010) dosáhli skóre 16,48. Můžeme říci, že žáci v roce 2010 vykazovali výrazně vyšší míru negativního hodnocení vlastních schopností.

V oblasti *inhibice citových projevů* žáci našeho výzkumu dosáhli skóre 13,79, žáci výzkumu Oudové (2007) dosáhli skóre 11,06 a žáci výzkumu Hoferkové (2010) dosáhli skóre 16,94. Žáci našeho výzkumu vykazují oproti žákům výzkumu Oudové (2007) vyšší míru inhibice citových projevů, ale ve srovnání s žáky výzkumu Hoferkové (2010) vykazují výrazné zlepšení.

V oblasti *emoční labilita* žáci našeho výzkumu dosáhli skóre 17,28, žáci výzkumu Oudové (2007) dosáhli skóre 17,65 a žáci výzkumu Hoferkové (2010) dosáhli skóre 13,94. V této oblasti je patrný významný rozdíl, když žáci našeho výzkumu a výzkumu Oudové (2007) vykazují téměř totožnou, výrazně nízkou míru emoční lability a žáci výzkumu Hoferkové (2010) dosáhli nadprůměrných výsledků.

V oblasti *pesimismus* žáci našeho výzkumu dosáhli skóre 13,63, žáci výzkumu Oudové (2007) dosáhli skóre 11,35 a žáci výzkumu Hoferkové (2010) dosáhli skóre 17,72. Lze konstatovat, že nejvíce pesimističtí byli žáci v roce 2010.

Získané výsledky těchto výzkumných šetření se od sebe výrazně liší hlavně v oblastech *pesimismus*, *emoční labilita* a *inhibice citových projevů*. Celkově lze konstatovat, že v roce 2010 ve výzkumu Hoferkové žáci vykazovali výrazně nižší míru sebehodnocení, než v roce 2007 ve výzkumu Oudové a v našem výzkumu. Tato skutečnost mohla být ovlivněna tím, že výzkumný soubor Hoferkové (2010) se skládal z celého 2. stupně ZŠ (6. až 9. třída), zatímco výsledky výzkumu Oudové (2007) jsou zaznamenané hodnoty žáků ve věku 15 let a v našem výzkumu jsme se koncentrovali na žáky 8. a 9. tříd.

Dalšími výzkumy zaměřenými na problematiku sebehodnocení žáků se v českém prostředí zabývali například Macek (1998), Kargerová (2004), Dobeš (2010) a Bendl (2018). Výsledky výzkumu Laška (2004) realizovaném na vzorku 849 dětí 6. tříd ZŠ potvrdily charakteristiku období puberty dětí. Toto období je typické nižším sebehodnocením své osoby a svých schopností, snahou o větší nezávislost a osamostatnění se od rodiny, vyšší tendencí k pesimismu, což odpovídá i výsledkům jiných studií (Vágnerová, 2001).

Považovali bychom za zajímavé srovnat výsledky našeho šetření v rámci zjištěných souvislostí mezi úrovní sociální gramotnosti a mírou sebehodnocení žáků s jinými výzkumy.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě provedeného výzkumu můžeme navrhnout vhodná doporučení pro praxi, která se týkají jednotlivých oblastí sociální gramotnosti a sebehodnocení žáků. I když celkovou úroveň sociální gramotnosti žáků můžeme považovat za uspokojivou, je třeba stále pracovat na rozvoji konkrétních dovedností a schopností, které souvisí s celkovým sociálním vývojem dítěte. Za zásadní považujeme se zaměřit na podporu konvenčního osobního chování žáků, kdy je třeba žáky motivovat především k pocitu zodpovědnosti v dodržování a respektování určitých pravidel. Doporučujeme, aby v tomto ohledu byly v rámci výuky pravidelně pořádány přednášky s odborníky, workshopy, spolupráce s OSPOD, kdy si žáci mohou formou modelových situací vyzkoušet k čemu může v případě nedodržování pravidel dojít a jak se v takových situacích budou cítit. S tímto souvisí i motivace žáků k většímu zájmu o komunitu a formování mezilidských vztahů. Zde můžeme navázat na souvislost s vysokou mírou hostility a agresivity žáků, emoční rozladěnosti a závislosti na ostatních. Souměrně lze pracovat s žáky na rozvoji komunikačních dovedností a zájmu o skupinovou práci. Doporučujeme pedagogickým pracovníkům pravidelně pořádat třídnické hodiny a rozvinout s žáky diskusi na téma, s čím jsou a nejsou spokojeni, co by chtěli změnit, nebo vylepšit. V tomto ohledu doporučujeme zřídit ve škole anonymní „schránku důvěry“ a nastavit pravidla jejího způsobu fungování. Například určit koordinátora z řad pedagogických pracovníků, nebo pracovníků školního poradenství, který v pravidelně stanovenou dobu svěřené dotazy, přání či stížnosti žáků vhozené do schránky roztřídí dle určitých kritérií (oblast materiálních věcí, oblast zážitkových aktivit, oblast vztahů, patologických jevů). Dalším postupem je uspořádání komunikativního kruhu, ten může být dle potřeby v rámci třídy, nebo celého ročníku. Zde se dle pokynů „koordinátora“ rozvine diskuse k jednotlivým dotazům a tématům, která byla obsahem schránky. Následně, po určité době je důležité zařadit dramatickou výchovu a situace řešené v předchozí diskusi namodelovat. Rozdat žákům určité role, nebo je nechat ať si vyberou sami, v jaké roli by se chtěli, či nechtěli ocitnout. Dále se nabízí řada možností, jak u žáků rozvíjet a podporovat výše uvedené schopnosti a dovednosti, ve kterých žáci zaostávají. Můžeme doporučit pravidelné pořádání projektových dnů, výukových programů, školních výletů a mimoškolních volnočasových aktivit. Doporučujeme se také zaměřit na rozvoj a motivaci k ohleduplnosti k životnímu prostředí. Za základ považujeme třídění odpadu ve škole a pravidelnou účast na akcích jako například „Ukličme Česko“, a to i ve spolupráci s rodinami žáků. Zapojit žáky do

povinností, které napomáhají ke zlepšení životního prostředí, například zalévání květin, úklid školní zahrady, výsadba stromů, keřů, nebo zhotovení vlastních záhonů. Tyto aktivity současně rozvíjí komunikaci, schopnost organizace a zapojení se do skupinové práce. Domníváme se, že na základě splněných povinností, bude žák sám na sebe lépe pohlížet.

V rámci výše zmíněných doporučení se nabízí otázka a současně i odpověď, jak moc je důležitá profese sociálního pedagoga ve školním prostředí. V souvislosti se zjištěnými skutečnostmi v našem výzkumu, tedy zvýšenou hostilitou a agresivitou žáků, emoční rozladěností, závislostí na ostatních a nezájmem respektovat pravidla je téměř jisté, že ve školním prostředí nastávají situace, které je třeba s žáky řešit. Prvním krokem je pohovor se žákem, dále se zákonnými zástupci, v případě závažnějších problémů je třeba uspořádat výchovnou komisi a nastavit individuální výchovný program. Ve všech těchto případech je více než žádoucí, aby byl přítomen sociální pedagog, ať už v roli facilitátora, nebo aktivního účastníka jednání. Sociální pedagog může ve školním prostředí působit jako mediátor nejen mezi žákem a kolektivem, ale také mezi žákem a kolektivem učitelů, či jinými aktéry (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020). Tedy přispívá k efektivní komunikaci a posiluje mezilidské vztahy, což může výrazně ovlivnit postup a průběh rozvoje sociální gramotnosti a sebehodnocení žáků.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na analýzu sociální gramotnosti v souvislosti s mírou sebehodnocení žáků 2. stupně ZŠ. Téma bylo vybráno na základě zájmu výzkumníka o danou oblast, s ohledem na aktuálnost a potřebu zvýšit povědomí o důležitosti vybavení mladých lidí adekvátní úrovní sociální gramotnosti a schopnosti sebehodnocení pro úspěšné působení v současné společnosti. Konkrétně jsme se zaměřili na žáky 8. a 9. tříd, kdy se s blížícím koncem povinné školní docházky žáci potýkají s mnohými změnami v rámci svého prožívání a chování. Toto období je charakterizováno výraznou rozmanitostí vývojových trajektorií, avšak většina žáků projevuje zvýšenou aktivitu v oblasti sebepoznání, sebehodnocení a samostatnosti. Snaha o osamostatnění se souvisí s představou perspektivy vlastní budoucnosti, kdy významnou roli v jejím pozitivním naplnění hraje odpovídající úroveň sociální gramotnosti.

V teoretické části práce jsme se nejprve zaměřili na charakteristiku pojmu sociální gramotnost a její význam nejenom z pohledu vzdělávání. Zabývali jsme se analýzou a identifikací klíčových kompetencí, které jsou zahrnuty v konceptu sociální gramotnosti. V rámci této kapitoly jsme se rovněž zaměřili na možnosti a strategie rozvoje sociální gramotnosti. V druhé kapitole jsme se soustředili na problematiku sebehodnocení dítěte a související pojmy. Navíc jsme se věnovali formování self konceptu dětí staršího školního věku a podpoře a rozvoji sebehodnocení, což je klíčové pro adekvátní zvládnání nároků a výzev, s nimiž se děti v této věkové skupině setkávají. Závěr teoretické části je věnován tématu školy, jako sekundárnímu prostředí socializace. V této kapitole se čtenáři dozví více o roli, kterou dítě ve škole zastává, vztazích mezi pubescenty a jejich vrstevníky a důležitosti spolupráce mezi školou a rodinou v procesu socializace.

V praktické části diplomové práce prezentujeme výsledky provedeného kvantitativního výzkumu, který jsme realizovali pomocí dvou standardizovaných dotazníků. Naším záměrem bylo získat přehled o celkové úrovni sociální gramotnosti a sebehodnocení žáků 8. a 9. tříd ZŠ. Součástí našeho zájmu bylo také posoudit úroveň a míru těchto kompetencí v různých oblastech, které je charakterizují, s cílem získat ucelenější přehled o schopnostech žáků v této problematice. Cílem bylo také zjistit, jaká je mezi úrovní sociální gramotnosti, mírou sebehodnocení a jejich dílčími oblastmi souvislost.

Z výsledků získaných ve výzkumném šetření jsme dospěli k zjištění, že podpora a rozvoj sociální gramotnosti a sebehodnocení žáků by měli být považovány za zásadní

a automatickou součást všeobecného vzdělávání. Větší pochopení by mohla přinést další, pravidelná výzkumná šetření v této oblasti, která by se za použití jiných metod a technik pokusila zmapovat tuto problematiku i v jiných věkových kategoriích a ostatních částech České republiky, ideálně v celoevropském kontextu.

Vnímali bychom velmi pozitivně, kdyby výsledky práce podnítily význam profese sociálního pedagoga ve školním prostředí.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] AFEUS, z.s.: „*Vzdělanost (Vzdělávání) pro Společnost 4.0*“ [online], 2018. Copyright © AFEUS, z.s. 2018 [cit. 2022-11-12]. Dostupné z: <https://afeus.cz/pf-2019-partnerum-clenum-klientum-pratelum-vsem/>.
- [2] ARNETT, Jeffrey Jensen, 2013. *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. Pearson Education. ISBN 13: 978-0-205-89249-5.
- [3] BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo, 2013. *Social Interaction in Peer Relations*. New York: Nova Science Publishers. ISBN 978-1-62808-105-8.
- [4] BANDURA, Albert. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman. ISBN 0-7167-2626-2.
- [5] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- [6] BENDL, Stanislav et al., 2018. *Analýza metodologických přístupů k výzkumu chování žáků ve školách: problematika neporovnatelnosti žákovského sebehodnocení*. Pedagogická orientace. 28(4), 627-662. Dostupné z: [doi.org/10.5817/PedOr2018-4-627](https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-627)
- [7] BĚLECKÝ, Zdeněk, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-07-6.
- [8] BIGLER, Richard Scott. 2017. *The Development of Children's Gender-Science Stereotypes: A Meta-analysis of 5 Decades of U.S. Draw-A-Scientist Studies*. *Child Development*, [online]. roč. 88, č. 4, s. 1478-1491 [cit. 2023-04-13]. DOI: 10.1111/cdev.12821. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/cdev.12821>
- [9] BLATNÝ, Marek. 2003. *Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie*. In BLATNÝ, Marek; PLHÁKOVÁ, Alena. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. s. 88 – 131. ISBN 80-86620-05-0.
- [10] BLATNÝ, Marek et al. 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. 290 s. ISBN 9788024634623.
- [11] BLOOMQUIST, Michael L. 2010. *Skills Training for Children with Behavior Problems: A Parent and Practitioner Guidebook*. Guilford Press. ISBN 978-1-59385-975-4.

- [12] CAKIRPALOGLU, Panajotis. 2009. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 376 s. Monografie. ISBN 9788024422954.
- [13] CLEMES, Harris a Reynold BEAN. 2008. *Jak vést děti k sebedůvěře: kniha pro rodiče a učitele*. Hodkovičky [Praha]: Pragma, 84 s. ISBN 9788072059751.
- [14] ČAČKA, Otto. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- [15] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 655 s. ISBN 80-7178-463.
- [16] ČAPEK, Robert et al. 2017. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe, 116 s. Dobrá škola. Třídní učitel II. ISBN 9788074962950.
- [17] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016* [online], 2016. Praha [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/>
- [18] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2019. *Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* [online], 2019. Praha [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/>
- [19] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2020. *Podpora rozvoje osobnostních a komunikačních dovedností žáků středních škol ve školním roce 2019/2020* [online], 2020. Praha [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/>
- [20] DANÍČKOVÁ, Jana. 2017. *Analýza sociální gramotnosti žáků středních odborných škol*. Zlín. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.
- [21] DAVISON, Jon a James ARTHUR, 2003. *Active Citizenship and the Development of Social Literacy: a case for experiential learning*. [online]. Citizenship and Teacher Education, Canterbury [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/969829/Active\\_Citizenship\\_and\\_the\\_Development\\_of\\_Social\\_Literacy\\_a\\_case\\_for\\_experiential\\_learning](https://www.academia.edu/969829/Active_Citizenship_and_the_Development_of_Social_Literacy_a_case_for_experiential_learning)
- [22] DOBEŠ, Marek, 2010. *Zmena v sebahodnotení účastníků programu na rozvoj sociálních zručností žiakov*. Psychologie pro praxi. Karolinum, 45(3), 47-52. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/1024/PPP\\_3-4\\_2010\\_05\\_D.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/1024/PPP_3-4_2010_05_D.pdf)



- [23] EDUin naše vizitka: *Informační brožura EDUin* [online], 2015. [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: [http://www.eduin.cz/wpcontent/uploads/2015/05/EDUin\\_brozura\\_2015.pdf](http://www.eduin.cz/wpcontent/uploads/2015/05/EDUin_brozura_2015.pdf)
- [24] EPSTEIN, Joyce L. 2011. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press. ISBN 978-0813344419.
- [25] *EUR-Lex: Celoživotní učení-klíčové schopnosti* [online], 2016. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>.
- [26] GABAL, Peter, 2009. *Průzkum: Zájem Čechů o politiku klesl, lidé o ní méně mluví*. Radio Prague International [online]. Praha [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://cesky.radio.cz/pruzkum-zajem-cechu-o-politiku-klesl-lide-o-ni-mene-mluvi-8408797>.
- [27] GARDNER, Howard, 1999. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.
- [28] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [29] GOLEMAN, Daniel, 1997. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.
- [30] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 8071786357.
- [31] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-x.
- [32] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- [33] HOFERKOVÁ, Stanislava. 2010. *Vztahy mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*. Olomouc. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Školitel prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.
- [34] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

- [35] *Informační systém Masarykovy univerzity: Učíci se společnost* [online], 2014. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/phil/jaro2014/VIKMA16/um/47266450/#hlavicka>.
- [36] *International education-International Baccalaureate* [online], 2005. Copyright ©International Baccalaureate Organization [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: [https://www-ibo-org.translate.google/?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=cs&\\_x\\_tr\\_hl=cs&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www-ibo-org.translate.google/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=cs&_x_tr_hl=cs&_x_tr_pto=sc).
- [37] JANOŠOVÁ, Pavlína, 2008. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.
- [38] JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 9788027100965.
- [39] KARGEROVÁ, Lenka, 2004. *Výchova k sebehodnocení ve škole*. Pedagogická orientace. Brno: Masarykova univerzita, 14(3). ISSN 1805-9511.
- [40] KASSIN, Saul M., 2007. *Psychologie*. Brno: Computer Press. ISBN 9788025117163.
- [41] KASÍKOVÁ, Hana, 1995. *Být spolu nebo proti sobě? Děti a my*. ISSN 0323-1879.
- [42] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM. ISBN 8021422033.
- [43] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 9788024737102.
- [44] KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021053250.
- [45] KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2012. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0220-2.
- [46] KOVÁŘOVÁ, Miroslava, 2014. *Sebehodnocení jako předpoklad k celoživotnímu vzdělávání*. In *Moderní vzdělávání v teorii a praxi: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference* (s. 82-88). Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta.
- [47] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.

- [48] LAŠEK, Jan, 2004. *Komponenty sebehodnocení pubescentů žáků 6. tříd základní školy*. Kandidátská disertační práce. Hradec Králové.
- [49] LAŠEK, Jan, 2005. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-103-1.
- [50] LAŠEK, Jan, ed., 2002. *Vybraná témata z pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-077-9.
- [51] LEVINE, Laura E. a Joyce MUNSCH, 2016. *Child development from infancy to adolescence: An active learning approach*. Sage Publications, Inc.
- [52] MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.
- [53] MACHANOVÁ, Markéta, 2009. *Fenomén sebehodnocení: Psychometrická analýza dotazníku SLCS-R*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce prof. PhDr. Marek Blatný, DrSc.
- [54] MANSTEAD, Antony SR, et al, 1996. *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Blackwell Reference/Blackwell Publishers. ISBN: 978-0-631-20289-9.
- [55] MARTIN, Michael O., MULLIS, Ina V. S. a Sharon J. CHROSTOWSKI. 2004. *TIMSS 2003 Technical Report*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Dostupné z: [https://timss.bc.edu/PDF/t03\\_download/T03TECHRPT.pdf](https://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03TECHRPT.pdf).
- [56] MAŘÍKOVÁ, Hana a kol., 2011. *Rozvoj sociálních a emočních dovedností u žáků základních škol*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- [57] MELGOSA, Julián a Raul POSSE, c2003. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion. Harmonický život. ISBN 8071726133.
- [58] *Měkké kompetence: Komplexní model měkkých kompetencí navržený v projektu kompetence 4.0 (Březen 2022)* [online], 2022. Praha: MPSV [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/372813/Mekke+kompetence+charakteristiky+urovni.pdf/c58edca3-7e01-743d-2ee0-767c7ea254ed>
- [59] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY České republiky. [online]. MŠMT, ©2022 [cit. 2022-11-21] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.
- [60] NAKONEČNÝ, Milan, 2013. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 9788074390562.

- [61] Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole [online], 2020. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. ASOCPED © 2013: [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: file:///C:/Users/David/Downloads/tento\_dokument\_asociace\_vytvorila\_k\_naplni\_socialnih\_o\_pedagoga\_na\_zs%20(1).pdf.
- [62] NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY, 2023. *Evropská agenda pro učení dospělých* [online]. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/>.
- [63] NEUMAJER, Ondřej, 2014. *Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-653-6.
- [64] NOVÁK, Tomáš, 2013. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada. ISBN 9788024745220.
- [65] NURMI, Jari-Erik, 1991. *How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning*. Developmental Review. ISSN 0273-2297.
- [66] OUDOVÁ, Drahomíra, 2007. *Analýza sociální kompetence dospívajících*. Brno. Doktorská disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií. Školitel Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.
- [67] PAPANTHYMOU, Anastasia a Maria DARRA, 2019. *The Contribution of Learner Self-Assessment for Improvement of Learning and Teaching Process: A Review*. *Journal of Education and Learning* [online]. 8(1) [cit. 2023-03-21]. ISSN 1927-5269. Dostupné z: doi:10.5539/jel.v8n1p48.
- [68] PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.
- [69] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2010. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál. ISBN 9788073677985.
- [70] PRAŠKO, Ján, Petr MOŽNÝ a Miloš ŠLEPECKÝ, 2007. *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-865-1.
- [71] 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).

- [72] PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 9788073675462.
- [73] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [74] PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [75] RAKOUŠOVÁ, Alena. *Sebehodnocení žáků* [online]. Metodický portál: Články [cit. 2023-04-15]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: [/clanky.rvp.cz/clanek/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html](http://clanky.rvp.cz/clanek/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html)>.
- [76] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], 2021. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>.
- [77] RICHTEROVÁ, Marta, 2012. *Sebehodnocení žáků v rámci vzdělávacího procesu*. In *Vzdělávání a společnost: sborník příspěvků z 6. ročníku mezinárodní konference* (s. 328-333). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- [78] RUBIN, Kenneth H., William M. BUKOWSKI a Brett LAURSEN, 2009. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: Guilford Press. ISBN 9781593854416.
- [79] ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-61.
- [80] ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1049-5.
- [81] SMÉKAL, Vladimír, 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-80-3.
- [82] SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, 2022. *Sociologická encyklopedie* [online], 2022. Praha [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/>
- [83] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2013. *Učitel primární školy–klíčové kompetence a profesní standard*. *Pedagogické rozhledy*, 2: 5-8.
- [84] *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online], 2020. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf).

- [85] SVOBODA, Jan, 2020. *Lidský vztah a jeho role při řešení problémů: (rodina, mateřská škola, základní škola)*. Praha: Jonathan Livingston. ISBN 978-80-7551-177-5
- [86] ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, 2016. *Skupinová práce žáků v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0167-3.
- [87] ŠPAČKOVÁ, Alena, 2015. *Rodič jako učitelův partner*. *Prevence*, 12(8), 12-14.
- [88] ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.
- [89] TATE, Silvyna a SILLS, Margaret, 2004. *The development of critical reflection in the health professions*. London: LTSN, Project Report. Dostupný z: <http://www.health.heacademy.ac.uk/publications/occasionalpaper/occasionalpaper04.pdf>.
- [90] *The Learning Society* [online], 2010. San Jose, CA: Cisco Systems [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: [https://www.cisco.com/c/dam/en\\_us/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety\\_WhitePaper.pdf](https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf)
- [91] URBANOVSKÁ, Eva, 2004. *Hodnocení a sebehodnocení*. *Kritické listy*, č. 13, s. 4-7. ISSN 1214-5823.
- [92] 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. 2022-11-28] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/40060/>
- [93] VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 8024601818.
- [94] VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0015-3.
- [95] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- [96] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- [97] 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%20kompete>

nace%2C%20standardy%2C%20indik%C3%A1tory%20%28a%20ti%20druz%C3%AD%29%20I.pdf.

[98] VALENTA, Josef, 1995. *Výchovná dramatika a rozvoj sebevědomí dětí a dospělých*. In *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova: sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“*. Praha: PFUK. ISSN 0862-4461.

[99] VALIŠOVÁ, Alena, 2002. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické problémy v teorii a praxi*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-03-8.

[100] VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra, ed., 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.

[101] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

[102] VYGOTSKY, Lev, Semjonovič, 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. ISBN 9780674576292.

[103] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024714288.

[104] WALTEROVÁ, Eliška, 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 807315-083-2.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod. a podobně

č. číslo

ČR Česká republika

EU Evropská unie

H hypotéza

HA alternativní hypotéza

H<sub>0</sub> nulová hypotéza

OSPOD orgán sociálně-právní ochrany dětí

PAQ Personality Assessment Questionnaire

RVP Rámcový vzdělávací program

s. strana

SD směrodatná odchylka

SG sociální gramotnost

tj. to je

tzv. takzvaně

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VO výzkumná otázka

ZŠ základní škola

% procento



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Kontextuální přístup k adolescentní orientaci na budoucnost (Nurmi, 1991, s. 3, upraveno) .....	23
Obrázek 2 Vznik reálného Já (Smékal, 2000, s. 343) .....	25
Obrázek 3 Interakční kruh sebehodnocení a hodnocení (Výrost a Slaměník, 2008, s. 100, upraveno) .....	27
Obrázek 4 Graf závislosti sociální gramotnosti a sebehodnocení.....	66

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Počet respondentů a návratnost dotazníků.....	43
Tabulka 2 Dotazník pro zjištění úrovně sociální gramotnosti-rozdělení položek podle jednotlivých oblastí.....	44
Tabulka 3 Dotazník sebehodnocení dítěte-rozdělení položek dle jednotlivých subškál.....	46
Tabulka 4 Hodnocení celkové sociální gramotnosti a jejich 3 oblastí.....	48
Tabulka 5 Jednotlivé položky a subškály oblasti osobní odpovědnost.....	49
Tabulka 6 Osobní odpovědnost-osobní odpovědné chování morální.....	49
Tabulka 7 Osobní odpovědnost-osobní odpovědné chování konvenční.....	50
Tabulka 8 Jednotlivé položky subškály zájem o druhé.....	50
Tabulka 9 Občanská odpovědnost-zájem o druhé.....	50
Tabulka 10 Jednotlivé položky subškály úcta ke skupinové práci.....	51
Tabulka 11 Občanská odpovědnost-úcta ke skupinové práci.....	51
Tabulka 12 Jednotlivé položky subškály zájem o komunitu.....	52
Tabulka 13 Občanská odpovědnost-zájem o komunitu.....	52
Tabulka 14 Jednotlivé položky subškály ohleduplnost k životnímu prostředí.....	52
Tabulka 15 Občanská odpovědnost-ohleduplnost k životnímu prostředí.....	53
Tabulka 16 Jednotlivé položky subškály schopnost vést.....	53
Tabulka 17 Občanská odpovědnost-schopnost vést.....	53
Tabulka 18 Jednotlivé položky subškály dovednosti občanského smýšlení.....	54
Tabulka 19 Občanská odpovědnost-dovednosti občanského smýšlení.....	54
Tabulka 20 Jednotlivé položky subškály uvažovat perspektivně.....	55
Tabulka 21 Dovednosti občanské spoluúčasti-uvažovat perspektivně.....	55
Tabulka 22 Jednotlivé položky subškály komunikační dovednosti.....	56
Tabulka 23 Dovednosti občanské spoluúčasti-komunikační dovednosti.....	56
Tabulka 24 Jednotlivé položky subškály dovednosti členství ve skupinách.....	56
Tabulka 25 Dovednosti občanské spoluúčasti-dovednosti členství ve skupinách.....	57
Tabulka 26 Jednotlivé položky subškály schopnost řešení konfliktů.....	57
Tabulka 27 Dovednosti občanské spoluúčasti-schopnost řešení konfliktů.....	57
Tabulka 28 Hodnocení celkové míry sebehodnocení a dílčích oblastí.....	58
Tabulka 29 Jednotlivé položky subškály hostilita a agresivita.....	59
Tabulka 30 Sebehodnocení-hostilita a agresivita.....	59
Tabulka 31 Jednotlivé položky subškály závislost.....	60
Tabulka 32 Sebehodnocení-závislost.....	60

---

Tabulka 33 Jednotlivé položky subškály negativní sebeocení.....	61
Tabulka 34 Sebehodnocení-negativní sebeocení.....	61
Tabulka 35 Jednotlivé položky subškály negativní hodnocení vlastních schopností.....	62
Tabulka 36 Sebehodnocení-negativní hodnocení vlastních schopností.....	62
Tabulka 37 Jednotlivé položky subškály inhibice citových projevů.....	63
Tabulka 38 Sebehodnocení-inhibice citových projevů.....	63
Tabulka 39 Jednotlivé položky subškály emoční labilita.....	63
Tabulka 40 Sebehodnocení-emoční labilita.....	64
Tabulka 41 Jednotlivé položky subškály pesimismus.....	64
Tabulka 42 Sebehodnocení-pesimismus.....	65
Tabulka 43 Pearsonův korelační koeficient a test nezávislosti.....	65
Tabulka 44 Závislost mezi subškálami.....	67

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník sociální gramotnosti a sebehodnocení

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI A SEBEHODNOCENÍ

Vážení žáci,

jmenuji se Michaela Malíčková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika FHS UTB ve Zlíně. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o spolupráci na výzkumném projektu, který je součástí mé diplomové práce. Prosím Vás tedy o vyplnění dvou dotazníků zaměřených na zjištění úrovně sociální gramotnosti a míry sebehodnocení žáků 2. stupně ZŠ. Dotazníky jsou zcela anonymní, jejich části neobsahují správné, či špatné odpovědi a získané údaje budou sloužit výhradně pro účely tohoto výzkumu.

Děkuji Vám za ochotu.

**Základní škola:**

**Třída:**

**U následujících výroků vyberte vždy jednu odpověď a tu zaškrtněte:**

SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE	Nevyplněno
<b>Osobní odpovědnost</b>					
<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					
<b>Občanská odpovědnost</b>					
<i>Zájem o druhé</i>					
Snažím se pomoci lidem, kteří pomoc potřebují					
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					
Dělám to, co pomáhá lidem v mém okolí					
Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit					
	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE	Nevyplněno
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 při 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					
<i>Dovednosti občanské spoluúčasti</i>					
<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>					
Promyslím 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					
	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE	Nevyplněno
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>Schopnost řešení konfliktů</i>					
Pokud se mi 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					

SEBEHODNOCENÍ		Platí o mně:			
		téměř vždy	někdy	málokdy	téměř nikdy
1.	Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a).				
2.	Jsem rád(a), když mě ostatní litují, že jsem nemocný(á).				
3.	Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo.				
4.	Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný.				
5.	Dělá mi těžkosti projevít ostatním lidem co cítím.				
6.	Jsem nešťastný (á) nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří.				
7.	Myslím si, že je život hezký.				
8.	Mívám chuť do něčeho praštit, nebo někoho uhodit.				
9.	Jsem rád(a), když mi ostatní dají najevo, že mě mají moc rádi.				
10.	Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu.				
11.	Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.				
12.	Je pro mě snadné být na ostatní milý(á).				
13.	Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).				
14.	Život se mi zdá plný nebezpečí.				
15.	Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiju.				
16.	Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy raději sám(a).				
17.	Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.				
18.	To, co chci si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.				
19.	Mám pocit, že si těžko hledám přátele a nedokážu si je udržet.				
20.	Rozčílí mě, když se mi něco nedaří.				
21.	Myslím si, že je na světě dobře a hezky.				
22.	Dovedu si udělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.				
23.	Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje.				
24.	Myslím si, že jsem docela správný(á), a že by si to ostatní mohli myslet také.				
25.	Myslím si, že jsem budižkničemu, a že za nic nestojím.				

**OTOČ**



		Platí o mně:			
		téměř vždy	někdy	málokdy	téměř nikdy
26.	Nedělá mi těžkosti ukázat naší rodině, že je mám rád(a).				
27.	Střídá se u mě veselá a smutná nálada.				
28.	Pro mě je svět nepěkný a smutný.				
29.	Je to na mně vidět, když mám vztek.				
30.	Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit.				
31.	Jsem se sebou docela spokojený(á).				
32.	Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu.				
33.	Dělá mi těžkosti ukázat někomu, že ho mám rád(a).				
34.	Nemám ve zvyku se rozčilovat, nebo být otrávený(á).				
35.	Svět je pro mě nebezpečný.				
36.	Dělá mi potíže ovládat své nálady.				
37.	Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á) a ostatní jsou z toho celí pryč.				
38.	Bývám sám ze sebe nešťastný(á).				
39.	Myslím si, že v tom, co dělám jsem fakticky dobrý(á).				
40.	Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).				
41.	Lehce mě vyvede z míry, když narazím na nějaké problémy.				
42.	Život je pro mě docela dobrá věc.				