

# **Analýza sociální gramotnosti žáků středních odborných škol**

Bc. Jana Daníčková

---

Diplomová práce 2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Daničková**

Osobní číslo: **H150032**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Analýza sociální gramotnosti žáků středních odborných škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologických východisek z oblasti sociálního prostředí školy, kurikulárních dokumentů a rozvíjení sociálních dovedností studentů.**

**Příprava metodiky empirické části a 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.**

---

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.  
GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.  
ONDREJKOVIČ, Peter. Štúdie zo sociológie výchovy: teoretické základy sociológie výchovy a mládeže. Bratislava: luventa, 1994. ISBN 80-85172-44-5.  
LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.  
PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

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

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## 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 užit své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 31.1.2017

..... 

<sup>1)</sup> 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;

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigoránní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

(3) Do práva autorského také 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 jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá úrovní sociální gramotnosti žáků středních škol a vlivu školního klimatu na její rozvoj. Teoretická část je zaměřena na popis základních pojmů a definic z dané problematiky. V metodologické části se zabýváme dimenzemi, dle kterých lze sociální gramotnost i školní klima vymezit, změřit a posoudit souvislosti mezi nimi. Z důvodu velkého počtu respondentů jsme zvolili metodu kvantitativního výzkumu. Cílem praktické části bylo pomocí dotazníkového šetření zjistit úroveň sociální gramotnosti v jednotlivých odborných školách ve městě Kroměříž, dále úroveň školního klimatu a jeho souvislost se sociální gramotností a také mezi jednotlivými typy škol. Dále jestli existují rozdíly mezi typy škol v dané problematice.

Klíčová slova:

Sociální gramotnost, školní klima, kurikulární dokumenty, klíčové kompetence, komunikace, sociální učení, škola, socializace, interakce, sociální vztahy, sociální dovednosti

## **ABSTRACT**

This work deals with levels of social literacy, secondary school students and the influence of the school climate for its development. The theoretical part is focused on describing the basic concepts and definitions of the issue. Methodological part deals with dimensions, that allows us to define, measure and assess the connection between social literacy and school climate. Due to the large number of respondents, we chose the method of quantitative research. The aim of the practical part was to use the survey to determine the level of social literacy in various secondary schools in Kroměříž, as well as the level of school climate and its relationship with social literacy, and also between different types of schools. Furthermore, if there are the practical part was to use the survey to determine the level of social literacy in various secondary schools in Kroměříž, as well as the level of school climate and its relation with social literacy, and between different types of schools. Furthermore, if there are differences between the types of schools in the art.

Keywords:

Social literacy, school climate, on educational documents, key competencies, communication, social learning, school, socialization, interaction, social relationships, social skills

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za její vstřícnost, trpělivost, odborné vedení a cenné rady při zpracování této diplomové práce.

Dále bych chtěla vyjádřit velké poděkování své rodině, která mě podporovala při studiu i při tvorbě této práce. Zvláštní poděkování patří mé dceři Lucii, která mi pomáhala při zpracování analýzy výsledků práce.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem středním školám, které se podílely na realizaci výzkumu, za ochotu a spolupráci.

Mé poděkování patří i všem blízkým, přátelům, spolužákům, kteří mě na cestě studiem provázeli a podporovali mě.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST</b> .....	<b>12</b>
1.1 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST V UŽŠÍM A ŠIRŠÍM POJETÍ.....	12
1.2 VZTAH SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI A KURIKULA.....	14
1.2.1 Sociální učení .....	18
<b>2 SOCIÁLNÍ SVĚT ŠKOLY</b> .....	<b>23</b>
2.1 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE A ŠKOLA .....	25
2.2 INTERAKCE VE ŠKOLE.....	29
2.3 SOCIALIZAČNÍ PROCESY VE ŠKOLE .....	31
2.4 SOCIÁLNÍ VZTAHY VE ŠKOLE.....	32
2.5 KLIMA VE ŠKOLE A ŠKOLNÍ TŘÍDĚ .....	34
<b>3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI A JEJICH ROZVÍJENÍ VE ŠKOLE</b> .....	<b>43</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>48</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>49</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	49
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY .....	50
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	52
4.4 METODY VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ NÁSTROJ.....	56
4.5 ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMU .....	57
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	58
4.7 ANALÝZA INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	59
<b>5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ - DISKUZE</b> .....	<b>80</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>84</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>86</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>93</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>94</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>96</b>



## ÚVOD

Lidská společnost se neustále mění. Poznávat svět kolem nás i sebe sama je lidskou aktivitou, která má za cíl přežití jedince. Získávání informací a rozhodování se na jejich základě, je proces, který má svá pravidla, ale neprobíhá u všech lidí stejně a často vede k odlišným výsledkům.

Člověk je tvor společenský, což je nepopiratelným faktem. Lidmi se stáváme až v kontaktu s druhými. Po celý svůj život jsme členy řady skupin a různých sociálních útvarů, v nichž zaujímáme určité pozice a jejichž hodnoty a normy přijímáme za své. Svou pozici můžeme v této struktuře sami během života měnit.

Lidé se učí sociální dovednosti v dětství, kdy jsou ovlivňováni podmínkami, v nichž vyrůstají. Modely chování, které je obklopují se pak stávají jejich vlastními návyky a provázejí je po celý život. Jedna z nejnáročnějších oblastí výchovy dítěte je výchova citová a sociální. Pro dosažení úspěchu v životě dítěte je důležité rozvíjet jeho sociální citlivost, vcit'ování, porozumění, přátelství, úctu, toleranci, získávání schopnosti řešit mezilidské vztahy.

Sociální dovednosti patří (společně s dovednostmi sebe ovlivnění) mezi životní dovednosti. Hrají významnou roli v rodinném životě, školní úspěšnosti, v budoucím profesním i osobním životě. Jedinci s dostatečně osvojenými sociálními dovednostmi mohou být úspěšní ve všech činnostech, které vyžadují kontakt a interakce s druhými lidmi. Sociální gramotnost je nyní aktuálním diskusním tématem v rámci „Národně vzdělávacího programu, klíčových kompetencí a jejich plnění v učitelské praxi“. Učitelská profese nemá pouze za úkol učit, ale též vychovávat a pomáhat hledat cestu pro uplatnění žáků ve společnosti. Proto je nutné se tímto tématem zabývat, neboť právě ona sociální gramotnost, je zárukou úspěchu v životě profesionálním i osobním.

V práci se budeme zabývat tématem: „Analýza sociální gramotnosti žáků středních škol“. Sociální gramotnost tvoří významnou oblast znalostí, dovedností a postojů, které využívá dnešní doba. Probíhající změny ve společnosti podtrhují důležitost sociální gramotnosti pro život. Ta svým prostředím ovlivňuje interakci mezi žáky a její podobu, proto má zásadní vliv na rozvoj sociální gramotnosti žáků. Od ostatních funkčních gramotností se sociální liší tím, že probíhá i mimo prostředí školy.

Cílem naší práce je zjistit úroveň sociální gramotnosti žáků středních odborných škol, ale také zda existuje souvislost mezi vnímáním školního klimatu a úrovní sociální gramotnosti, a které oblasti školního klimatu mají nejzásadnější vliv na formování sociální gramotnosti. Jaký je vliv komunikace a vztahů v rodině na formování sociální gramotnosti.

V teoretické části budeme vycházet z analýzy dostupné odborné literatury, odborných časopisů, z předpisů a metodik Ministerstva školství České republiky a využijeme též informací z Internetu.

V praktické části jsme zvolili kvantitativní výzkum, kde se při sběru dat, pomocí dotazníku, obracíme na žáky středních odborných škol v Kroměříži. Jedná se o cílovou skupinu mládeže ve věku od šestnácti do dvacetipěti let, tzn. žáky druhých a třetích ročníků. Tento region jsme si zvolili proto, že z jiných měst byl návrat rozeslaných dotazníků minimální až nulový. Na základě této zkušenosti jsme se rozhodli využít dané lokality, prostředí, které dobře znám, kde je zaručená dostupnost a návratnost rozeslaných dotazníků.

Úroveň sociální gramotnosti se podílí na rozvoji a kultuře každé společnosti. Zjištěných výsledků lze využít k efektivnější výuce a výchově ve školských i neškolských zařízeních, protože se utváří prostřednictvím jak formálního, tak neformálního i informativního učení a na jejím rozvoji se podílí každý pedagog, škola, student, rodina.

Člověk si v rámci socializace osvojuje množství jednoduchých i složitých mechanismů. Umožňují mu adekvátně se pohybovat ve světě, zastávat určité životní role a posléze předávat tyto znalosti a dovednosti těm, které učiní svými pokračovateli.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST

Sociální dovednosti většina autorů považuje za zásadní pro úspěch v životě jedince. Pedagogové se domnívají, že výuka sociálních dovedností je nezbytná k dalšímu rozvoji, a proto by dle nich, měli všichni mít možnost zvyšovat své sociální dovednosti.

Sociální dovednosti můžeme definovat jako určitou schopnost jednat ve vztahu k ostatním takovým způsobem, že bude dosaženo našich cílů, ale i cílů ostatních. Toto jednání musí probíhat v souladu s normami a hodnotami společnosti. K fungování každého jedince ve společnosti je zapotřebí, aby měl určitou úroveň sociálních dovedností.

Jsou vlastní všem lidem, avšak s různou úrovní. Pokud chceme zvýšit jejich úroveň, musíme se zaměřit na změnu návyků a vzorců chování jedince.

Člověk se učí sociálním dovednostem již od dětství. Jsou ovlivňovány podmínkami, v nichž vyrůstá, osvojuje si modely chování, kterého ho obklopují. Sociálně kompetentní jedinec se neskládá z již získaných a neměnných dovedností, ale musí být schopen včas reagovat na aktuální dění kolem sebe, neustále se zdokonalovat.

### 1.1 Sociální gramotnost v užším a širším pojetí

Sociální gramotnost tvoří znalosti, dovednosti, postoje, které jsou klíčové pro osobní naplnění k efektivní a konstruktivní účasti na společenském a pracovním životě. Mezi dílčí dovednosti či postoje patří důležitost komunikačních dovedností, schopnosti spolupráce, empatie, kritického myšlení a schopnosti řešení konfliktů. V postojové oblasti se jedná o odpovědnost a úctu k druhým a zájem podílet se na rozvoji vlastní komunity.

Evropský parlament vymezil tři roviny kompetencí, a to:

- vztah k sobě samému = osobní kompetence jedince
- vztah jedince k jiným jedincům = sociální kompetence
- vztah jedince ke společnosti = občanské kompetence.

Sociální gramotnost je podstatnou oblastí funkční gramotnosti, souvisí s orientací jedinců v sociální realitě a jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb.

Sociální gramotnost bychom mohli definovat pomocí tří charakteristik:

- schopnost komunikovat podle potřeb situace, adekvátně situaci
- neprosazovat sebe a své názory na úkor ostatních členů skupiny, chápání kulturních a sociálních rozdílů mezi lidmi
- oceňování výtvorů materiální a duchovní povahy (Doležalová, 2005).

Sociální gramotnost musíme posuzovat v širších souvislostech, které zvýrazňují rozsah sociálních rolí, jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí – obecných i univerzálních. PhDr. Zdeněk Palán, PhD. říká, že můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu souvisí:

- Demokratická – schopnost občanského chápání podmínek demokracie
- Tržní – pro zvládání osobního a profesního života v tržních vztazích
- Metodologická – základní operace klasické a obecné logiky řešení problémů, jako práce s daty, informacemi, týmová práce
- Existenciální – schopnost klást si otázky ve smyslu hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti

Dle něho je však nepravděpodobné, že by jedinec dosáhl stejné funkční gramotnosti ve všech oblastech.

Lze ji také vymezit jako učením získané předpoklady pro přiměřenou sociální interakci a komunikaci. Sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládání sebe samého a jednání s ostatními lidmi (Gillernová, Krejčová; 2012).

V sociálních dovednostech rozlišujeme obvykle dva prvky a to:

- vztahující se k sobě samému např. sebepoznávání, sebereflexe
- mezilidských vztahů např. empatie, akceptace druhých, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů

Sociální dovednosti jsou definovány jako na cíl zaměřené a vzájemně propojené reakce, které je možné se naučit a jež jsou pod kontrolou jedince (Manstead a kol; 1995).

Jsou také klíčovou součástí sociální kompetence subjektu, jež vyjadřuje obratnost a efektivitu jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu lidské důstojnosti a na vyspě-

lé kultuře vlastní osobnosti. Obratností se rozumí dovednosti sociálních vztahů, tj. navázat kontakt, komunikovat. Efektivitu lze chápat jako dosahování cílů, záměrů jedince či skupiny v sociální interakci. Jsou to i dovednosti identifikovat problém v sociální situaci, zvolit a realizovat strategii jeho řešení, získat partnera ke spolupráci apod. Za jádro sociální kompetence považuje sebereflexi, tj. potřebu a dovednosti vyhodnocovat účinky svého jednání na druhé lidi (Vážanský, Smékal; 1995).

Česká školní inspekce odvodila tuto definici pro své potřeby z různých pojetí užívaných v odborných kruzích.

Sociální gramotností rozumíme soubor dovedností opírajících 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. Sociální gramotnost je možné vymezit především výčtem souborů určitých dovedností, jako např.: sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace (vč. psychohygieny a obran proti různým negativním vlivům), dovednosti sociální percepce a předvídaní chování druhých, komunikační dovednosti, dovednosti pro spolupráci a pro řešení vztahových problémů a konfliktů. V morální oblasti sociální gramotnost zahrnuje schopnost nést (osobní) odpovědnost za své jednání a tímto jednáním prokazovaný respekt k právům druhých.

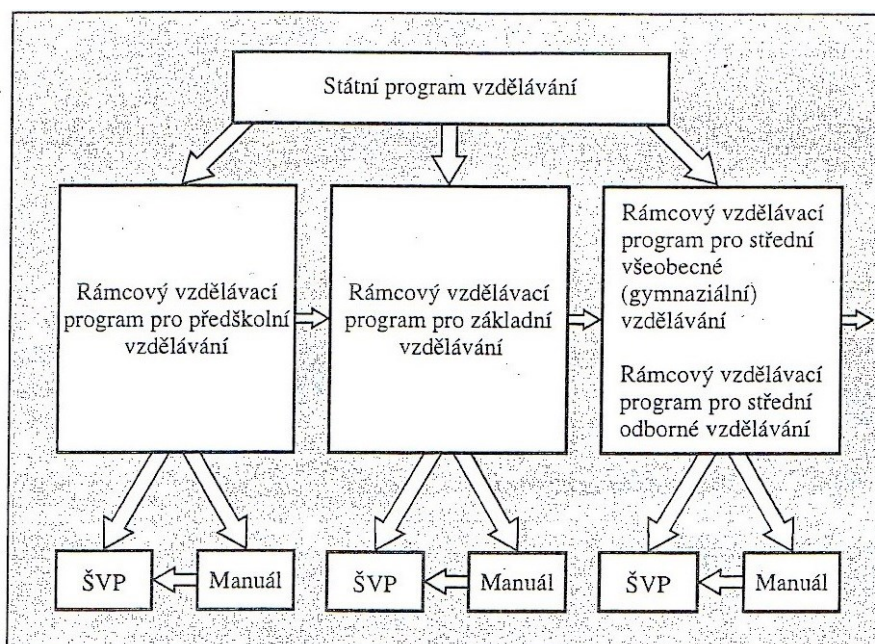
## 1.2 Vztah sociální gramotnosti a kurikula

Kurikulum je v zahraniční literatuře definováno jako veškerá činnost žáků, kterou získávají v rámci vzdělávání (Foshay, 1969). V současné době je považováno za rozhodující prostředek pro celoživotní vzdělávání člověka. Cíle jsou formulovány v souladu s potřebami současné reality a obrací se k budoucnosti. Jsou vyjadřovány především v kategoriích hodnot, morálních norem a pravidel chování.

Analýzou kurikulárních projektů fungujících v různých zemích, bylo zjištěno, že jejich základní a společnou funkcí je regulovat edukaci ve dvou dimenzích a to:

- Dimenzi času edukace, tj. jak dlouho a jakém období se musí subjekt vzdělávat.
- Dimenzi obsahu edukace, tj. čemu se mí subjekt v průběhu vzdělávání učit v prostředí školy (Průcha, 2005).

Obr. č. 1: Struktura kurikulárních projektů



Podstatným znakem současné projekce ve všech komponentech kurikula je respektování žáka jako subjektu vzdělávání. Kurikulum je determinováno spektrem faktorů kulturních, politických, sociálních a ekonomických. Současně je také ovlivňováno tradicí a národními hodnotami. Ovlivňují ho rozhodující sféry života společnosti, sociální vztahy, životní prostředí a životní styl. Zdrojem kurikula se staly kulturní a sociální zkušenosti společnosti a potřeby jednotlivce umožňující jeho smysluplné začlenění do sociálního života a kultury společnosti (Walterová, 2004).

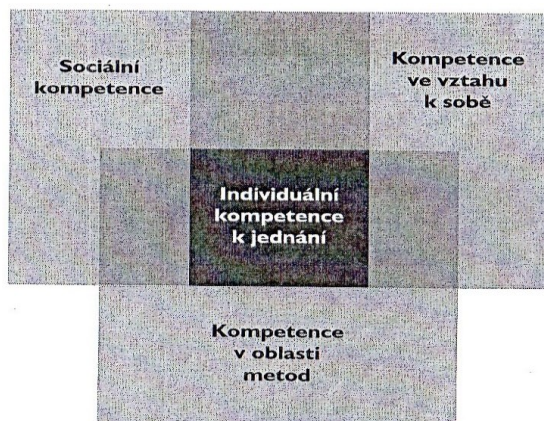
Dochází k prohloubení provázanosti mezi cíli a obsahem vzdělávání a do popředí se dostává nový směr ve vzdělávání, a to **naučit se poznávat**, což znamená zvládnout metody, jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit, naučit se jednat a žít společně, umět pracovat v týmech i individuálně, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory. A dále **naučit se být**, což znamená umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, ale v souladu morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti (Ministerstvo školství, 2001). Tento projekt pracuje s novými pojmy, a to pojmy kompetence a klíčové kompetence.

Pojem kompetence se v české pedagogice objevil v souvislosti s reformou školství a zavedením tzv. klíčových kompetencí do „Rámcově vzdělávacích programů“. Z nich vyplývá, že získávání zkušeností v odpovídajících situacích je kompetence, která směřuje edukaci k určitému jednání a skládá se ze znalostí, postojů, myšlení, žebříčku hodnot, prožívání.

Pojem kompetence tedy můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě uceleného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (Veteška, Tureckiová, 2008).

Podstatou kompetence je kladení důrazu na schopnost jednat aktivně, na rozdíl od tradičního modelu, založeného na demonstraci vědomostí. Být kompetentní znamená umět se vyrovnat s kritickými, nepřehlednými, spleťnými a nepředvídatelnými situacemi. Pro účely vzdělávání lze kompetence chápat jako takové dovednosti, postoje, hodnoty a porozumění, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění v životě. Podstatným znakem kompetence je spojení s osobností člověka, nejsou však závislé na vrozených schopnostech, je možné je získávat. Jestliže je budeme chápat jako cestu k formulování otázek a problémů, které jsou rozhodující, pak může kurikulum pomoci žákům tyto kompetence rozvíjet. Přitom vzrůstá význam systémových a klíčových kompetencí, které zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty, názory a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně, efektivně a flexibilně ve všech životních i pracovních situacích (Walterová, 2004).

Obr. č. 2: Rovina kompetencí dle Belze a Siergrista (2001)

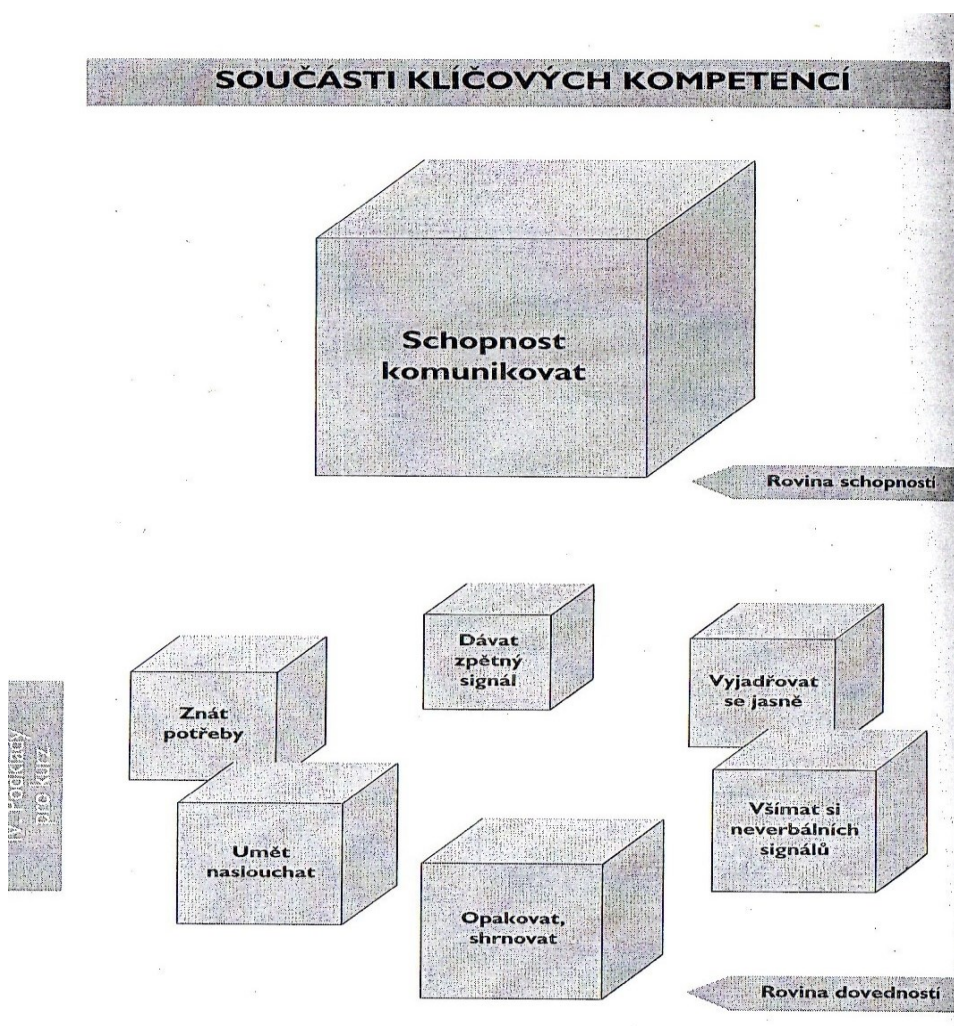


Soubor klíčových kompetencí v Rámcově vzdělávacích programech směřuje především k zajištění funkční gramotnosti, bez ohledu na obor gramotnosti. Koncept klíčových



kompetencí však bývá vytýkáno, že ve výuce nadměrně oslabují zřetel ke znalostem obsahu – což vede k tzv. vyprazdňování obsahu (Janík, 2016). Klíčové kompetence jsou pak v návaznosti na celoevropský přístup členěny do souborů zaměřených na učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a spolupráci. Účelně uspořádanou a povinnou součástí „Rámcově vzdělávacích programů“ jsou průřezová témata, která reprezentují aktuální okruhy problémů současnosti i předpokládaného budoucího vývoje společnosti a světa. Patří k nim: **osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova**. Tematické kruhy průřezových témat umožňují propojení obsahů jednotlivých předmětů a přispívají k utváření komplexnějšího a integrovaného pohledu na podstatné problémy, s nimiž se žáci setkávají v životě a v mimoškolním prostředí (Walterová, 2004).

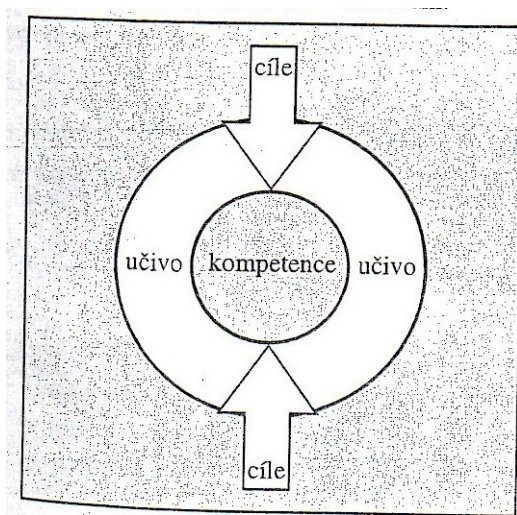
Obr. č. 3: Klíčové kompetence dle Belze a Siergrista (2001)



V České republice v kurikulárních dokumentech pojem sociální gramotnost zakotven není. Její jednotlivé složky však můžeme nalézt v příslušných rámcově vzdělávacích programech. Například mezi klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy. Nejblíže k sociální gramotnosti má kompetence sociální a personální.

České kurikulární dokumenty pracují též s pojmy „očekávané výstupy“, které mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné a v běžném životě ověřitelné. Vymezuje předpokládanou způsobilost využívat osvojené vědomosti a dovednosti v praktických situacích. Cílenému zaměření osobnostní a sociální výchovy nejlépe odpovídá sociální gramotnost.

Obr. č. 4: Vztahy kompetencí, cílů a učiva dle Belze a Siergrista (2001)



Základním rysem sociální gramotnosti, který ji odlišuje od ostatních pěti gramotností, je komplexnost. Má totiž složku osobní, sociální a mravní.

### 1.2.1 Sociální učení

Společnost, ve které žijeme, má určitá pravidla a normy, kterým se všichni v průběhu života učíme, osvojujeme si je. Člověk se učí nejen pravidlům společenského chování, ale také řešení náročných životních situací, učí se rozumět lidem a osvojuje si řadu dalších sociálních dovedností. Něčemu z toho se naučí ve vzdělávacích institucích, které každá společnost pro své členy zřizuje, ale většinou sociálních dovedností se učí v rodině a později v interakci s ostatními lidmi a různými skupinami. Všechny tyto dovednosti získává sociálním učením, které může mít různé podoby (Rozsypalová, Čechová, Mellanová; 2003).

Sociální učení poprvé identifikoval a popsal Albert Bandura, a to jako teorii sociálně-kognitivního učení, protože mu pojem sociální učení připadal velmi omezený rozsahem. Účelem bylo pomoci těm, kteří svých cílů nejsou schopni sami dosáhnout. Pracoval zejména s pojmem sebevědomí ve vztahu k dosahování vytyčených cílů, ale také s osobnostním přesvědčením jedinců, jakým způsobem těchto cílů dosáhnout. Dle něj pro posuzování vlastního úspěchu totiž nestačí jenom ten fakt, že jsme daného cíle dosáhli, ale také to, kolik dílčích kroků bylo nutné k jeho dosažení. Tím ustanovil jednu z nejznámějších a nejpravděpodobnějších psychologických teorií pro život: „*Věřit si, je poloviční úspěch*“ (Bandura, 1997).

Studie MŠMT (2006) uvádí tyto druhy sociálního učení:

**Asociace** – podmiňování zde dochází k vytváření postojů mezi podněty a odpověďmi jedince na ně

**Posilování** – upevňování je založeno na odměnách a trestech. Říká, že pokud má být výchova důsledná a účinná, je třeba vybudovat systém odměn a trestů. Každé dítě potřebuje mít určité hranice, které bude respektovat. Tyto hranice mu pomáhají orientovat se ve světě, pochopit co je povinnost, význam trestu a odpovědnosti.

**Observace** – odezírání v tomto případě vnímá jedinec chování druhých kolem sebe a reaguje na to, jak je toto chování přijímáno okolím, zda je chváleno nebo kritizováno. Osvojuje si určité formy chování.

**Anticipace** – očekávání, zde jedinci a skupiny ovlivňují průběh sociálního učení také tím, že projevují očekávání toho, jak se bude jedinec chovat.

**Imitace** – napodobování, bez tohoto druhu sociálního učení se lidský jedinec neobejde. Napodobováním se učíme řeči, mimice, gestikulaci, trávení volného času.

**Identifikace** – ztotožnění, vyjadřuje ztotožnění jedince s osobou, k níž má jedinec vztah a chce se jí přiblížit, přizpůsobit. Je to záměrné úsilí o převzetí způsobů chování a jednání, dle modelu (MŠMT, 2006).

Sociální učení je předpokladem k porozumění různým projevům lidského chování, ale i k osvojení si žádoucích způsobů vlastního jednání. Do této kategorie patří osvojování komunikačních dovedností, postojů, hodnot a norem chování, sociálních rolí a z toho vyplývajících požadovaných způsobů jednání. V sociálním kontaktu se jedinec může učit různým způsobem, zpravidla jde o komplex více variant učení. Uplatňují se zde jednak

jednoduché formy asociačního učení, ale i specifitější varianty, a to na příklad identifikace (Vágnerová, 2007).

Sociální učení začíná postupně v průběhu vývoje, a to hlavně při společné činnosti dítěte, kde získává pozitivní vztah k sobě i k druhým, pocit vlastní kompetence a síly, jasné vědomí sebe samého. Zcela přirozeně se vytváří základy sebekontroly, samostatnosti, získává umění podřídit se i vést, dokázat čekat a další dovednosti (Roseová, Weissová, 1997). Kvalita sociálních dovedností a sociální kompetence je determinována kulturou, ve které člověk žije, do které sociální skupiny patří. Je to studium toho, jak člověk poznává sociální realitu, která ho obklopuje. Jde například o poznávání lidí, interpersonálních vztahů a situací. Při tomto učení si děti osvojují názory a postoje své společnosti a sociální skupiny, sociální dovednosti a návyky, formují se jeho rysy osobnostní týkající se jeho vztahu k lidem (Čáp, Mareš; 2001).

Mezi nejdůležitější formy sociálního učení patří:

- Napodobování ostatních – při výchově rodičů, učitelů ve škole, spolužáků
- Učení sociálním posilováním – odměnou / trestem
- Učení identifikací – přijímáním nebo zamítáním modelů
- Observační učení (zástupné učení)

Mezi nejstarší formy sociálního učení, které je založeno na kognici, patří napodobování a učení posilováním (Čáp, Mareš; 2001).

Za správné chování je jedinec odměněn, za nesprávné kárán. Postupným vývojem dochází k lepším odhadům situace. Sociální učení představuje soubor metod, technik a prostředků, pomocí kterých se stává součástí společnosti. Má interakční charakter, odehrává se v interakci s jinými. Tímto učením získává jedinec významy i hodnoty vytvářené společností, které si osvojuje a dále rozvíjí (Fontana, 2003).

Sociální život dítěte začíná doma. První sociální skupinou dítěte je rodina. Ta zůstává pro většinu dětí nejdůležitější skupinou po celé dětství. Interakce rodič – dítě je dvousměrnou záležitostí. Chování rodičů je ovlivňováno chováním dětí stejnou měrou, jakou ovlivňují rodiče své děti (Fontana, 2003).

V rodině se nejen ustavují první vazby dítěte, ale tam se také učíme našim vnějším sociálním rolím. Rodiny jsou ovšem ovlivňovány etnickými a socioekonomickými skupinami,

jejichž jsou součástí. Rodinná výchova a později další činitelé socializace jsou vlastně prostředky vlivu kultury na člověka, který se učí chápat a jednat podle druhých, dle kulturních vzorců, danou kulturu, charakteristické standardy, vzory společenského chování, které určují, co je dovoleno a co nikoli (Nakonečný, 1997).

Přicházejí-li děti do školy z domácího prostředí, které jim vštěpuje výrazně odlišné normy oproti škole, prožijí názorový a citový konflikt. Dochází k tomu zvláště v případech, kdy příslušníci rodiny patří k etnické menšině, ke skupině sociálně a ekonomicky oslabených obyvatel. V sociálních vztazích mezi dítětem, rodiči a učiteli je nutné zdůraznit, že dítě je individualita a reaguje jedinečným způsobem (Fontana, 2003).

Školy stále ve větší míře začínají začleňovat do svých osnov nácvik sociálních dovedností, někdy jako součást vzdělávání v praktických dovednostech, nebo jako součást různých hodin výchovy (občanské, dramatické a podobně). Při jakémkoli nácviku sociálních dovedností je důležité vyzvat zúčastněné, aby ohodnotili úroveň své společenské zdatnosti. Dokud si člověk neuvědomí, že v určité oblasti není příliš zdatný, nebývá dostatečně motivován se tomu učit (Stehlíková, 2015).

Domov i škola mají při přetváření dětí ve zdatné sociální bytosti rozhodující úlohu. Je tedy na učiteli, aby uměl u dítěte rozpoznat a rozlišit nedostatky sociální od nedostatků rozumových (Stehlíková, 2015).

Bohužel však i v současnosti v mnohých školách cílí jen na jednu složku osobnosti žáka, a to na rozum. A tu právě vyvstává problém. Do školy totiž nechodí jen hlavy žáků, ale celá jejich osobnost. Je paradoxní, že žák musí znát třeba podrobně naše nejstarší literární památky, ale už nemusí umět, jak ovládat své emoce, jak najít klid po náročné životní situaci, jak zlepšit svoji koncentraci, jak navázat smysluplnou konverzaci s někým, kdo s ním nesouhlasí, jak porozumět tomu co se odehrává v druhých, jak se správně rozhodovat, jak aktivně přispět k vlastnímu spokojenému a úspěšnějšímu životu (Stehlíková, 2015).

Podle předních světových vědců z různých oborů výzkumy potvrzují, že emoční a sociální dovednosti se dají trénovat a že přispívají k hodnotnějšímu, spokojenějšímu i úspěšnějšímu životu. Intelekt je totiž úzce propojen s emocí, a ne naopak, jak se donedávna myslelo. Emoční a sociální učení má velmi dobrý vliv na kognitivní učení. Emoční naladění je pro učení ve škole klíčové (Stehlíková, 2015).

Škola je komplexním sociálním organismem poskytujícím velké množství vzájemně provázaných sociálních zkušeností. Pro žáky je významným modelem sociálního chování a soužití. Škola je místem, kde dochází k intenzivnímu sociálnímu učení (Spilková, 2013).

Sociálnímu učení je v dnešní společnosti nutné věnovat zvýšenou pozornost, a to především proto, že dochází k rychlým a výrazným změnám. Tyto změny se ponejvíce dotýkají struktury rodin a častějších změn bydliště z důvodu pracovních příležitostí. Proto je důležité naučit se rychleji poznávat druhé lidi z jejich chování v interakci i komunikaci (Hermochová, 2005).

## 2 SOCIÁLNÍ SVĚT ŠKOLY

Pokud chce člověk existovat vedle druhých lidí, musí se chovat jako společenská bytost. To znamená, že se nemůže chovat náhodně nebo nepředvídatelně. Proto se chováme v souladu s tím, jakými lidmi se obklopujeme a naše chování je do určité míry předvídatelné.

Socializací rozumíme vzájemné působení jedince a druhých lidí i společností a její kulturou. Nejedná se tedy o jednoduché, jednosměrné působení společnosti na jedince, není to pasivní přizpůsobování se jedince vnějšímu sociálnímu prostředí. Každý z nás si vytváří svůj pohled na svět na základě působení druhých lidí, společnosti a kultury. Zároveň získáváme jakýsi obraz o sobě samém. Člověk je poté schopen prezentovat sám sebe před druhými lidmi a pomáhá tak tvořit vlastní osobnost. Proto také socializací nevznikají ve stejném prostředí stejné osobnosti, ale rozmanité individuality (Čáp, Mareš; 2001).

Se socializací nesouvisí pouze určité přizpůsobení se většině společnosti, ale i porozumění kultuře dané společnosti, přejímání prvků této kultury, souborů hodnot a norem společnosti. Dítě si neosvojuje pouze jazyk, ale také specifické vidění světa, určité názory, postoje, přesvědčení a identitu.

V dnešní době probíhá socializace na několika úrovních:

Rodina – ze všech zprostředkovatelů má nejvýznamnější roli.

Vrstevnická skupina – v současné době je považována za konkurenta rodiny, vrstevníci mohou uznávat odlišné normy a hodnoty, než které si dítě osvojilo v rodině, a to se pak musí rozhodnout, které z těchto norem a hodnot zvolí.

Škola – státní nebo soukromá organizace, jejímž úkolem je vzdělávat a vychovávat neboli přenášet hodnoty a vědění z jedné generace na druhou, čímž ovlivňuje jednání, chování a zachování kontinuity. Výchovný proces musí být organizován s úmyslem přiblížit mladé generaci všechna významná schémata, z nichž by pochopila, co se bude od ní očekávat v dalším životě.

Masmédia – vzhledem k přenosu velkého množství informací, které se dostávají velkému počtu lidí, ovlivňují masmédia názory, postoje a formují hodnoty a způsoby chování.

Církev – organizace, která je spojena určitým náboženstvím a může ovlivňovat názory a postoje svých stoupenců.

Pokud bychom neměli informace o tom, jak škola působí na rozvoj sociálního učení, nemohli bychom porozumět možnostem rozvíjení sociálních dovedností žáků a učitelů.

Škola je označována jako instituce, která se zabývá rozvíjením, výchovou a vzděláváním jedinců a podílí se na jejich přípravě na budoucí povolání. Začleňujeme ji do širšího sociálního prostředí, protože plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci (Gillernová, Krejčová; 2012).

Jedná se především o instituci společenskou, která má své vlastní cíle i metody jejich uskutečnění, své vlastní prostředí, a tím se významně odlišuje od jiných společenských institucí.

Hlavním cílem školy je předávat informace, dovednosti, schopnosti a zároveň žáky vychovávat. Vyučování je vždy spojeno s výchovou. Škola má podporovat motivaci a výkonnost a vychovávat žáky ke vzájemné ohleduplnosti a toleranci. Všechna práce, která se ve škole vykonává, je závislá na hodnotách a normách (Gillernová, Krejčová; 2012).

Školy si stanovily dva stěžejní cíle:

1. Zvládnout chování studentů, jejich zapojení a docílení vzájemné spolupráce
2. Rozvinout emoční a sociální kompetence, které charakterizují seberegulaci osobnosti.

Metody k dosažení těchto cílů by se daly shrnout do dvou výrazů:

„classroom management“ a školní disciplína.

Oba cíle spolu souvisí, slouží stejnému účelu, a to předejít problémům s chováním a řádnému začlenění jedince do společnosti (Mantz a kol; 2016).

Podstatnou částí při procesu utváření sociálních dovedností je zaměření se na schopnost rozhodování. Člověk by měl umět flexibilně reagovat na rychlé změny, které se v životě dějí. Zásadní je vyzbrojit mladé lidi silou vzdorovat různým vlnám a nástrahám života, větší zodpovědností za jednání své i druhých. Východiskem by mělo být naučit mladé lidi orientovat se sami v sobě.

Havlík a Kořa (2007) popisují školu jako místo, kde dochází prostřednictvím sociálních interakcí k vytváření a formování postojů k druhým lidem. To, jak vnímáme druhé lidi, určitým způsobem předpovídá budoucí vývoj našich sociálních vztahů. Je tedy (zejména v období dětství a adolescence) velmi důležité jaké zkušenosti jedinec získává.



Na základě kurikulárních dokumentů, v nichž jsou vymezeny klíčové kompetence, vyplývá, že kompetence sociálního charakteru v nich zauímají významné místo. Zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopností člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou. Dále je jasné, že sociální dovednosti nelze efektivně rozvíjet ani následně uplatňovat mimo sociální skupinu. Sociální kompetencí se rozumí:

- Schopnost týmové práce
- Kooperativnost
- Schopnost čelit konfliktním situacím
- Komunikativnost

Když jsou žáci podporováni v efektivních metodách komunikace, spolupráce a sdělování svých potřeb při zachování respektu k druhým, je to pro školu příznivé. Sociální zdatnost totiž zvyšuje studentovu školní úspěšnost a také přispívá k prevenci šikany a dalšího rizikového chování.

## 2.1 Sociální komunikace a škola

Definice slova komunikace bychom našli mnoho, ve slovníku je uvedeno, že se jedná o výměnu a zprostředkování zpráv nebo informací všeho druhu. Komunikace tedy znamená styk lidí mezi sebou. Slovo komunikace je odvozeno z latinského slova „*communis*“= společný. Zpětnou vazbou nazýváme jakýkoliv druh reakce na obdrženou informaci. Vědecké pokusy dokázaly, že lidé nemohou přečkat delší dobu bez jakékoliv komunikace, aniž by u nich nedošlo k psychickému poškození. Kdo delší dobu nedostává žádné podněty zvenčí, tedy ani pasivní komunikaci, ztrácí pocit času a může být postižen úzkostnými neurózami, blouzněním a záchvaty křiku i agresivním chováním.

Předpokladem k tomu, že dojde ke komunikaci, je nějaký komunikační vztah mezi zúčastněnými. Velmi důležitou podmínkou je to, abychom komunikačního partnera poznali. Schopnost rychle odhadnout druhého člověka se zlepšuje hlavně opakováním této činnosti, tj. záměrným rozpoznáváním druhých lidí s cílenou analýzou jejich chování a reakcí v interakci s druhými lidmi. Lidé jsou různí. Mají různou psychickou výbavu, zážitky, zkušenosti, postoje, prožívání, ale viditelné jsou jen jejich projevy chování a konání. Tyto pro-

jevy mohou být ovlivněny náladou, cílem komunikace, situačním kontextem, přítomností jiných lidí a podobně (Hradiská, Hudíková, Čertíková; 2013)

Janoušek (2007) má sociální komunikaci za přenos informací, tedy jejich sdělování a přijímání. Tento přenos se uskutečňuje v sociálním chování a vztazích mezi lidmi.

Podle Maturana a Varela (1987) je komunikace řízeným chováním, které se (na základě předchozích zkušeností) spouští automaticky mezi členy sociální skupiny.

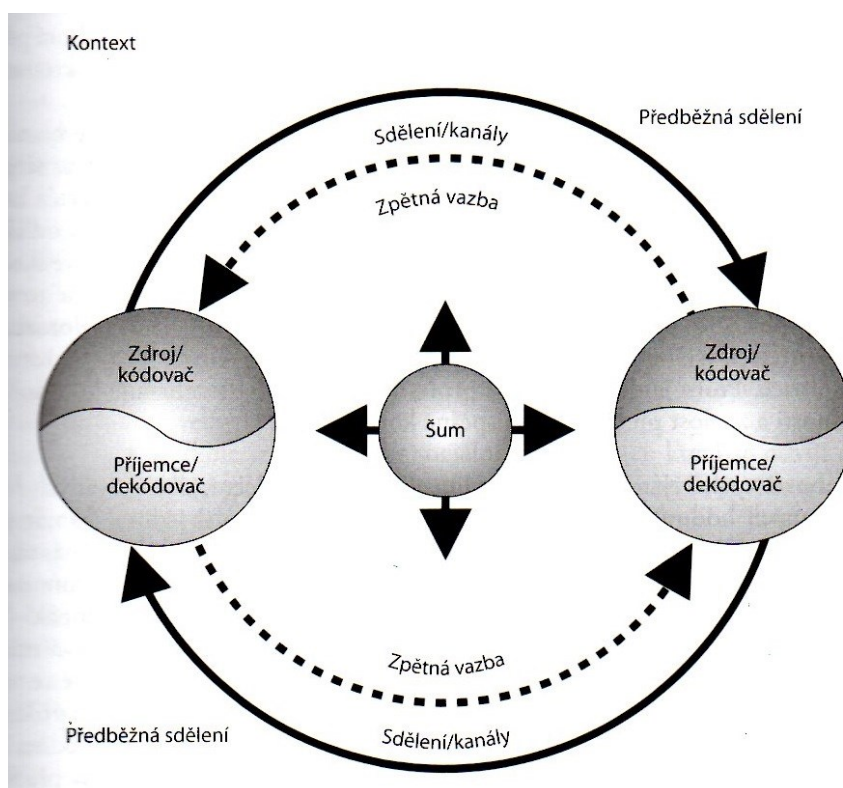
Komunikace není jen o tom, jak ji vnímá jednotlivec, protože ten je součástí skupiny. Skupina, ve které se jedinec nachází může ovlivnit to, zda si jedinec zachová své vlastní, již získané, postoje nebo zda je na základě komunikace ve skupině změni (Hradiská, Hudíková, Čertíková; 2013).

Proces sociální komunikace je odstartován každým vzájemným setkáním jednotlivců. Neomezuje se jen na verbální a mimoslovní sdělování, ale i na to, co a za jakých okolností říkáme, ale současně je také výpovědí o tom, čím se zabýváme, jak se spolu snášíme, a jak žijeme. Způsob komunikace vždy odvíjí od postojů komunikujících a od jejich hodnocení ostatními členy sociální skupiny.

Komunikační schopnosti do jisté míry určují profil sociálních dovedností. Komunikaci můžeme také chápat jako základní prostředek sociální interakce. Jsou též schopností jedince efektivně komunikovat s druhými tak, aby bylo dosaženo vytyčeného a požadovaného cíle. V lidské populaci je vše založeno na komunikaci a mezilidských vztazích mezi dvěma jedinci.

Komunikativnost znamená zjednodušeně to, jak je jedinec schopen vědomě a harmonicky komunikovat, to znamená vypovídat o sobě samém co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit důležité od nedůležitého, brát ohledy na potřeby druhých a dávat pozor na možné vysílání neverbálních signálů (Belz, Siegrist; 2001).

Obr. č. 5: Základní model sociální komunikace (Gillernová, Krejčová; 2012), který je dobře využitelný jako obecný model komunikace ve škole.



Komunikace mezi žáky a učiteli se řídí určitými pravidly, která vyplývají ze sociálních rolí komunikujících. Jsou pro ni též charakteristické tzv. metakomunikační faktory, které dotvářejí smysl informací, blíže popisují nebo vysvětlují. Patří k nim například výraz tváře, zabarvení hlasu. S verbální a neverbální složkou komunikace neodmyslitelně souvisí také složka činnostní neboli komunikace ve formě činů, aktivity, vlastního chování a jednání, která má často daleko větší význam než pouhá slova či gesta. Schopnost adekvátní komunikace vede k rozvoji komunikačních dovedností, kam řadíme schopnost sebe prezentace, aktivní naslouchání, efektivní zpětnou vazbu, empatii, asertivitu nebo persuaci neboli schopnost vyjednávat a pracovat s argumenty (Kodým, 2014). Pro plynulou komunikaci ve škole je velmi důležité těmto aspektům rozumět.

Pro komunikaci ve školním prostředí považujeme za podstatné a charakteristické tyto znaky:

- Každý účastník komunikace je zároveň mluvčím (komunikátorem) i posluchačem (komunikantem).
- Sdělení mají v edukačním prostředí školy mnoho forem a jsou vysílána a přijímána zpravidla více smyslovými orgány – verbální a neverbální komunikace.

- Kontext komunikace ve škole do značné míry určuje význam všech verbálních i neverbálních sdělení. V souvislosti se zkušeností mluvčích i posluchačů dává situační i sociální kontext komunikovanému sdělení individuální význam.
- Zkušenosti vycházejí z vědomostí jedince, jeho přesvědčení, hodnot, prakticky se jedná o vše co kdy viděl, slyšel, dělal a tyto zkušenosti ovlivňují to, jak reagujeme na vnímané okolnosti.
- Šumy v komunikačních procesech, jedná se o cokoli, co nějakým způsobem zkresluje sdělení, co brání jeho příjmu. Může jít o vady zraku, výslovnosti, nesoustředěnost, nepochopení významu a podobně.
- Zpětnovazební mechanismy, ukazuje učiteli i žákovi, jak působí jeho sdělení, na příklad úsměv, souhlasné pokývnutí hlavou, zamračení a podobně (Gillernová, Krejčová; 2012).

Komunikace ve škole je jedinečnou sociální interakcí, která se odvíjí od pedagogických cílů. V edukačních procesech má klíčové postavení. Přispívá k vytváření a rozvíjení příznivého emočního klimatu i sociálního klimatu ve školní třídě, pomáhá efektivně řídit procesy ve skupině a vytváří podmínky pro rozvoj motivace žáků (Gavora, 2005). V českých a slovenských zemích se často komunikace, která probíhá na území školy, označuje jako komunikace pedagogická (Průcha, 2005).

Komunikační pravidla ve škole jsou určována obecnými pravidly společenských interakcí, jsou částečně podmíněna školou, jsou výsledkem interakce učitele a žáka. V řadě výzkumů byly popsány další kvantitativní parametry komunikace učitelů a žáků, a to na příklad:

Struktury pedagogické komunikace – kdo s kým a jak často komunikuje

Pravidla v pedagogické komunikaci – kdo a s jakými omezeními se může zúčastňovat komunikace

Obsah a frekvence otázek učitelů a otázek a odpovědí žáků

Hledání společných pravidel pro komunikaci a rozvíjení vzájemných vztahů ve škole není snadné a závisí na profesní dovednosti učitele (Průcha, 2005).

## 2.2 Interakce ve škole

Sociální vztahy jedince, ať již ve skupině nebo mimo ni mají povahu interakce, tj. vzájemného působení jednoho jedince na druhého, jeden podněcuje reakce druhého a ty opět vyvolávají reakce prvního. Sociální chování vůči partnerovi (interakce) je pak určováno obrazem, který si subjekt o svém partnerovi učinil (Nakonečný, 1997).

To, jak jsou děti vychovávány posiluje nebo naopak oslabuje jejich schopnost navazovat sociální vztahy. Učitelé se v dané etapě vývoje stávají právě tou osobou, která může účinky výchovy zesílit a popřípadě vyvážit nedostatky rodinné výchovy (Rájová, 2013).

Výchova, vzdělávání i vyučování ve školním prostředí klade vysoké nároky na tuto činnost a vychází především ze sociálních aspektů školních interakcí. Vztahy ve škole jsou mnohotvárné a mnohočetné. Účastní se jich učitel a jeho partnerem je žák, školní třída, rodiče, ale také je ovlivňují konkrétní situace a specifické prostředí (Gillernová, Krejčová; 2012).

Sociální vztahy ve škole představují základ edukačních procesů. Příznivě rozvinuté sociální vztahy podporují úspěšnou realizaci cílů výchovy a vzdělávání. Edukační vztahy mezi učitelem a žákem jsou v zásadě asymetrické a realizují se zejména v souvislosti s učivem. Učivo je jejich základním prvkem, ale průběh a výsledek výchovy a vzdělávání spoluurčuje širší interakční sociální kontext (Gillernová, Krejčová; 2012).

Aby mohla interakce nastat, musí být oběma partnerům jasný cíl jejich jednání. V interakci hrají mimořádně závažnou úlohu prvky komunikace jak slovní, tak neverbální. Jsou-li dvě osoby pohromadě, musí při komunikaci být i ve vzájemné interakci. Toto splynutí procesu komunikace a interakce se týká sociálního chování v bezprostředním sociálním styku. Týká se jak vzájemné interakce mezi učitelem a žákem, tak i interakce mezi vyučujícími při tvorbě školního vzdělávacího programu, tak interakce a komunikace mezi žáky navzájem při skupinovém řešení úkolů. Je to důležitý prvek výuky vzhledem k vytvoření předpokladů pro budoucí spolupráci (Hermochová, 2005).

Kontakt učitele a žáka je vždy vzájemným vztahem, jde o složité vzájemné působení, obousměrnou komunikaci a společnou činnost. Základní sociální charakteristiky interakcí učitele a žáka ovlivňují vztahy, činnosti a výkon jednotlivce, podílejí se i na školní úspěšnosti žáků a profesní spokojenosti učitelů (Helus, 2004).

Role učitele a role žáka jsou vůči sobě asymetrické, ale komplementární. Škola připisuje učiteli ve školní třídě roli vedoucího, toho, kdo organizuje a řídí činnost žáků a je za to odpovědný (Gillernová, Krejčová; 2012).

Ano, učitel je rozhodující složkou výchovného procesu, je jeho iniciátorem. Učitelovu profesní způsobilost lze chápat jako souhrn jeho odborných znalostí, pedagogických schopností, charakterových a morálních vlastností, organizačních schopností a komunikativních dovedností (Rájová, 2013)

Vztah výchovy a prostředí považuje sociální pedagogika za důležitou oblast svého zájmu. Sleduje jednak role prostředí a jeho dopad na výchovnou a socializační situaci. Analyzuje, jakým způsobem prostředí působí na jedince a jak se zapojuje do jeho přetváření. Vztah prostředí a výchovné situace lze charakterizovat jako děj vytvářený všemi, kteří jsou přítomni, dotvářený materiálními podmínkami a okolnostmi ovlivňujícími podobu a možnosti vzájemné lidské komunikace a interakce (Procházka, 2012).

Školní prostředí je svým charakterem do značné míry výkonové, ale vztahy vzájemného porozumění, akceptace a empatie jsou součástí interakce učitele a žáka. Společnost klade na roli učitele vysoké nároky, jednak předpokládá vysokou odbornou úroveň, profesní dovednosti, určité osobnostní vlastnosti a rysy. Dobří učitelé si v rámci vzájemné interakce se žáky vytvářejí pravidla společně. V takovém prostředí se pak žáci snadněji pohybují a snáze dodržují pravidla, která jsou výsledkem dohody, vycházející z výchovně-vzdělávacích cílů a z potřeb žáka. Učiteli i žákům záleží na spolupráci v příznivém emočním klimatu ve třídě. Učitel a třída spolu tvoří zvláštní společenskou jednotku. Uvnitř této skupiny existují složité a proměnlivé sociální vztahy a sociální postoje, které mnohými, sotva postřehnutelnými způsoby formují odezvy jednotlivců i skupin (Fontana, 2003).

Pedagogové by neměli chtít pouze naplnit cíl ohledně přípravy člověka pro budoucí povolání, ale měli by se snažit porozumět výchovnému vlivu pedagoga na celý život jedince (Strouhal, 2013).

### 2.3 Socializační procesy ve škole

Socializace probíhá po celý život jedince, a to v každém prostředí a životní etapě. Úspěšným osvojením kulturních modelů se zvyšuje pravděpodobnost takového jednání, které je přijatelné pro společnost. Toto osvojování probíhá skrze různé druhy a formy sociálního učení.

Za hlavní faktory socializace bývá považována rodina a škola. Škola představuje specifické a důležité socializační prostředí, ve kterém socializační vlivy zahrnují jak působení učitele, tak vrstevnické skupiny. Vzory a modely z řad učitelů i spolužáků se podílejí na učení napodobováním, předkládají možnosti k identifikaci. Učení sociálním zpevněním je do jisté míry podstatou výchovných prostředků učitele. Pro školní prostředí je také důležité observační učení a učení anticipací, neboli očekáváním. Uvedené mechanismy socializace směřují od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k seberegulaci, sebevýchově, k odpovědnosti za sebe sama (Gillernová, Krejčová; 2012).

Socializační vlivy školy představují působení dospělých a vrstevníků. Škola je pro socializaci jedince důležitá tím, že ovlivňuje žáka dlouhodobě, systematicky a cílevědomě. Kromě osvojování si vědomostí a rozvíjení schopností je významným úkolem školy připravit jedince pro život ve společnosti. Proto škola klade na žáky požadavky i v tomto směru a očekává přizpůsobení se pravidlům (Procházka, 2012).

Současnou školu je třeba chápat jako všeobecnou vzdělávací instituci. Socializace znamená pro školu zprostředkování potřebných norem, znalostí, schopností a dovedností. Škola vychovává mládež podle určitých, jasně definovaných cílů. To znamená, že učí žáky těm kompetencím, které společnost na základě sociálně ekonomických podmínek považuje za cenné a užitečné. Vedle možnosti získat široké kompetence musí škola nabízet pro individuální rozvoj žáka smysluplné motivy k vytvoření stabilizované postoje a hodnotové orientace, která by jej dokázala provést složitým a měnícím se světem (Procházka, 2012).

Výchovné a přirozené socializační prostředí školy je označováno jako prostor, v němž se mohou uplatnit systémy, které mají šanci na zvýšení odolnosti žáků vůči mimoškolním negativním vlivům.

Sociální procesy ve škole jsou silně ovlivněny mimoškolními podmínkami. Všechny děti, které vstupují do školy již prošly určitým procesem socializace, a to s velmi rozdílnými normami, hodnotami a způsoby chování.

Škola se orientuje především na standart, to znamená na „střední vrstvy“, což je určováno směnicemi pro výchovu a vyučování. Dalším velmi silným zdrojem školní socializace je kulturní kapitál. Každá sociální vrstva společnosti má svůj kulturní kapitál, který je budován a posílen během socializace v rodině a který ovlivňuje naše vnímání, myšlení a vkus. Současně s kulturním kapitálem je vymezován i kapitál sociální, jako síť vztahů a známostí.

Z pohledu prostředí jde o postupy, kterými si společnost připravuje své členy, aby se chovali v souladu s jejími normami a hodnotami. Znalost těchto procesů můžeme využít při rozvoji sociálních dovedností (Gillernová, Krejčová; 2012).

## 2.4 Sociální vztahy ve škole

Žák se příchodem do školy dostává do instituce, která na sebe přebírá část socializačních, výchovných a vzdělávacích cílů a činností. Zde se jedinec setkává se skupinou vrstevníků a spolu s nimi plní společný výchovný cíl a vzdělávání. Tohoto cíle se dosahuje plánovanými systematickými postupy, ve kterých má rozhodující úlohu učitel (Gajdošová, Herényiová, 2006).

Prostředí školy každý den ovlivňuje životy tisíců dětí a zanechává v nich nerasmazatelné stopy po celý život. Vztahy ve škole jsou formovány dlouhodobě i krátkodobě interakcemi uvnitř skupin. Učitelé vyžadují od svých žáků značnou míru konformity, což znamená tendenci řídit se podle druhých. Bez ní by nebylo možné školu provozovat. Může být buď formální na příklad dodržování školního řádu, nebo neformální na příklad dodržování nepsaných dohod. Učitelé také musí projevovat konformitu. V demokraticky vedené škole mají rozhodující vliv schůze sboru a názory jednotlivých učitelů (Fontana, 2003).

Jednou stránkou konformity, která je ve škole zvláště patrná, je tlak na jedince ze strany jeho vrstevníků, a to zvláště v dospívání. Potřeba být přijímán, patřit do skupiny, je velmi silná a skupina si často vytvoří svůj styl chování, který je nutno zachovávat jako znak členství v ní (Fontana, 2003).

Vrstevnická skupina hraje v socializaci jednotlivce významnou roli. Vztahy v ní jsou rovnocenné, nezávislé, a proto s nimi můžeme odhadovat hranice a následky činů, které jedinec před druhými dělá. Vazba na rodinu sice dále trvá, ale zvláště v období adolescence vzrůstá důležitost vrstevníků jako činitelů socializace. Velkou roli hrají pozitivní referenč-



ní skupiny, se kterými se dospívající srovnávají a identifikují a negativní referenční skupiny, proti nimž se vymezují (Havlík, Kořa; 2004).

Skupinová identita je pro pubescenta i adolescenta velmi významnou hodnotou, protože posiluje jeho pocit jistoty a bezpečí v době, kdy se emancipuje z vazby na rodinu (Vágnerová, 1997).

Skupina a její skupinová dynamika mají prokazatelný vliv na změny postojů jejich členů. Je sociálním mikrosvětlem s několika podpůrnými funkcemi. Členové skupiny všech kultur projevují tendenci podřít se názoru svého společenství. Důležité je udržovat v ní atmosféru vzájemného oceňování a emočního přijetí, zvláště v případě vzniku různých konfrontačních tlaků (Lisá, 2010).

Členové skupiny nemají stejné postavení. V každé skupině jsou členové oblíbení, ke kterým má většina dobrý vztah, uznává je, respektuje jejich postavení, přijímá jejich návrhy. V menší míře mohou někteří stát na okraji skupiny, jejich názory se neberou v úvahu. Někteří jsou přímo odmítáni, skupina jim brání v tom, aby se mohli prosadit. Vedoucím skupiny se nejčastěji stává ten, který převyšuje ostatní členy významně. Skupina od nich očekává schopnost organizování společné činnosti, ovlivňování jejího průběhu a výsledků, vystupování na veřejnosti jménem skupiny, má rozhodující slovo ve sporných případech, ovlivňuje normy chování ve skupině a náplň její činnosti (Rozsypalová, Čechová, Mellanová; 2003).

Ve skupině se chováme způsobem, který jsme si dříve osvojili. Každý člověk má určitý potenciál chování, který vyjadřuje pravděpodobnost, s níž konkrétní osoba zvolí příslušné chování. Tato pravděpodobnost volby je ovlivněna tím, co očekáváme, že se stane. Mámeli zkušenost, že se nám určité chování vyplatilo v minulosti, pak ho budeme opakovat, protože chceme opět dosáhnout žádaného zisku (Gillernová, Krejčová; 2012).

Škola má v oblasti konformity velkou odpovědnost. Musí udržet rovnováhu mezi dvěma extrémami, a to požadavky na rigidní konformistické chování a na druhé straně nesmí dovolit žákům, aby si dělali úplně všechno, co chtějí. Děti se potřebují naučit rozeznávat, kdy je konformita na místě a kdy ne. Jinak budou jen s obtížemi uplatňovat sociální úsudek, a také budou s obtížemi volit mezi společenskými požadavky a vnitřním přesvědčením (Fontana, 2003).

Při socializaci ve školním prostředí hraje hlavní roli pedagog a jeho schopnost vnímat žáky jako jednotlivce. Musí registrovat atmosféru ve třídě a nekomunikovat s žáky jen na úrovni

obsahu učiva a kritiky, přispívat k pocitu kompetence a vnitřní pohody. S dětmi komunikuje tak, aby posiloval vzájemné vztahy, vstřícnost a atmosféru ve třídě (Matoušek, Kroftová; 1998).

Při práci ve škole vykonává učitel nejrůznější činnosti. Socializační a edukační procesy jsou realizovány celou řadou aktivit, společenských činností, a ty se odehrávají ve složité síti školních sociálních vztahů. Síť sociálních vztahů, v níž se učitel ve škole pohybuje, je neobyčejně rozsáhlá, složitá a komplikovaná. Síť sociálních vztahů je též charakteristická intenzitou svého působení a dlouhodobostí setrvání v těchto vztazích. Sociální vztahy ve škole netvoří jen učitelé a jejich žáci. Do školních vztahů vstupují a na jejich podobě se také podílejí vztahy mezi učiteli navzájem, mezi rodiči a učiteli, mezi dětmi samotnými, mezi dětmi, rodiči a ostatními dospělými (Gillernová, Krejčová; 2012).

Skutečným sociálním děním ve třídě je vyučovací hodina. Chápeme ji jako řadu společenských setkání mezi učitelem a třídou. Toto setkání se řídí poměrně vyhraněným a uceleným vzorcem:

Pozdrav: učitel vstupuje do třídy a dochází ke kontaktu, učitel a třída vzájemně stvrzují, že vědí o přítomnosti druhé strany

Ustavení vztahu: učitel říká žákům, co od nich vyžaduje, naslouchá jejich otázkám

Zvládání úkolů vyučovací hodiny: probíhá interakce učitel – žák

Ukončení vztahu: zhodnocení práce

Rozloučení: učitel a žák se vzájemně rozloučí (Fontana, 2003).

## 2.5 Klima ve škole a školní třídě

Žijeme v době informační exploze a potřebujeme se orientovat ve světě nových technologií. Záleží na tom, zda se umíme aktivně účastnit života osobního, občanského a pracovního. Je důležité, aby se škola těmto potřebám přizpůsobila a využila všech prostředků prostorových, personálních i materiálních. Také klima školy hraje v tomto procesu jednu z hlavních rolí.

Definice pojmu prostředí školy je mnoho a představy o tom, co obsahuje se různí. Pojem prostředí školy se překrývá s pojmem klima školy. Některé definice přímo zahrnují i pro-

středí, jiné zase chápou pojem klima školy v užším smyslu než pojem prostředí školy a zvláště se pak vyjadřují o kultuře školy.

Klima školy je termín obecně známý nejen mezi odborníky, ale i mezi širokou veřejností. Většinou nás napadne, že se jedná o náladu, která vládne ve škole delší dobu a není záležitostí jediného okamžiku. Mezi nejčastější přívlastky pojmu klima školy patří: sociální, sociálně-psychologické, psychosociální. Je to logické, protože ve škole dochází k socializaci, k procesu, kdy se lidská bytost vyvíjí a při tom se začleňuje do společnosti (Velecká, 2014).

Kvalitní výchovně-vzdělávací výsledky nezávisí pouze na jedincích, ale také na mikrosociálních vlivech, jako jsou na příklad specifické zvláštnosti rodiny, zvláštnosti konkrétní školy a třídy. Navozují totiž určitý typ vzájemných mezilidských vztahů, určitý typ spolupráce, soutěžení, nepřátelství, určitý typ žákovských vztahů k učivu, jednotlivým vyučovacím předmětům, ale i k důležitosti vzdělání pro život. Prostředí školy se netýká jenom aspektů sociálně-psychologických, ale toto prostředí zahrnuje mimo jiné i aspekty architektonické, hygienické, ergonomické a aspekty organizační (Čáp, Mareš; 2001).

Sociální klima školy označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou školu. Jeho tvůrci a aktéři jsou: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy a další zaměstnanci školy (Čáp, Mareš; 2001).

Školní klima můžeme považovat za specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi. Ekologickou dimenzi tvoří materiální a estetické aspekty školy. K sociální dimenzi patří způsob komunikace a kooperace, vzorce vztahů a chování uvnitř skupin a kulturní dimenzi tvoří hodnotové vzory, normy, poznávací a hodnotící přístupy, odborné kompetence (Čapek, 2010).

Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, odehrává nebo v budoucnu odehraje. Přesná definice klimatu školy neexistuje, odborníci se nemohou dohodnout, co patří a co nepatří do tohoto pojmu.

Klima školy má různé úrovně. Můžeme rozlišovat klima školy, klima třídy, klima učitelského sboru, klima nepedagogických pracovníků a podobně. Školní klima se vztahuje zejména k sociální stránce života školy (Velecká, 2015).

Podle různých kritérií rozlišujeme různé typy klimatu. Kritériem může být na příklad užívaný výchovný styl, způsob vedení školy či pracovní cíl školy. Jednotlivé typy klimatu školy podle výchovných stylů můžeme rozdělit například na:

**Autoritativní klima školy** (funkčně orientované klima), které můžeme popsat špatnými vztahy mezi učiteli a žáky, malou osobní blízkostí, nízkou tolerancí a nízkou důvěrou žáků k učitelům. Žáci si stěžují na velmi omezenou možnost zapojit se do diskuze, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon.

**Demokratické klima školy** (sociálně-interaktivní klima) je charakteristické tolerancí učitelů k žákům. Učitelé žákům pomáhají, podporují jejich individuální potřeby. Žáci učitelům důvěřují, vzájemné vztahy mezi žáky jsou nadprůměrné a mají velmi vysokou motivaci. V tomto klimatu vnímají učitelé možnost svobodného rozvoje.

**Liberální klima školy** (distanční klima) se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, avšak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Žáci mají nechuť ke škole, nízkou motivaci se učit, ale nemají strach ze školy. Učitelé se málo angažují, nevyžadují disciplínu. Ve vztazích mezi učiteli a ředitelem i ve vzájemných vztazích mezi učiteli se vyskytují negativní hodnoty.

Klima školy lze měnit. Problémy související se změnou klimatu školy jsou minimálně tři. První spočívá v tom, že škola je složitý organismus, je to instituce a změny v instituci nejsou snadnou záležitostí. Druhý problém spočívá v tom, že intervenční zásahy se mohou odehrávat na různých úrovních a změny jedné úrovně nemusí zásadním způsobem ovlivnit ty zbývající. A také tyto změny jsou v zásadě změnami cílů, postojů lidí k učení, vyučování i sobě navzájem a změnami jejich každodenní činnosti a chování. To všechno se týká velkého množství lidí, a proto změny nelze očekávat ani rychle, ani u všech (Čáp, Mareš; 2001).

Pozitivní klima školy nevznikne automaticky a nelze ho ani nařídit. Jednou z důležitých složek klimatu je komunikace mezi jeho spolutvárci a konzumenty. Učitel může na své žáky působit různými způsoby komunikace a podporovat tak vzájemné dorozumívání a příznivé třídní klima. Důležitá je však nejen v rámci vyučování, ale i mezi všemi zúčastněnými při všech příležitostech školního života (Čapek, 2010).

Z hlediska sociální psychologie je školní třída považována za malou sociální a zároveň formální skupinu, pokud vznikla záměrně, organizovaným způsobem, má dost pevnou organizaci a její činnost je dlouhodobá. Školní třída však může být i referenční skupinou.

Ideální třída by dle sociální psychologie měla mít na vysoké úrovni tyto tři parametry: kohezi (soudržnost), integritu, školní úspěšnost (Gajdošová, Herényiová; 2006). Sociální psychologie se zejména zabývá vlivem skupiny na jednotlivce a hledá možnosti společenské intervence do života budoucích generací. Problémy se kterými se musí dnešní škola při hledání cílů a východisek vyrovnávat, odrážejí některá obtížná dilemata současnosti, na příklad to, že v reálném životě musí být každý připraven ke spolupráci, být ohleduplný a empatický, ale v konkurenčním prostředí musí zároveň ovládat dovednost být asertivní až tvrdý, aby se prosadil a obstál v tvrdém konkurenčním prostředí. Do školního prostředí se všechny tyto protichůdné tendence dostávají, což vede k dopadům na mezilidské vztahy, na přátelské vazby a na sociální postavení jedince (Hermochová, 2005).

Vzájemné vazby mezi vrstevníky ovlivňuje ve školní třídě také jeden zásadní faktor, a tím je genderová příslušnost jedince. Zda jde o chlapce, či dívku, má na vytváření vzájemných postojů a vztahů podstatný vliv. Třída se strukturuje podle toho, zda převažují podskupiny chlapců, či dívek. V průběhu dospívání jsou žáci a žákyně ve třídním kolektivu vystaveni neustálé kontrole, zda naplňují požadavky na příslušnou genderovou roli. Podle toho jsou pak svými spolužáky posuzováni a hodnoceni. S nadsázkou tedy můžeme říci, že třídní kolektiv je určitou testovací stanicí, kde si dítě zkusí, jak je schopné obstát v rámci sociálních vztahů v pozdějším životě (Čechová, 2011).

Ze sociologického pohledu je školní třída žáků specifickou malou sociální skupinou, pro žáky sekundární. Třída je vytvořena institucí, tj. školou a je sestavena formálně a na limitovaný čas. Žáci bývají do tříd rozdělováni abecedně, na vyšším stupni škol pak podle zaměření žáků. Třídy jsou organizovány školou a musí se řídit jejími pravidly. Mezi učiteli a žáky se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, pro nějž se ujal označení klima.

Odborná literatura rozlišuje tři pojmy, a to prostředí třídy, klima třídy a atmosféru třídy. Obsahově zachycují rozdíly dané podobou jevu, jeho rozsahem, mírou proměnlivosti a délkou trvání v čase. Termín prostředí třídy je nejobecnější. Má široký rozsah a týká se především objektivněji zjišitelných aspektů, které ovlivňují každodenní práci učitelů a žáků. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s označením „classroom environment“, tj. prostředí třídy, nebo „learning environment“, tj. prostředí pro učení. Obvykle se tím však míní nejen fyzikální prostředí (samotná učebna), ale i sociální prostředí pro žákovo učení (Průcha, 2005).

**Edukační prostředí třídy:**

- **Fyzikální faktory** – osvětlení, prostorové dispozice, barvy stěn, konstrukce nábytku a jiné
- **Psychosociální faktory**
- **Klima třídy** – stabilnější, trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů
- **Atmosféra ve třídě** – proměnlivé, krátkodobé vztahy interakce mezi účastníky edukačních procesů (Průcha, 2005).

Grecmanová a kol. (2000) uvádí, že klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.

Názory na toto téma se různí, někdo říká, že sociální klima třídy můžeme definovat jako všech externích a interních vlivů, které působí na žáka i učitele. Ti pak ovlivňují vzájemně své chování (Čapek, 2010).

Další definice má za to, že se jedná o ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech, na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává a co se v budoucnu má odehrát (Čapek, 2010).

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

Názory na to, co či kdo je zdrojem klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Někteří tvrdí, že hlavním zdrojem jsou žáci, a to jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. Jiní odborníci tvrdí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy (Průcha, 2005).

Gavora (2005) říká, že klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci ve třídě rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy.

Klima třídy zahrnuje pravidla a principy, které se snaží učitel u žáků uplatnit při vzdělávacích a výchovných procesech.

Prací učitele je především vytvoření pozitivního, suportivního klimatu. To znamená dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převahu pozitivního odměňování, vhodné a pestré způsoby výuky. Tím, že do složek třídního klimatu zahrnují vyučovací metody nebo komunikaci, vyjadřují názor, že kategorie třídní klima zahrnuje i to, co někteří odborníci nazývají klimatem výuky nebo komunikačním klimatem ve třídě (Čapek, 2010).

Klima školy či třídy představuje zprůměrované vnímání toho, co jedinci vidí na sociálním prostředí, v němž pracují. Od této skutečnosti byla odvozena definice psychosociálního klimatu školní třídy, která označuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo nebo právě odehrává. Jsou to názory jednotlivých aktérů vyučování. Stručně řečeno: psychosociální klima školní třídy je důležitá determinanta edukačního procesu, která má vliv na učební výsledky žáků (Průcha, 2005).

Je možné, že atmosféra, která panuje ve třídě se může periodicky měnit. Střídají se období pozitivní a negativní. Tato teorie bere v úvahu jakýsi kritický moment, který představuje zlom mezi dvěma obdobími. Jedná se o událost, která je pro žáky nebo učitele impulzem ke změně vnímání a prožívání toho, co se děje ve třídě nebo je impulzem ke změně jejich jednání. Může se týkat nejen atmosféry, ale též klimatu třídy (Krátká, 2012).

Učitel je spoluvůrcem klimatu třídy a tomuto klimatu lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli a tam, kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům. Zvláště třídní učitel musí vynaložit velké úsilí, poznat žáky, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě (Krátká, 2012).

Postoj žáka ke svým spolužákům a k učiteli se během jeho školního působení mění, stejně jako se mění charakteristiky celých tříd v jednotlivých obdobích školní docházky a tyto proměnné na sebe vzájemně působí.

Ve třídě v postpubertálním období (starší školní věk), vrcholí vývoj třídy jako skupiny, uvnitř školy i v různých typech škol se prohlubují odlišnosti mezi třídami. Změny způsobuje rozvoj osobnosti a začleňování dospívajícího do společenského prostředí. Roste potřeba autonomie, nezávislosti, sebe prosazení. Žákova emancipace se ještě více prohlubuje. Rozvíjí se jeho logické myšlení a zvyšuje se kritičnost k okolnímu světu, tedy i školnímu (Čapek, 2010).

V této době mají spolužáci a vrstevníci pro jedince větší subjektivní význam než jeho rodiče a učitelé. Zároveň však říká, že se nesmíme domnívat, že děti v pubertě neuznávají autoritu a řád. Ve skutečnosti mají potřebu autority, touží po vzoru, po přimknutí k silné osobnosti. Pubescent se rád podřizuje pouze tomu, koho plně obdivuje (Čáp, Mareš; 2001).

Ve třídách středoškolských, plných adolescentů neboli mládeže, narážíme na téměř dospělé jedince. Mladí lidé v tomto období nezískávají v tomto období jen potřebné profesní dovednosti, ale mládí je i dobou naplněnou hledáním budoucího místa ve společnosti, životních hodnot, stejně tak jako i prostorem k výběru potenciálního životního partnera (Čáp, Mareš; 2001).

Mladí lidé v této fázi života se nachází ve velmi specifické přechodné situaci. Jsou to jedinci sociálně ještě nezralí, kteří zatím nezastávají všechny role dospělých. Na naplnění těchto rolí se teprve připravují. Nejsou už ani dětmi a nechtějí být za ně považováni, ale nejsou ještě ani dospělými. Děti již být nechtějí, ale ve vztahu k dospělosti mají rozporný vztah (Čáp, Mareš; 2001).

Do středu pozornosti skupiny se dostává sociální a morální vyspělost žáka, jeho osobnost a nezávislost. Interpersonální vztahy jsou silnější, třída jako skupina má pevnější systém pozic, hodnot a norem dané generace. Třída jako skupina také dokáže být soudržnější, radikálnější, kritičtější v opozici k oficiálním, společensky upevněným postojům předchozích generací. Třída v tomto období zrání jedince dává příležitost k názorové konfrontaci, k projevům a ujasňování vlastních postojů v interakci k vrstevníkům, ke skupinovým a celospolečenským situacím (Čapek, 2010).

Toto období však sebou přináší i určité rozpory a konfliktní situace. Jedním z těchto rozporů je fyziologická a do jisté míry i psychická akcelerace u dospívajících, na druhé straně působí jako protichůdný trend, oddalování jejich sociální dospělosti, které souvisí zejména s expanzí vzdělávání a prodloužením doby studia u mládeže. Dalším rozporem je rozdíl mezi očekáváním dospělých a společenským statutem dospívajících. Žákův status tedy prochází vývojem. Potřebu akceptace zpočátku saturuje téměř výhradně učitel, ale později se stává důležitým hodnotitelem třída. Žák se v průběhu školní docházky mění, stejně jako se mění jeho vnímání důležitosti jednotlivých složek klimatu. Předpokládáme, že jeho názor jako tvůrce a konzumenta školního klimatu, potažmo příjemce vzdělávání, je rozhodující (Čapek, 2010).



I když se nedá považovat za přímého tvůrce klimatu ve třídě, rodič do něho obvykle velmi zasahuje. Jako „spolupříjemce“ školního vzdělání svého dítěte v ideálním případě školu pozoruje a dozoruje, vznáší své názory a připomínky. Rodiče především chtějí a očekávají od učitele rovné zacházení, aby děti neměly pocit křivdy. Dále chtějí, aby bylo podporováno ve vzdělávání a vyžadují vstřícnost učitele při řešení problémů s chováním nebo studijními výsledky. Vyžadují zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti, objektivní hodnocení a vysokou kvalifikovanost a ostatní dovednosti učitele. Rodič může ovlivňovat klima ve třídě přes své dítě i negativním způsobem, a to na příklad, že špatně doma mluví o učiteli, o škole. Rodiče také nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě, a to na příklad špatnou intervencí a také v neposlední řadě je jisté, že v chování a školní práci žáka se souhrnně odráží rodinná výchova (Čapek, 2010).

Způsob komunikace mezi rodičem a učitelem může výrazně ovlivnit studijní výsledky žáka i jeho vztah ke škole. Jestliže se učitel s rodičem domlouvá na věci společného zájmu v atmosféře naplněné vzájemnou důvěrou a pochopením, obě strany zažívají radost z mezilidského obohacování, jednájí partnersky (Špačková, 2015).

Zájem o sociální klima školy v posledních letech vzrůstá. Rodiče, učitelé a výzkumníci si začínají uvědomovat, že žák nežije jen v mikroklimatu své třídy, ale tráví svůj život v konkrétní škole a učí se v ní skrytému kurikulu. Své sociální zážitky a životní zkušenosti ze styku s učitelem, vedením školy, spolužáky si fixuje a odnáší do života. Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti, oproti tomu škola, která se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost vážně pozměnit. Proto je velmi důležité poznat klima školy, aby bylo možné cíleně a s ohledem na zvláštnosti dané školy její chod zlepšovat, a tím pomáhat žákům i učitelům v jejich práci (Čáp, Mareš; 2001).

Péče o kulturu školy, kvalitní klima školy je dnes celosvětově považováno za jeden z klíčových znaků dobré, kvalitní, efektivní školy. Tvorba kvalitního klimatu třídy je považována za jeden z nejpodstatnějších indikátorů kvality učitele, jeho profesních dovedností.

Profesorka Spilková (2013) se domnívá, že je stále podceňován význam školy pro rozvoj dalších důležitých oblastí žákovy osobnosti. Podle jejího názoru je u nás stále výrazně nedoceněn význam sociálně emocionálního klimatu školy a třídy pro socializaci dítěte, která patří ke klíčovým úkolům školy, pro kultivaci jeho sociálních dovedností, pro emoci-

onální a volný rozvoj, pro utváření postojů, hodnot, sebevědomí a sebeúcty dítěte (Spilková, 2013).

### 3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI A JEJICH ROZVÍJENÍ VE ŠKOLE

Kdyby bylo možné všeobecně definovat cíl vzdělávání, dalo by se říci, že základním cílem je zajistit, aby všichni studenti těžili ze způsobů výuky tak, aby plně využívali svých potenciálů. Ať už na veřejnosti nebo ve společenském a ekonomickém životě (Cop, Kalantzis; 2000).

Osobnostní a sociální výchova reflektuje na osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti, je praktická a má každodenní využití v běžném životě. Specifikou osobnostní a sociální výchovou je, že se učivem stává sám žák, je jím konkrétní žakovská skupina a běžné situace v životě. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a celému světu.

Lidé prakticky každodenně vstupují do rozmanitých interpersonálních situací, protože interakce s jinými jsou součástí našeho života. Sociální učení obvykle chápeme jako studium toho, jak člověk poznává sociální realitu, která ho obklopuje, jeho sociální svět. Jde tedy o poznávání lidí, a to jak jednotlivců, tak celých skupin, interpersonálních vztahů, interpersonálních situací a podobně (Výrost, Slaměnik; 2008).

Problematika sociálních kompetencí je v současnosti velmi aktuální. Veškeré vymoženosti informačně komunikační techniky nám poskytují sice mnoho výhod, ale současně zjišťujeme, že dnešní děti a mládež neumí přiměřeně komunikovat s okolím, nerespektují společenská nebo skupinová pravidla či autority, nedokážou se přizpůsobit třídnímu kolektivu. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je proto třeba spolu s kognitivními schopnostmi rozvíjet v mnohem větší míře i sociální schopnosti a dovednosti (Lisá, 2010).

Obecně lze sociální dovednosti vymezit jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládání sebe samého a jednání s ostatními lidmi, vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích (Gillernová, Krejčová; 2012).

Všeobecným cílem sociální interakce a sociálního styku je uspokojování sociální potřeby nebo dosažení určitého individuálního, skupinového, organizačního a celospolečenského cíle. Stupeň uspokojení sociálních potřeb a dosažení plánovaných cílů jednotlivce, tak i efektivnost jejich dosahování, určuje zároveň efektivnost jeho sociálního chování

a činnosti v dané sociální situaci. Respektive vyjadřuje úroveň kultivace jeho sociálních způsobilostí, sociální kompetence a sociální inteligence.

Někteří odborníci se domnívají, že sociální dovednosti jsou pro život člověka a jeho fungování ve společnosti důležitější než klasicky chápaná inteligence, která reprezentuje spíše akademické schopnosti (Lisá, 2010).

Sociální kompetenci vnímáme jako synonymum jiných pojmů, a to na příklad sociální inteligence, emoční inteligence, sociální způsobilosti a podobně. Člověk s rozvinutými sociálními kompetencemi dokáže úspěšně a efektivně spolupracovat, rozumí sociálním situacím a přiměřeně se v nich chová, volí účinná řešení problémů v různých prostředích a vztazích. Je schopen projevit empatii v kontaktu s druhými, dokáže projevovat zájem o jiné, lépe rozpoznává požadavky druhých lidí, vhodně na ně odpovídá, je flexibilní, tolerantní, vnímavý, umí aktivně naslouchat a efektivně komunikovat (Lisá, 2010).

Sociální kompetence jako konstrukt sociálních způsobilostí je tvořena komfortem v sociálních situacích, spokojeností s vrstevnickými vztahy, komunikací, kooperací, asertivitou, zodpovědností, sebekontrolou, zvládnutím konfliktních situací, způsobilostí pro život ve školní třídě, způsobilostí pro přátelské vztahy a podobně (Belz, Siegriest; 2001).

Sociální kompetence může být definována prostřednictvím: (Výrost, Slaměník; 2008)

1. Sledování specifických druhů chování reprezentujících kompetenci
2. Posouzení kompetence externími posuzovateli
3. Analýz internálních kognitivních struktur vázících se na kompetentní chování

Pro rozvíjení sociálních kompetencí je významné zejména období školní docházky, kdy se formují předpoklady pro úspěšný a produktivní osobní i společenský život (Lisá, 2010). Společnost očekává, že škola děti naučí správnému chování a vštíjí jim určité hodnoty, které jsou známkou dobrého chování (Arthur, Davison; 2000). Tento proces je vhodné začít již v předškolním věku. Nejvýhodnější je rozložit aktivity do celého školního roku. Pedagog si je volí podle záměru, který právě sleduje a podle atmosféry ve třídě s ohledem na časové a prostorové podmínky dané školy (Lisá, 2010).

Pro žáky se správně rozvinutými sociálními kompetencemi platí tyto charakteristiky:

Uvědomují si své emoce a svou motivaci

Snaží se pochopit emoce jiných lidí

Jsou schopni komunikovat neverbálně

Chápu, že verbální a neverbální komunikace nemusí být významově totožná

Své emoce zvládají i ve stresu

Projevují empatii vůči ostatním

Sociální dovedností tedy rozumíme komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích optimálním způsobem, a to z hlediska jednotlivce i z hlediska spoluaktérů a partnerů v sociální situaci (Gillernová, Krejčová; 2012).

V sociálních dovednostech rozlišujeme prvky, které se vztahují k sobě samému a prvky týkající se mezilidských vztahů. Skupina a její dynamika mají prokazatelný vliv na změny postojů jejich členů. Členové skupiny všech kultur projevují tendenci podřídít se názoru svého společenství. Důležité je v ní udržovat atmosféru vzájemného oceňování a emočního přijetí. Dynamiku skupiny ovlivňuje více faktorů, mezi jinými například jejich složení. (Lisá, 2010).

Poznatky z oblasti sociální dynamiky a sociálních dovedností nutné pro úspěšnou účast jedince ve skupině, získáváme v průběhu dětství a dospívání, v procesu sociálního učení. Skupinová dynamika řeší nejen otázky, co je příčinou toho, že skupiny jsou tak různé, ale i strategie, taktiku a metody zaměřené na intervence do života skupin tam, kde taková potřeba vznikne. Intervence mohou být různorodé, například nutnost skupinu stmelit, nahradit odcházejícího jedince a podobně (Hermonchová, 2005).

Na skupiny se můžeme také dívat jako na spojující článek mezi zájmem společnosti a zájmy jedinců. Jsou prostředím, kde se vzájemně střetávají společenské potřeby s potřebami jednotlivce. Skupina je významnou silou ve vývoji jednotlivce a také faktorem, který ovlivňuje jeho výkon. Práce se skupinou, ovlivňování její dynamiky je zároveň i významným nástrojem ovlivňování dětí i prostředí školy. Využívání metod skupinové dynamiky sleduje dva cíle:

1. Změny v pohledu na sebe sama – ujasnění si osobních hodnotových systémů, schopnost předvídat důsledky svého jednání, citlivost a uvědomění si emocionálních reakcí
2. Změny v chování – dosažení efektivního chování ve vztahu ke svému prostředí a náhled na své postavení vůči ostatním členům skupiny (Hermonchová, 2005).

Škola a školní prostředí v současné době procházejí celou škálou nejrůznějších proměn. Významnou součástí školního vzdělávání představuje také osobnostní a sociální rozvoj žá-

ků. Škola má přispívat k rozvoji kognitivních funkcí i socializaci jedince, neboť pouze za těchto předpokladů lze očekávat, že bude skutečně schopen samostatného dospělého života se všemi nároky (Gillernová, Krejčová; 2012).

Problematikou sociálních dovedností se také zabývá kurikulární reforma. Rámcové vzdělávací programy, podle nichž si základní a střední školy vytvořily své školní vzdělávací plány, hovoří o tzv. klíčových kompetencích, které zahrnují různý výčet různorodých znalostí, schopností a dovedností, jejichž rozvoj je nutný pro uplatnění absolventů škol v každodenním životě. Kromě kompetencí k učení a řešení problémů, které úzce souvisejí se standardní výukou, tvoří samostatnou součást kompetence komunikativní, sociální a osobnostní (Balada a kol.; 2007).

Již samotný výčet uvedených kompetencí žáků naznačuje, že nároky na školu jsou relativně vysoké a na rozdíl od mnoha tradičních školních znalostí se tyto dovednosti žáci nenaučí ani prostřednictvím výkladu, ani samostudiem z učebnic. Mezi předpoklady jejich osvojení patří rozvinuté sociální dovednosti samotných učitelů. Teprve potom je možné, aby vytvořili takové podmínky výuky a vzdělávání, za nichž jsou žákům sociální dovednosti náležitě zprostředkovány a oni mají možnost jejich praktického nácviku a využití (Krejčová, 2011).

Jinými slovy, součástí vzdělávání má být i příprava všech žáků v takové podobě, aby byli schopni integrovat s prostředím, regulovat své individuální potřeby, postoje a zájmy, aktivně se zapojovat do spolupráce, zvládat plnění různorodých sociálních rolí a adaptovat se na proměnlivé životní a pracovní podmínky (Gillernová, Krejčová; 2012).

Nyní je všeobecně přijímaným faktem, že sociální a emoční výchova není povinností pouze domácího prostředí, ale spíše zodpovědností vztahu škola domov (Gillernová, Krejčová; 2012).

Základní pravidla a podmínky nácviku sociálních dovedností vychází z hlavního cíle výcvikových aktivit a jsou vždy propojeny s rozvíjením konkrétní sociální dovednosti. Výcvik je založený na vlastní prožitkové zkušenosti, ale vychází z teoretických poznatků. Každý jedinec je kromě svých sociálních schopností, jež jsou dány převážně individuálními charakteristikami jednotlivých členů edukačního procesu, také ovlivněn sociálními situacemi, které ve škole rozvíjejí podmínky, aby se různé sociální dovednosti mohly vytvořit, a pak byly dále rozvíjeny a posilovány.

Osvojování si sociálních dovedností probíhá v obecné rovině v pěti etapách, a to:

- Etapa motivační – v této chvíli vzniká potřeba osvojení si dané sociální dovednosti
- Etapa orientace – orientace v podnětném poli vlastního sociálního jednání i podnětů z okolí
- Etapa krystalizace – zde dochází k uvědomování si důsledků vlastního chování ostatních i s jejich emocemi a postoji
- Etapa dotváření – jedinec novou sociální dovednost začleňuje při náročnějších situacích
- Etapa integrační – daná sociální schopnost je osvojená a jedinec by ji měl být schopen využívat v mezilidském kontaktu (Švec, 1998).

Jak výsledky četných výzkumů, tak i zkušenosti přímo z výuky nám ukazují, že sociální dovednosti a jejich rozvíjení v edukačním prostředí škol, jsou nezbytnou podmínkou současné doby. Zároveň to vyžaduje i kurikulární reforma, která na všech stupních škol stanovuje sociální kompetence, které si mají žáci ve škole osvojit. Mimo to se ukazuje, že samostatné osvojování si znalostí, je bez rozvoje sociálních dovedností obtížné. I z toho důvodu dnešní vzdělávací proces pojmáme z hlediska sociálně kognitivního modelu (Gillernová, Krejčová; 2012).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST



## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci empirické části jsme si vymezili oblast výzkumu a představy o sociální gramotnosti studentů středních odborných škol.

Žijeme v sociálním světě, přesto je málo dokladů o tom, že by většina z nás uměla analyzovat sociální zkušenost a zlepšovat své sociální dovednosti. Nejsou ani doklady o tom, že by se nás formální vzdělávání snažilo naučit, jakým způsobem na to.

V ideálním případě by škola měla být místem, kde si jak vyučující, tak žáci uvědomují, co se v každém okamžiku interakce děje, a hlavně pozorně vnímají, jak to přispívá k ovlivňování názorů o sobě a o druhých.

V rámci neustálého rozvoje společnosti a reformace školství na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice došlo k mnoha změnám, u kterých nám však až čas ukáže, zda byly pozitivem či nikoli.

I z těchto důvodů jsme si zvolili dané téma a zajímá nás na jaké úrovni jsou se sociální gramotností žáci středních odborných škol, kde i já pracuji, a jsem tím pádem součástí tohoto systému.

Daným tématem se zabýváme také proto, že bychom chtěli přispět k rozšíření znalostí v této oblasti, a to zejména zaměřením se na konkrétní projekty zacílené na programy těchto oblastí. Domníváme se také, že svým působením může každý učitel zlepšit úroveň sociální gramotnosti svých žáků, a tím je lépe připravit na každodenní život v naší společnosti.

### 4.1 Cíl výzkumu

Sociální gramotnost je tvořena širokým výčtem sociálních dovedností. V našem výzkumném šetření jsme se zaměřili na:

- Osobní odpovědnost
- Občanskou odpovědnost
- Dovednosti občanského smýšlení a občanské spoluúčasti
- Komunikační dovednosti
- Dovednosti členství ve skupinách a schopnosti řešení konfliktů

Cílem této práce je tedy získat výsledky o úrovni sociální gramotnosti žáků středních odborných škol a jejich porovnání. Škola svým prostřednictvím ovlivňuje i interakci mezi žáky, a proto plní zásadní roli ve formování sociální gramotnosti žáků. Z toho důvodu se v našem šetření nechceme zabývat pouze sociální gramotností, ale také vnímáním školního klimatu žáky, a to ve třech dimenzích:

- Otevřené prostředí v hodinách
- Zapojování žáků do rozhodování
- Celková atmosféra školy

Dílčím cílem je zjistit, zda existuje souvislost mezi úrovní školního klimatu a úrovní sociální gramotnosti žáků.

## 4.2 Výzkumný problém, výzkumné otázky a výzkumné hypotézy

Velká část vyučování i učení probíhá prostřednictvím sociální interakce, kdy učitel integruje s jednotlivými žáky i s jejich skupinami a žáci integrují mezi sebou. Proto má pro učitele velký význam sociální chování, a to hlavně všude tam, kde dochází k získávání poznatků a učení. Čím lépe učitel tomuto chování rozumí, tím poskytuje žákům lepší prostředí pro učení.

Šetření sociální gramotnosti žáků prováděla v České republice zatím pouze Česká školní inspekce, a to na vzorku žáků zvolených základních a středních škol. Na základě toho nás zajímalo, jak jsou na tom s úrovní sociální gramotnosti žáci středních odborných škol. Zvoleným výzkumným problémem je „Sociální gramotnost žáků středních škol“, která jim pomáhá v komplexním uplatnění ve společnosti.

## **Stanovené výzkumné otázky a hypotézy:**

### **1. Jaká je úroveň sociální gramotnosti žáků jednotlivých středních škol?**

**H 1** Předpokládám, že v úrovni sociální gramotnosti žáků existují mezi jednotlivými typy škol statisticky významné rozdíly.

**H 2** Předpokládám, že v úrovni sociální gramotnosti dívek a chlapců existují statisticky významné rozdíly

**H3** Předpokládám, že v úrovni sociální gramotnosti existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

**H4** Předpokládám, že v sociální gramotnosti u osobní odpovědnosti existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

**H5** Předpokládám, že v sociální gramotnosti u občanské odpovědnosti existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

**H6** Předpokládám, v sociální gramotnosti u schopnosti vést existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

**H7** Předpokládám, že v sociální gramotnosti u dovednosti občanského smýšlení existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

**H8** Předpokládám, že v sociální gramotnosti u dovednosti občanské spoluúčasti existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

### **2. Jak spolu souvisí jednotlivé dimenze sociální gramotnosti?**

**H9** Předpokládám, že mezi jednotlivými dimenzemi sociální gramotnosti existují významné souvislosti.

**H10** Předpokládám, že mezi postojovou a dovednostní rovinou existují významné souvislosti.

### **3. Jak je vnímáno školní klima v jednotlivých středních školách?**

**H11** Předpokládám, že ve vnímání školního klimatu existují mezi jednotlivými typy škol statisticky významné rozdíly.

**H12** Předpokládám, že ve vnímání školního klimatu existují mezi dívkami a chlapci statisticky významné rozdíly.

**H13** Předpokládám, že ve vnímání školního klimatu existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

#### **4. Jak spolu souvisí jednotlivé dimenze školního klimatu?**

**H14** Předpokládám, že mezi jednotlivými dimenzemi školního klimatu existují významné souvislosti.

**H15** Předpokládám, že mezi“ komunikací a vztahy v rodině“ a školním klimatem v ostatních dimenzích existují významné souvislosti.

#### **5. Jak spolu souvisí sociální gramotnost a školní klima?**

**H16** Předpokládám, že mezi sociální gramotností a školním klimatem existuje významná souvislost.

### **4.3 Výzkumný soubor**

Kroměříž je sídlem řady škol a tvoří důležité centrum vzdělávání v regionu. Přítomnost mnoha škol a vysoká úroveň vzdělanosti přinesla městu přezdívku „Hanácké Athény“. Můj výzkumný vzorek tvoří žáci středních odborných škol ve městě Kroměříž, tedy dospívající v období adolescence mezi 15. – 25. rokem života. V našem případě konkrétně žáci 2. a 3. ročníků. První ročníky jsme z tohoto vzorku vyloučili proto, že dochází teprve k vytváření nových kolektivů a adaptaci na nové podmínky střední školy. Čtvrté ročníky jsme do souboru také nezařazovali, a to z důvodu přípravy k maturitní zkoušce a přijímacímu řízení na vysoké školy.

Charakteristické pro toto období je jednak dosažení plné reprodukční schopnosti, jednak mění se postavení mladého člověka ve společnosti. Mění se vztahový rámec a jeho sebe-pojetí. Období dospívání se liší kulturně i historicky. Za posledních sto let se urychlil nástup dospívání. Dospívající však v současné době potřebuje více času pro dosažení vzdělání, ale i pro rozvoj všech složek osobnosti, proto se zkracuje období dětství a oddaluje se nástup dospělosti.

Tabulka č. 1: Výzkumný soubor

	Celkový počet	Průměrný věk
Dotazníky	476	17,2
Chlapci	123	17,3
Dívky	353	17,2
Ročník 2.	232	16,2
Ročník 3.	244	18,1

Celkem bylo rozdáno do jednotlivých škol 500 kusů dotazníků. Z toho se vrátilo 476 vyplněných dotazníků, což bylo v důsledku toho, že ne všichni studenti byli v době dotazníkového šetření přítomni ve škole. Průměrný věk všech studentů, kteří dotazník vyplnili byl 17,2 let. To přibližně odpovídá předpokladu, vzhledem k tomu, že byly osloveny druhé a třetí ročníky. Z druhých ročníků se vrátilo 232 dotazníků, ze třetích pak 244. Z celkového počtu 476 studentů, bylo 353 dívek a pouze 123 chlapců. Není to tím, že by ve všeobecnosti studovaly více dívky, ale spíše tím, že v Kroměříži se nachází obory, které jsou více vyhledávány dívkami. Průměrný věk chlapců byl 17,3 let, u dívek 17,2 let. Chlapci tedy byli o něco málo starší než dívky.

Tabulka č. 2: Věk respondentů

Věk respondentů	Počet respondentů
Věk 15	43
Věk 16	126
Věk 17	123
Věk 18	110
Věk 19 a více	74

Věk respondentů se pohyboval od 15 do 25 let. Vyšší věk než 19 let se vyskytoval ojediněle a mohl být způsoben přechodem studentů z jiných škol, doplnění vzdělávání apod. Ve věku 15 let bylo 43 dotazovaných, ve věku 16 let 126 respondentů, ve věku 17 let 123 zúčastněných, věku 18 let dosáhlo 110 studentů a 19, případně více let mělo 74 oslovených. Nejvíce respondentů bylo ve věku 16 a 17 let.

Tabulka č. 3: Četnosti pohlaví

Pohlaví	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Kumulativní relativní četnost
Chlapci	123	123	25,84034	22,9907
Dívky	353	476	74,15966	88,9720
ChD	0	0	0,00000	0,0000
Σ	476		100,00000	

Tabulka č. 4: Četnosti studentů v jednotlivých ročnících

Ročník	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Kumulativní relativní četnost
2.	232	232	48,73950	43,3645
3.	244	476	51,26050	88,9720
ChD	0	0	0,00000	0,0000
Σ	476		100,00000	

Zaměřili jsme se na střední odborné školy, jejichž součástí praktické výchovy, jsou odborné praxe, kde musí žáci uplatňovat své znalosti, dovednosti a postoje v oblasti mezilidských, sociálních, etických a morálních vztahů, občanských a osobních postojů. Vše toto jim přináší sociální zkušenost, která se projeví i v jiném prostředí.

Konkrétně byly osloveny tyto školy:

- Střední průmyslová škola mlékárenská
- Tauferova střední odborná škola veterinární
- Střední škola hotelová a služeb
- Obchodní akademie
- Střední škola podnikatelská
- Střední zdravotnická škola

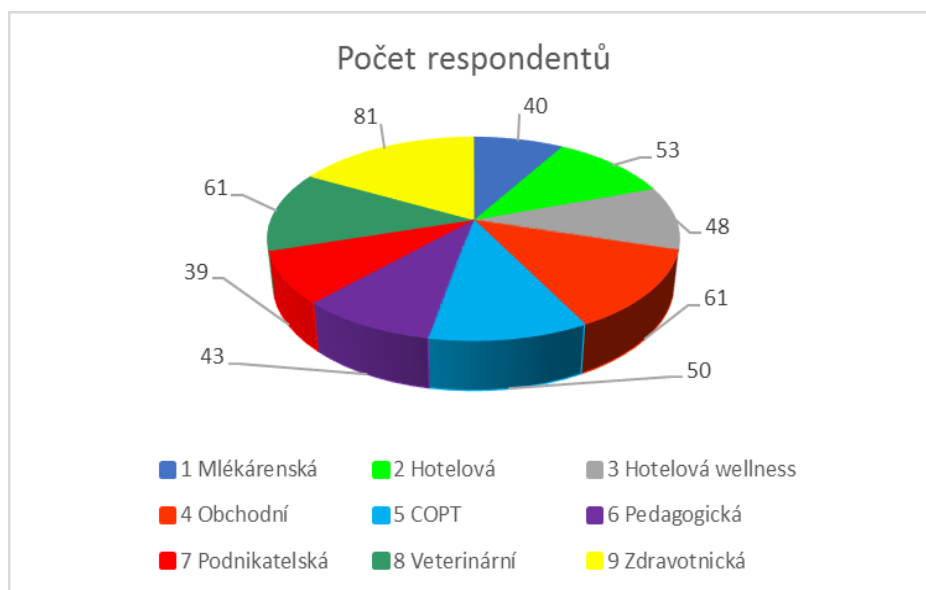
- Střední pedagogická škola
- Střední škola – Centrum odborné přípravy technické

Tabulka č. 5: Školy, které se účastnily výzkumu

Škola	Celkem respondentů	Dívky	Chlapci
1 Mlékárenská	40	28	12
2 Hotelová	53	41	12
3 Hotelová wellness	48	47	1
4 Obchodní	61	50	11
5 COPT	50	0	50
6 Pedagogická	43	41	2
7 Podnikatelská	39	35	4
8 Veterinární	61	44	17
9 Zdravotnická	81	67	14

Výzkumu se zúčastnilo devět škol, nejméně studentů bylo ve škole podnikatelské (39), nejvíce ve škole zdravotnické (81). V každé zkoumané škole byl alespoň jeden chlapec. Dívky se vyskytovaly v každé zkoumané škole, kromě školy COPT, která je vzhledem ke svému zaměření určena spíše chlapcům.

Obr. č. 6: Graf celkových počtů respondentů v jednotlivých školách



Ve všech školách bylo jednáno s vedením, které přislíbilo spolupráci na daném šetření, s tím, že chtějí být obeznámeni s výsledky své školy v rámci porovnání s jinými školami v regionu. Výsledků chtějí využít k dalšímu zdokonalování svých pedagogů i žáků v této oblasti.

#### 4.4 Metody výzkumu a výzkumný nástroj

V naší práci využíváme kvantitativní výzkum na základě dotazníkového šetření. Výzkumný nástroj dotazník, vytvořila americká výzkumná instituce CIRCLE (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).

Byl upraven do českých podmínek a použit Českou školní inspekcí pro "Analýzu podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách (2012). Skládá se ze čtyř částí. Pro naše účely jsme zvolili části tři, a to sociální gramotnost, školní klima a komunikaci a vztahy v rodině.

Část pro hodnocení sociální gramotnosti metodologicky vychází ze čtyřbodové likertovy škály. **Skládá se z pěti dimenzí:**

- Osobní odpovědnost - Odpovědnost za vlastní činy
- Občanská odpovědnost - Přijetí odpovědnosti za společnost...
- Schopnost vést



- Dovednosti občanského smýšlení - Kritické myšlení, schopnost organizovat
- Dovednosti občanské spoluúčasti - Přímá spoluúčast na životě společnosti

**Dvě dimenze – postojová rovina** – osobní a občanská odpovědnost.

**Tři dimenze – dovednostní roviny** – schopnost vést, dovednosti občanského smýšlení a dovednosti občanské spoluúčasti

Hodnocení školního klimatu je také založeno na čtyřbodové likertově škále a sleduje školní klima ve třech dimenzích:

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

Rodinné zázemí je zaměřeno na komunikaci a vztahy v rodině.

#### **4.5 Organizace a průběh výzkumu**

Z analytické zprávy České školní inspekce byla využita část dotazníku na posuzování sociální gramotnosti žáků a posuzování školního klimatu. Následně byl navržený dotazník konzultován s vedoucím práce. Po kompletním odsouhlasení a domluvě na výzkumných otázkách byl rozeslán do vybraných škol.

Potvrzení reliability nebylo nutné, neboť dotazníku využívala Česká školní inspekce v projektu výzkumu sociální gramotnosti u žáků základních a středních škol v ČR (Protivínský, 2012).

Všechny zúčastněné školy byly nejprve osloveny osobně nebo telefonicky a přistoupily na spolupráci při získávání dat z předložených dotazníků. Vedení škol bylo přislíbeno, že budou seznámeni s výsledky šetření a porovnání mezi ostatními školami v regionu.

## 4.6 Způsob zpracování dat

Získaná data byla zpracována v programu Microsoft Excel 2016. K výpočtům bylo použito statistického software firmy StatSoft STATISTICA 12. Stejných programů bylo využito i při tvorbě tabulek a grafů.

Při zpracování dat z oblasti sociální gramotnosti byla konkrétně počítána průměrem ze všech oblastí sociální gramotnosti. Což byly:

- Osobní odpovědnost
- Občanská odpovědnost
- Schopnost vést
- Dovednosti občanského smýšlení
- Dovednosti občanské spoluúčasti

V dotazníku bylo možné zvolit varianty 1 – 5, kde 1 znamenala „rozhodně ano“, 2 „spíše ano“, 3 „spíše ne“, 4 „rozhodně ne“. Pětka nebyly brána v potaz, protože se jednalo o možnost nevyplněno.

Školy byly rozděleny, dle zaměření na technické, ekonomické, zdravotnické a školy služeb.

Výsledky byly zpracovány do tabulek a krabicových, sloupcových a bodových grafů.

U souvislostí mezi jednotlivými dimenzemi sociální gramotnosti ( $p < 0,05$ ) jsou významné souvislosti vyznačeny hvězdičkami. Znázornění pomocí bodového grafu.

Taktéž u školního klimatu byly zjišťovány souvislosti mezi jednotlivými dimenzemi, což byly:

- Otevřené prostředí v hodinách
- Zapojování do rozhodování
- Atmosféra

Výsledky byly zpracovány do tabulek a sloupcových, krabicových a bodových grafů.

## 4.7 Analýza interpretace výsledků výzkumu

### 1. Jaká je úroveň sociální gramotnosti žáků jednotlivých středních škol?

H 1 Předpokládám, že v úrovni sociální gramotnosti žáků existují mezi jednotlivými typy škol statisticky významné rozdíly.

H 0 V úrovni sociální gramotnosti žáků neexistují mezi jednotlivými typy škol statisticky významné rozdíly.

*Tabulka č. 6: Rozdíly v sociální gramotnosti mezi jednotlivými typy škol*

Typ školy	Sociální gramotnost průměr	Sociální gramotnost sm. odchylka	Minimum	Maximum
Technický	1,960	0,035	1,892	2,028
Služby	1,990	0,033	1,926	2,054
Ekonomický	1,959	0,027	1,905	2,013
Zdravotnický	1,962	0,028	1,908	2,016

Sociální gramotnost byla v jednotlivých školách počítána na základě dotazníkového šetření, konkrétně průměrem ze všech oblastí sociální gramotnosti, což byly:

- osobní odpovědnost
- občanská odpovědnost
- schopnost vést
- dovednosti občanského smýšlení
- dovednosti občanské spoluúčasti.

V dotazníku bylo možné zvolit varianty 1–5, kde jednička znamenala „rozhodně ano“, dvojka „spíše ano“, trojka „spíše ne“, čtyřka „rozhodně ne“. Pětka nebyla brána v potaz, protože se jednalo o možnost „nevyplněno“.

Výsledky byly analyzovány v programu STATISTICA 12, tabulky byly vytvořeny v programu Excel 2016 a grafy v programech STATISTICA 12 a Excel 2016.

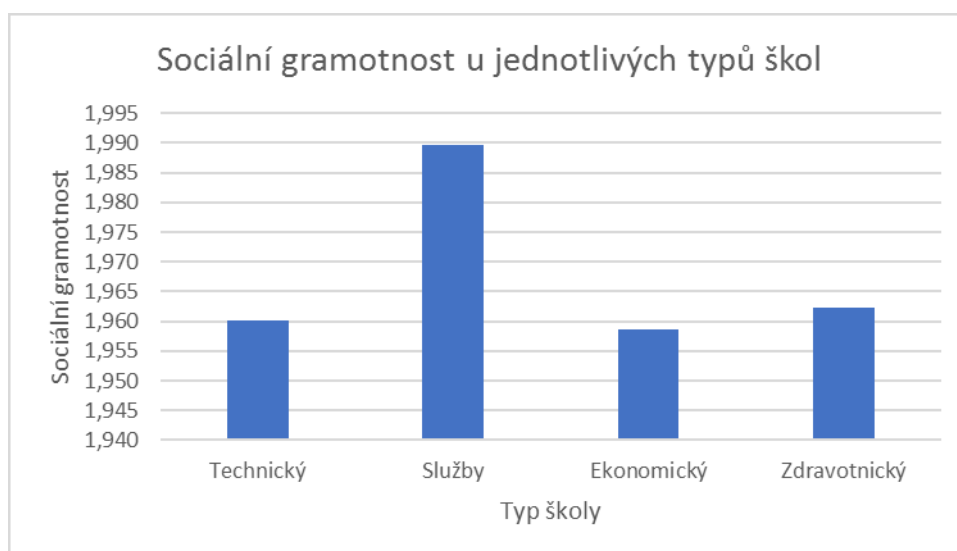
V tabulce 6 vidíme průměry sociální gramotnosti u jednotlivých typů škol. Školy byly rozděleny dle zaměření na technické, ekonomické, zdravotnické a školy služeb. U technických typů byla naměřena průměrná sociální gramotnost 1,960 s minimem v průměru 1,892 a maximem 2,028. U služeb byla naměřena průměrná sociální gramotnost

1,990 s minimem v průměru 1,926 a maximem 2,054. Školy s ekonomickým zaměřením dosáhly průměrné sociální gramotnosti 1,959 s minimem v průměru 1,905 a maximem 2,013. Školy se zdravotnickým zaměřením dosáhly průměrné sociální gramotnosti 1,962 s minimem v průměru 1,908 a maximem 2,016.

Sociální gramotnost byla v jednotlivých typech škol srovnatelná.

Celková průměrná sociální gramotnost byla 1,967 (viz přílohy: „Tabulka Sociální gramotnost v jednotlivých školách“). To znamená, že téměř ve všech typech škol byla sociální gramotnost nadprůměrná. Pouze u škol, které se zabývají službami byla sociální gramotnost nižší, než je průměr.

Obr. č. 7: Graf sociální gramotnosti u jednotlivých typů škol



Graf nám znázorňuje rozdíly v průměrné sociální gramotnosti u jednotlivých typů škol. Na základě výsledků z grafu můžeme pozorovat, že mezi jednotlivými typy škol nelze pozorovat významné rozdíly v sociální gramotnosti žáků.

Tabulka č. 7: Srovnání sociální gramotnosti mezi jednotlivými typy škol

	škola 1	škola 2	t	sv	p
<b>Technické/ Služby</b>	1,960	1,990	-0,614	189	0,540
<b>Technické/ Ekonomické</b>	1,960	1,959	0,034	231	0,973
<b>Technické/ Zdravotnické</b>	1,960	1,962	-0,048	230	0,962
<b>Služby/ Ekonomické</b>	1,990	1,959	0,729	242	0,467
<b>Služby/ Zdravotnické</b>	1,990	1,962	0,643	241	0,521
<b>Ekonomické /Zdravotnické</b>	1,959	1,962	-0,094	283	0,925

Na základě hodnot získaných z tabulky 7 a dle hodnoty  $p > 0,05$  musíme říci, že nezamítáme nulovou hypotézu, tedy že v úrovni sociální gramotnosti žáků neexistují mezi jednotlivými typy škol statisticky významné rozdíly.

### 1. Jaká je úroveň sociální gramotnosti žáků jednotlivých středních škol?

H 2 Předpokládám, že v úrovni sociální gramotnosti dívek a chlapců existují statisticky významné rozdíly.

H 0 V úrovni sociální gramotnosti dívek a chlapců neexistují statisticky významné rozdíly.

Tabulka č.8: Úroveň sociální gramotnosti u chlapců a dívek

	Chlapci	Dívky	t	sv	p	Sm. Odchylka chlapci	Sm. Odchylka dívky
Osobní odpovědnost	2,297	2,198	1,807	474	0,071	0,505	0,528
Občanská odpovědnost	2,033	1,979	1,357	474	0,175	0,412	0,371
Schopnost vést	1,904	2,007	- 1,746	474	0,082	0,550	0,566
Dovednosti občanského smýšlení	1,751	1,745	0,110	474	0,913	0,465	0,449
Dovednosti občanské spoluúčasti	1,879	1,894	- 0,329	474	0,742	0,432	0,440
<b>Sociální gramotnost celkem</b>	<b>1,973</b>	<b>1,965</b>	<b>0,236</b>	<b>474</b>	<b>0,813</b>	<b>0,333</b>	<b>0,326</b>

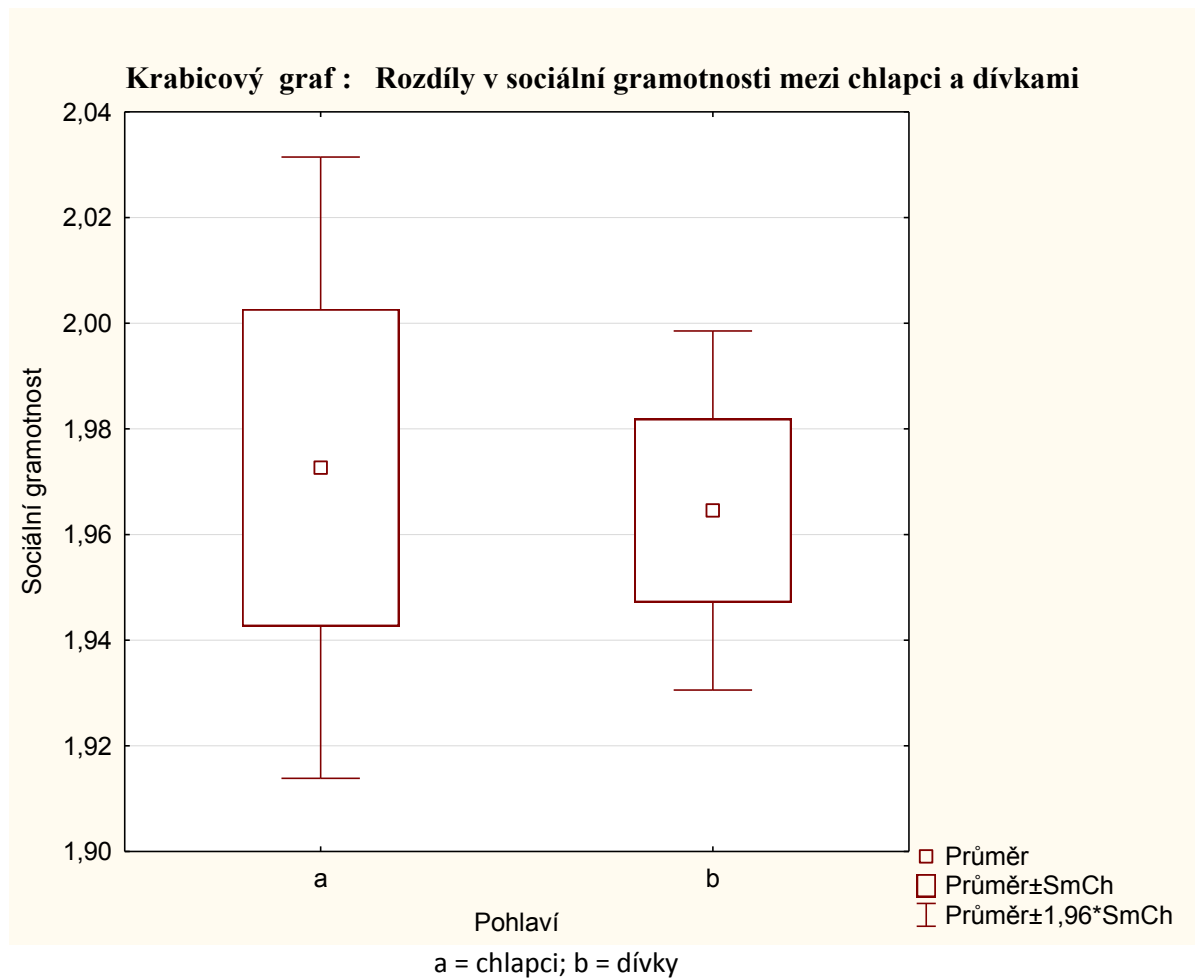
Tabulka 8 ukazuje rozdíly v sociální gramotnosti mezi chlapci a dívkami jak v jednotlivých dimenzích sociální gramotnosti, tak i v celkové průměrné sociální gramotnosti.

Míra sociální gramotnosti chlapců a dívek je srovnatelná. Dívky dosáhly o něco vyšší sociální gramotnosti než chlapci

Jen ve dvou dimenzích dosahovaly vyššího sociální gramotnosti chlapci, a to konkrétně u schopnosti vést a dovednostech občanské spoluúčasti.

Celková hodnota  $p = 0,333$ ;  $p > 0,05$ . Musíme tedy konstatovat, že nezamítáme nulovou hypotézu, což znamená, že v úrovni sociální gramotnosti dívek a chlapců neexistují statisticky významné rozdíly.

Obr. č. 8: Graf rozdílů v sociální gramotnosti mezi chlapci a dívkami



Graf znázorňuje rozdíly v průměrné sociální gramotnosti mezi chlapci a dívkami. Na základě grafického znázornění můžeme vidět, že neexistují signifikantní rozdíly v míře sociální gramotnosti u chlapců a dívek. Průměry obou pozorovaných skupin se pohybují v pásmu 1,96-1,98.

**1. Jaká je úroveň sociální gramotnosti žáků jednotlivých středních škol?**

H 3 Předpokládám, že v úrovni sociální gramotnosti existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 0 V úrovni sociální gramotnosti neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 4 Předpokládám, že v sociální gramotnosti u osobní odpovědnosti existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 0 V sociální gramotnosti u osobní odpovědnosti neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 5 Předpokládám, že v sociální gramotnosti u občanské odpovědnosti existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 0 V sociální gramotnosti u občanské odpovědnosti neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 6 Předpokládám, že v sociální gramotnosti u schopnosti vést existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 0 V sociální gramotnosti u schopnosti vést neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 7 Předpokládám, že v sociální gramotnosti u dovednosti občanského smýšlení existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 0 V sociální gramotnosti u dovednosti občanského smýšlení neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 8 Předpokládám, že v sociální gramotnosti u dovednosti občanské spoluúčasti existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 0 V sociální gramotnosti u dovednosti občanské spoluúčasti neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

Tabulka č. 9: Úroveň sociální gramotnosti v jednotlivých ročnících

	Ročník 2.	Ročník 3.	t	sv	p	Sm. Odchylka 2. ročník	Sm. Odchylka 3. ročník
Osobní odpovědnost	2,256	2,192	1,336	474	0,182	0,501	0,544
Občanská odpovědnost	1,956	2,027	- 2,026	474	0,043	0,376	0,386
Schopnost vést	1,981	1,980	0,027	474	0,979	0,546	0,580
Dovednosti občanského smýšlení	1,746	1,748	- 0,045	474	0,964	0,440	0,466
Dovednosti občanské spoluúčasti	1,861	1,918	- 1,427	474	0,154	0,409	0,462
<b>Sociální gramotnost celkem</b>	<b>1,960</b>	<b>1,973</b>	- <b>0,428</b>	<b>474</b>	<b>0,669</b>	<b>0,310</b>	<b>0,343</b>

Tabulka 9 zobrazuje rozdíly v úrovni sociální gramotnosti mezi jednotlivými ročníky, tedy druhými a třetími ročníky sledovaných škol.

Míra sociální gramotnosti jednotlivých ročníků sledovaných středních škol je srovnatelná.

Druhé ročníky dosahovaly kromě dvou dimenzí (osobní odpovědnost, schopnost vést) vyšší sociální gramotnosti. Celkově dosáhly druhé ročníky průměru 1,960. Třetí ročníky 1,973.

Celková hodnota  $p = 0,669$ ;  $p > 0,05$ . Nezamítáme tedy nulovou hypotézu, která říká, že v úrovni sociální gramotnosti neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

V dimenzi osobní odpovědnosti byla hodnota  $p = 0,182$ ;  $p > 0,05$ . Musíme tedy konstatovat, že nezamítáme nulovou hypotézu, že v sociální gramotnosti u osobní odpovědnosti neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly

Významný rozdíl byl pozorován u dimenze „Občanská odpovědnost“  $p = 0,043$ ;  $p < 0,05$ . Můžeme tedy konstatovat, že zamítáme nulovou hypotézu, což znamená, že v sociální gramotnosti u občanské odpovědnosti neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

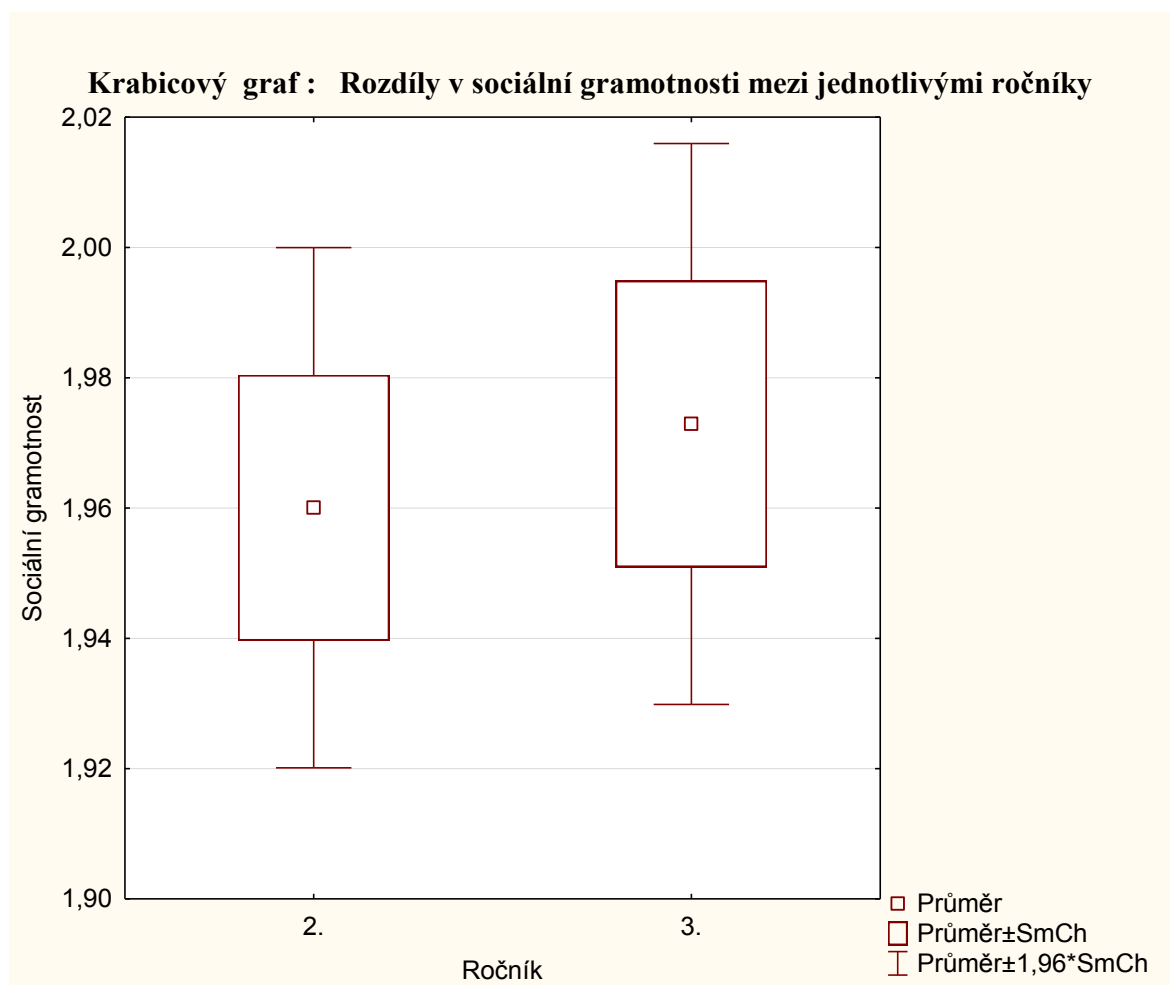


V dimenzi „Schopnost vést“ byla hodnota  $p = 0,979$ ;  $p > 0,05$ . Nezamítáme nulovou hypotézu, že v sociální gramotnosti u schopnosti vést neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

V dimenzi „Dovednosti občanského smýšlení“ byla hodnota  $p = 0,440$ ;  $p > 0,05$ . Nezamítáme nulovou hypotézu, tedy že v sociální gramotnosti u dovednosti občanského smýšlení neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

V dimenzi „Dovednosti občanské spoluúčasti“ byla hodnota  $p = 0,409$ ;  $p > 0,05$ . Nezamítáme nulovou hypotézu, tedy že v sociální gramotnosti u dovednosti občanské spoluúčasti neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

Obr. č. 9: Graf rozdílů v sociální gramotnosti mezi jednotlivými ročníky



Graf zobrazuje rozdíly mezi průměrnou sociální gramotností v jednotlivých ročnících.

V grafickém znázornění vidíme, že mezi druhými a třetími ročníky neexistují signifikantní rozdíly v míře sociální gramotnosti.

## 2. Jak spolu souvisí jednotlivé dimenze sociální gramotnosti?

H 9 Předpokládám, že mezi jednotlivými dimenzemi sociální gramotnosti existují významné souvislosti.

H 0 Mezi jednotlivými dimenzemi sociální gramotnosti neexistují významné souvislosti.

Tabulka č. 10: Souvislosti mezi dimenzemi sociální gramotnosti

	Občanská odpovědnost	Schopnost vést	Dovednosti občanského smýšlení	Dovednosti občanské spoluúčasti
Osobní odpovědnost	0,241 **	0,212 **	0,233 **	0,345 **
Občanská odpovědnost		0,367 **	0,384 **	0,496 **
Schopnost vést			0,395 **	0,397 **
Dovednosti občanského smýšlení				0,505 **
Dovednosti občanské spoluúčasti				

V tabulce 10 nacházíme souvislosti mezi jednotlivými dimenzemi sociální gramotnosti. U všech dimenzí byla pozorována výrazná korelace, která je v tabulce označena dvěma hvězdami.

Můžeme tedy odvodit, že to, jaké úrovně sociální gramotnosti dosáhne žák v jedné dimenzi ovlivňuje to, jaké sociální gramotnosti dosáhne v dimenzi jiné.

Označené korelace jsou významné na hladině  $p < 0,05$ . Na základě hodnot v tabulce 10 můžeme konstatovat, že zamítáme nulovou hypotézu, která říká, že mezi jednotlivými dimenzemi sociální gramotnosti neexistují významné souvislosti.

**2. Jak spolu souvisí jednotlivé dimenze sociální gramotnosti?**

H 10 Předpokládám, že mezi postojovou a dovednostní rovinou existují významné souvislosti.

H 0 Mezi postojovou a dovednostní rovinou neexistují významné souvislosti.

*Tabulka č. 11: Souvislosti mezi postojovou a dovednostní rovinou*

	Dovednostní rovina
Postojová rovina	0,517 **
Dovednostní rovina	

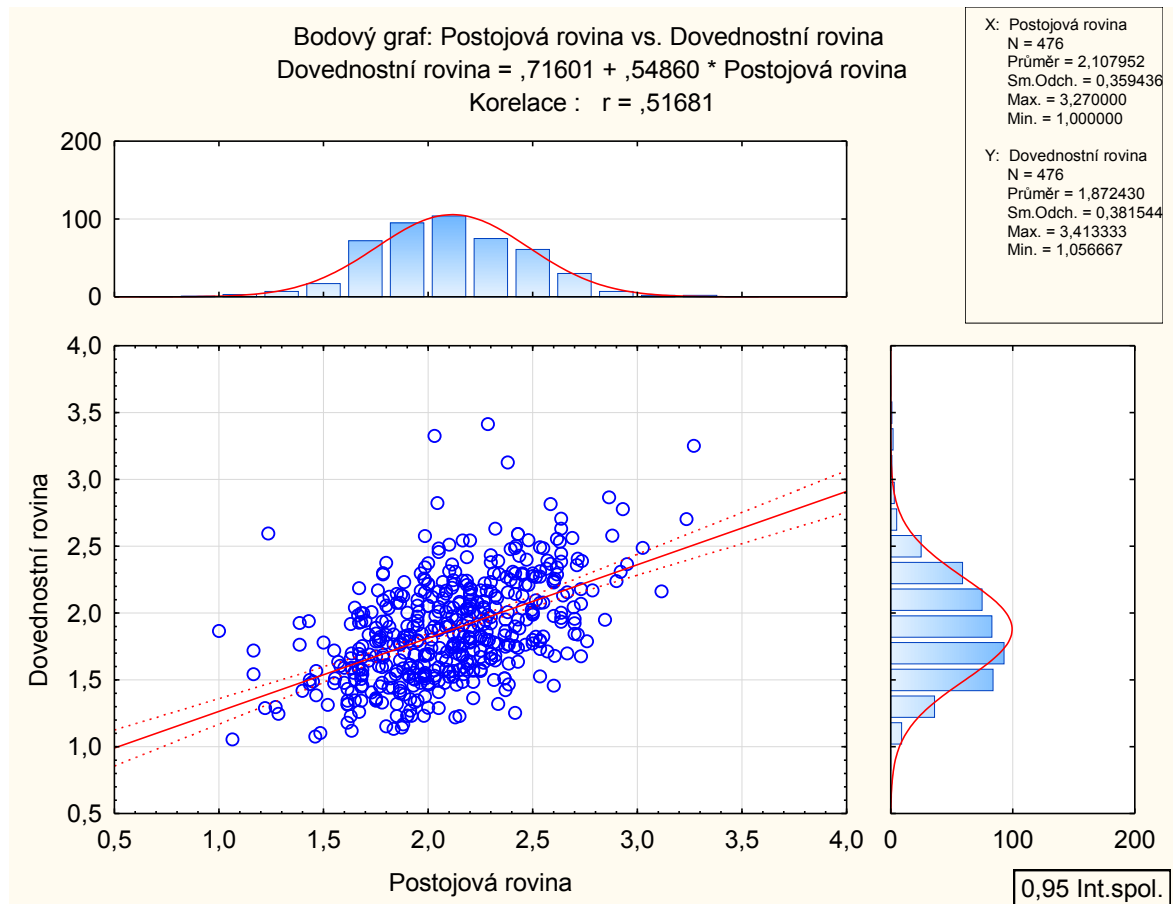
V tabulce 11 jsou zobrazeny souvislosti mezi postojovou a dovednostní rovinou sociální gramotnosti.

Významné souvislosti jsou označeny dvěma hvězdami a jsou významné na hladině  $p < 0,05$ .

Z tabulky můžeme odvodit, že to, jaký žáci zaujímají postoj k sobě samému a k ostatním lidem, souvisí s tím, jaké dosáhnou sociální gramotnosti v rovině, kde hodnotili vlastní dovednosti.

Vzhledem k dosaženým hodnotám zamítáme nulovou hypotézu. Znamená to tedy, že mezi postojovou a dovednostní rovinou existují významné souvislosti.

Obr. č. 10: Graf souvislosti mezi postojovou a dovednostní rovinou



Graf znázorňuje graficky souvislosti mezi postojovou a dovednostní rovinou. I v tomto názorném zobrazení můžeme vidět významné souvislosti mezi postojovou a dovednostní rovinou.

### 3. Jak je vnímáno školní klima v jednotlivých středních školách?

H 11 Předpokládám, že ve vnímání školního klimatu existují mezi jednotlivými typy škol statisticky významné rozdíly.

H 0 Ve vnímání školního klimatu neexistují mezi jednotlivými typy škol statisticky významné rozdíly.

Tabulka č. 12: Rozdíly ve vnímání školního klimatu mezi jednotlivými typy škol

Typ školy	Školní klima průměr	Školní klima sm. Odchylka	Minimum	Maximum
Technický	2,268	0,044	2,182	2,355
Služby	2,288	0,042	2,206	2,370
Ekonomický	2,221	0,035	2,152	2,290
Zdravotnický	2,292	0,035	2,223	2,361

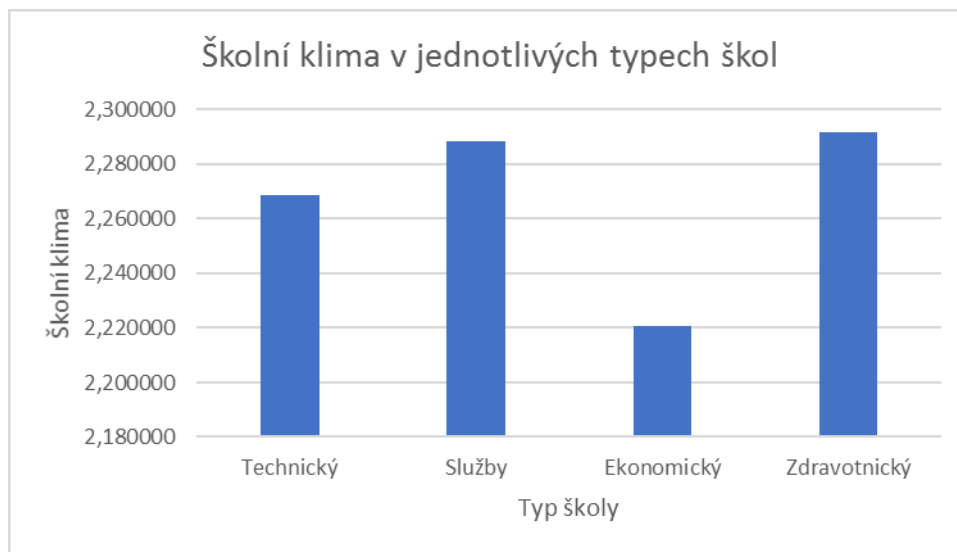
V tabulce 12 vidíme průměry školního klimatu u jednotlivých typů škol. U technických typů byla naměřeno průměrné školní klima 2,268 s minimem v průměru 2,182 a maximem 2,355. U služeb byla naměřena průměrná hodnota 2,288 s minimem v průměru 2,206 a maximem 2,370. Školy s ekonomickým zaměřením dosáhly průměrně hodnoty 2,221 s minimem v průměru 2,152 a maximem 2,290. Školy se zdravotnickým zaměřením dosáhly průměrné hodnoty školního klimatu 2,292 s minimem v průměru 2,223 a maximem 2,361.

Školní klima bylo v jednotlivých typech škol srovnatelné.

Celková průměrná sociální gramotnost byla 2,287 (viz přílohy: „Tabulka hodnocení školního klimatu v jednotlivých školách“). To znamená, že nadprůměrně bylo školní klima vnímáno u škol typů technické a ekonomické.

Nejvyšší hodnocení školního klimatu dosáhly školy ekonomické, z čehož můžeme odvodit, že je zde školní klima vnímáno příznivě.

Obr. č. 11: Graf školního klimatu v jednotlivých typech škol



Graf znázorňuje tabulku 12 graficky, ukazuje průměrné hodnoty školního klimatu u jednotlivých typů škol.

Tabulka č. 13: Srovnání školního klimatu u jednotlivých typů škol

	škola 1	škola 2	t	sv	p
<b>Technické/služby</b>	2,268	2,288	-0,328	189	0,743
<b>Technické/Ekonomické</b>	2,268	2,221	0,884	231	0,378
<b>Technické/ Zdravotnické</b>	2,268	2,292	-0,429	230	0,668
<b>Služby/Ekonomické</b>	2,288	2,221	1,200	242	0,231
<b>Služby/ Zdravotnické</b>	2,288	2,292	-0,061	241	0,951
<b>Ekonomické /Zdravotnické</b>	2,221	2,292	-1,428	283	0,154

Na základě hodnot získaných z tabulky 13 a dle hodnoty  $p > 0,05$  musíme říci, že nezamítáme nulovou hypotézu, tedy že ve vnímání školního klimatu neexistují mezi jednotlivými typy škol statisticky významné rozdíly.

### 3. Jak je vnímáno školní klima v jednotlivých středních školách?

H 12 Předpokládám, že ve vnímání školního klimatu existují mezi dívkami a chlapci statisticky významné rozdíly.

H 0 Ve vnímání školního klimatu existují mezi dívkami a chlapci statisticky významné rozdíly.

Tabulka č. 14: Jak vnímají školní klima chlapci a dívky

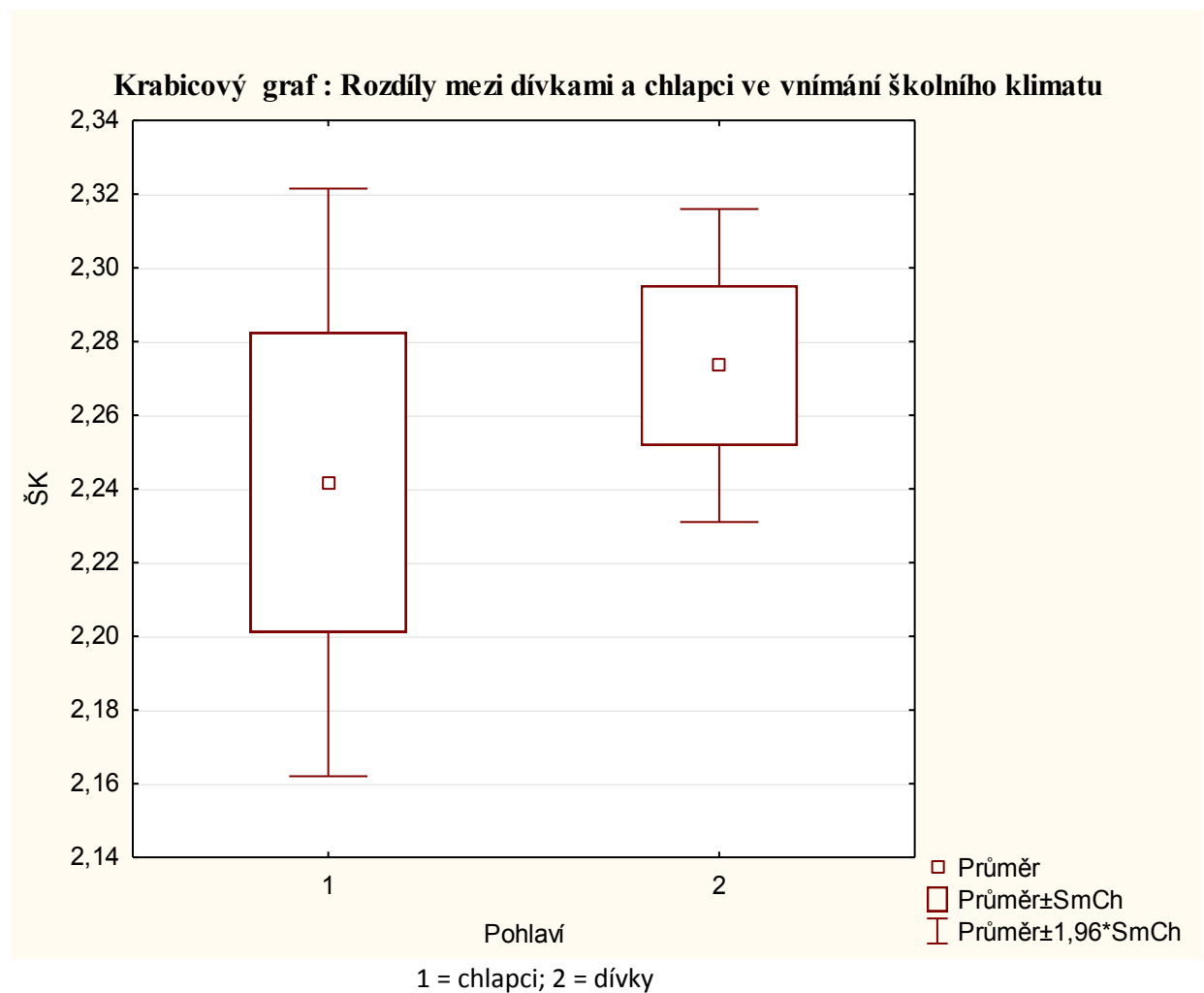
	<b>Chlapci</b>	<b>Dívky</b>	<b>t</b>	<b>sv</b>	<b>p</b>	<b>Sm. Odchylka chlapci</b>	<b>Sm. Odchylka dívky</b>
Otevřené prostředí v hodinách	2,236	2,256	0,329 <sup>-</sup>	474	0,742	0,566	0,563
Zapojování do rozhodování	2,400	2,375	0,427	474	0,669	0,574	0,536
Atmosféra	2,404	2,408	0,068 <sup>-</sup>	474	0,946	0,488	0,478
Komunikace a vztahy v rodině	1,927	2,055	1,435 <sup>-</sup>	474	0,152	0,881	0,845
<b>Školní klima celkem</b>	<b>2,242</b>	<b>2,273</b>	<b>0,723<sup>-</sup></b>	<b>474</b>	<b>0,470</b>	<b>0,451</b>	<b>0,407</b>

Tabulka 14 má za úkol ukázat rozdíly mezi vnímáním školního klimatu u chlapců a dívek. Chlapci hodnotili školní klima pozitivněji než dívky. Pouze u dimenze „zapojování do rozhodování“ hodnotily dívky školní klima příznivěji než chlapci.

Celkově v průměrném vnímání školního klimatu měli chlapci nižší průměr než dívky, což znamená, že jej hodnotili více kladně. Chlapci měli celkový průměr 2,242. Dívky měly průměrnou hodnotu 2,273.

Na základě zjištěných hodnot z tabulky 14 a hodnoty  $p = 0,470$ ;  $p > 0,05$  musíme konstatovat, že nezamítáme nulovou hypotézu, tedy že ve vnímání školního klimatu neexistují mezi dívkami a chlapci statisticky významné rozdíly.

Obr. č. 12: Graf rozdílů mezi dívkami a chlapci ve vnímání školního klimatu



Graf ukazuje rozdíly ve vnímání školního klimatu mezi chlapci a dívkami. Hodnocení školního klimatu u chlapců a dívek bylo srovnatelné u obou pohlaví. Neexistují tedy signifikantní rozdíly ve vnímání školního klimatu mezi chlapci a dívkami.



### 3. Jak je vnímáno školní klima v jednotlivých středních školách?

H 13 Předpokládám, že ve vnímání školního klimatu existují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

H 0 Ve vnímání školního klimatu neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

Tabulka č. 15: Jak vnímají školní klima jednotlivé ročníky

	2. ročník	3. ročník	t	sv	p	Sm. Odchylka 2. ročník	Sm. Odchylka 3. ročník
Otevřené prostředí v hodinách	2,271	2,232	0,759	474	0,448	0,558	0,568
Zapojování do rozhodování	2,260	2,497	4,833 <sup>-</sup>	474	0,000	0,582	0,481
Atmosféra	2,359	2,452	2,109 <sup>-</sup>	474	0,035	0,461	0,493
Komunikace a vztahy v rodině	1,966	2,076	1,407 <sup>-</sup>	474	0,160	0,848	0,861
<b>Školní klima celkem</b>	<b>2,214</b>	<b>2,314</b>	<b>2,619<sup>-</sup></b>	<b>474</b>	<b>0,009</b>	<b>0,412</b>	<b>0,420</b>

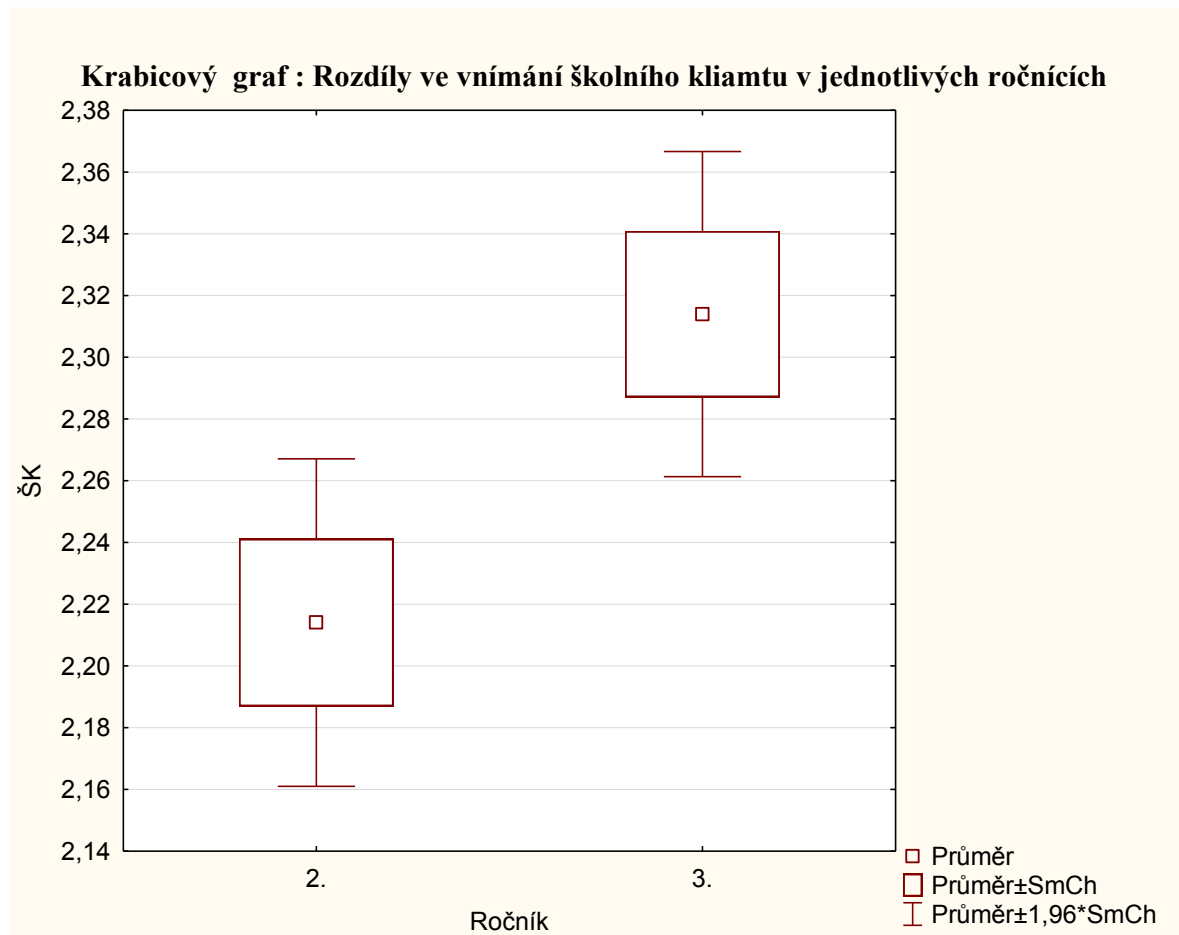
Tabulka 15 zobrazuje rozdíly mezi vnímáním školního klimatu v jednotlivých ročnících. Druhé ročníky měly nižší hodnoty než třetí ročníky, vnímaly tedy školní klima více pozitivně než třetí ročníky. Pouze u dimenze „otevřené prostředí v hodinách“ měly třetí ročníky (2,232) průměr nižší než ročníky třetí (2,271). Z toho můžeme usuzovat, že třetí ročníky mohou s vyučujícím snáze diskutovat, vyjadřovat své názory, spolupracovat efektivněji s ostatními žáky a během vyučování panuje ve třídě otevřená atmosféra. To může přispívat k lepším vztahům s vyučujícím i s ostatními žáky a může docházet k rozvíjení osobnosti žáka.

Významné rozdíly byly pozorovány u dimenzí: Zapojování do rozhodování ( $p = 0,000$ ), atmosféra ( $p = 0,035$ ).

Celkově v průměrném vnímání školního klimatu měly druhé ročníky nižší průměr než třetí ročníky, což znamená, že jej hodnotili více kladně.

Na základě hodnot zjištěných z tabulky 15 a hodnoty  $p = 0,009$  ( $p < 0,05$ ) zamítáme nulovou hypotézu, která říká, že ve vnímání školního klimatu neexistují mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly.

Obr. č. 13: Graf rozdílů vnímání školního klimatu v jednotlivých ročnících



Graf ukazuje graficky rozdíly ve vnímání školního klimatu mezi jednotlivými ročníky (celkový průměr). Druhé ročníky měly celkový průměr 2,214. Třetí ročníky měly průměrnou hodnotu 2,314 ( $p = 0,009$ ). I v celkovém průměru byl zaznamenán významný rozdíl ve vnímání školního klimatu mezi jednotlivými ročníky.

#### 4. Jak spolu souvisí jednotlivé dimenze školního klimatu?

H 14 Předpokládám, že mezi jednotlivými dimenzemi školního klimatu existují významné souvislosti.

H 0 Mezi jednotlivými dimenzemi školního klimatu neexistují významné souvislosti.

Tabulka č. 16: Souvislosti mezi dimenzemi školního klimatu

	Zapojování do rozhodování	Atmosféra	Komunikace a vztahy v rodině
Otevřené prostředí v hodinách	0,318 **	0,369 **	0,262 **
Zapojování do rozhodování		0,381 **	0,237 **
Atmosféra			0,194 **
Komunikace a vztahy v rodině			

Tabulka 16 ukazuje souvislosti mezi jednotlivými dimenzemi školního klimatu. Významné souvislosti byly pozorovány mezi všemi dimenzemi. Tyto souvislosti jsou označeny v tabulce dvěma hvězdami.

Můžeme tedy odvodit, že to, jak vnímá žák jednu dimenzi školního klimatu souvisí s tím, jak vnímá ostatní dimenze školního klimatu.

Označené korelace jsou významné na hladině  $p < 0,05$ . Na základě hodnot v tabulce 16 můžeme konstatovat, že zamítáme nulovou hypotézu, která říká, že mezi jednotlivými dimenzemi školního klimatu neexistují významné souvislosti.

#### 4. Jak spolu souvisí jednotlivé dimenze školního klimatu?

H 15 Předpokládám, že mezi „komunikací a vztahy v rodině“ a školním klimatem v ostatních dimenzích existují významné souvislosti.

H 0 Mezi „komunikací a vztahy v rodině“ a školním klimatem v ostatních dimenzích neexistují významné souvislosti.

*Tabulka č. 17: Souvislosti mezi dimenzí „komunikace a vztahy v rodině“ a ostatními aspekty školního klimatu*

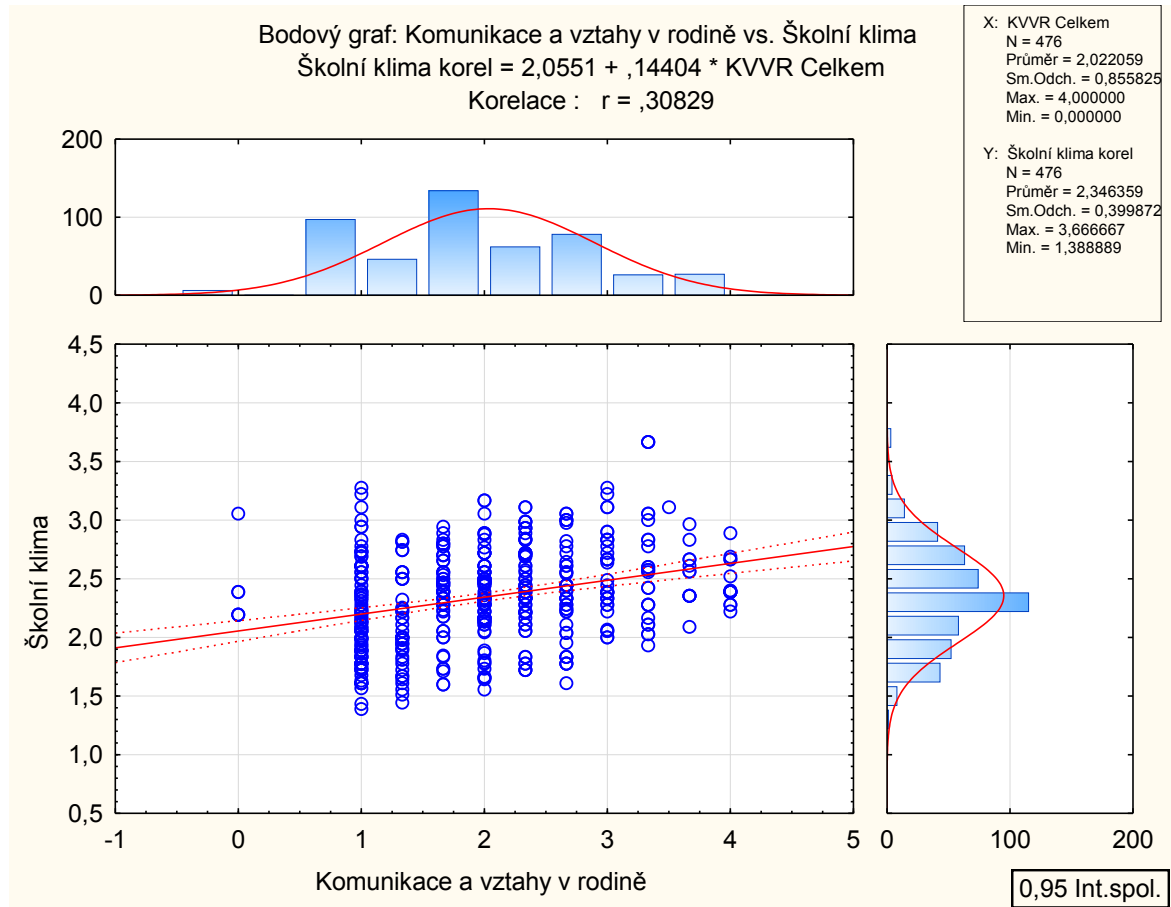
	Školní klima
Komunikace a vztahy v rodině	0,732 **
Školní klima	

Tabulka 17 znázorňuje souvislosti mezi školním klimatem a dimenzí „komunikace a vztahy v rodině“. Mezi školním klimatem a komunikací a vztazích v rodině byly pozorovány významné souvislosti, což v tabulce vidíme jako dvě hvězdy. Označené korelace jsou významné na hladině  $p < 0,05$ .

Z tabulky můžeme vypožorovat, že to, jaké panují vztahy v rodině žáka, významně souvisí s tím, jak vnímá školní klima.

Na základě hodnot v tabulce 19 můžeme konstatovat, že zamítáme nulovou hypotézu, která říká, že mezi „komunikací a vztahy v rodině“ a školním klimatem v ostatních dimenzích neexistují významné souvislosti.

Obr. č. 14: Graf souvislosti mezi „komunikací a vztahy v rodině“ a školním klimatem



Graf znázorňuje souvislost mezi dimenzí „komunikace a vztahy v rodině“ a školním klimatem, respektive průměrem z ostatních dimenzí. I zde vidíme signifikantní souvislosti mezi těmito oblastmi.

### 5. Jak spolu souvisí sociální gramotnost a školní klima?

H 16 Předpokládám, že mezi sociální gramotností a školním klimatem existuje významná souvislost.

H 0 Mezi sociální gramotností a školním klimatem neexistuje významná souvislost.

Tabulka č. 18: Souvislosti mezi sociální gramotností a školním klimatem

	Osobní odpovědnost	Občanská odpovědnost	Schopnost vést	Dovednosti občanského smýšlení	Dovednosti občanské spoluúčasti	Sociální gramotnost
Otevřené prostředí v hodinách	0,018	-0,049	-0,033	-0,148 **	-0,037	-0,068
Zapojování do rozhodování	-0,004	0,001	-0,040	-0,110 **	-0,036	-0,055
Atmosféra	0,033	-0,002	0,037	-0,021	0,021	0,022
Komunikace a vztahy v rodině	-0,006	0,037	0,030	-0,029	-0,022	0,003
Školní klima	0,020	-0,005	0,006	-0,101 **	-0,019	-0,026

Tabulka 18 zobrazuje souvislosti mezi sociální gramotností a školním klimatem. Zároveň ukazuje i souvislost mezi jednotlivými dimenzemi sociální gramotnosti a školního klimatu.<sup>4</sup>

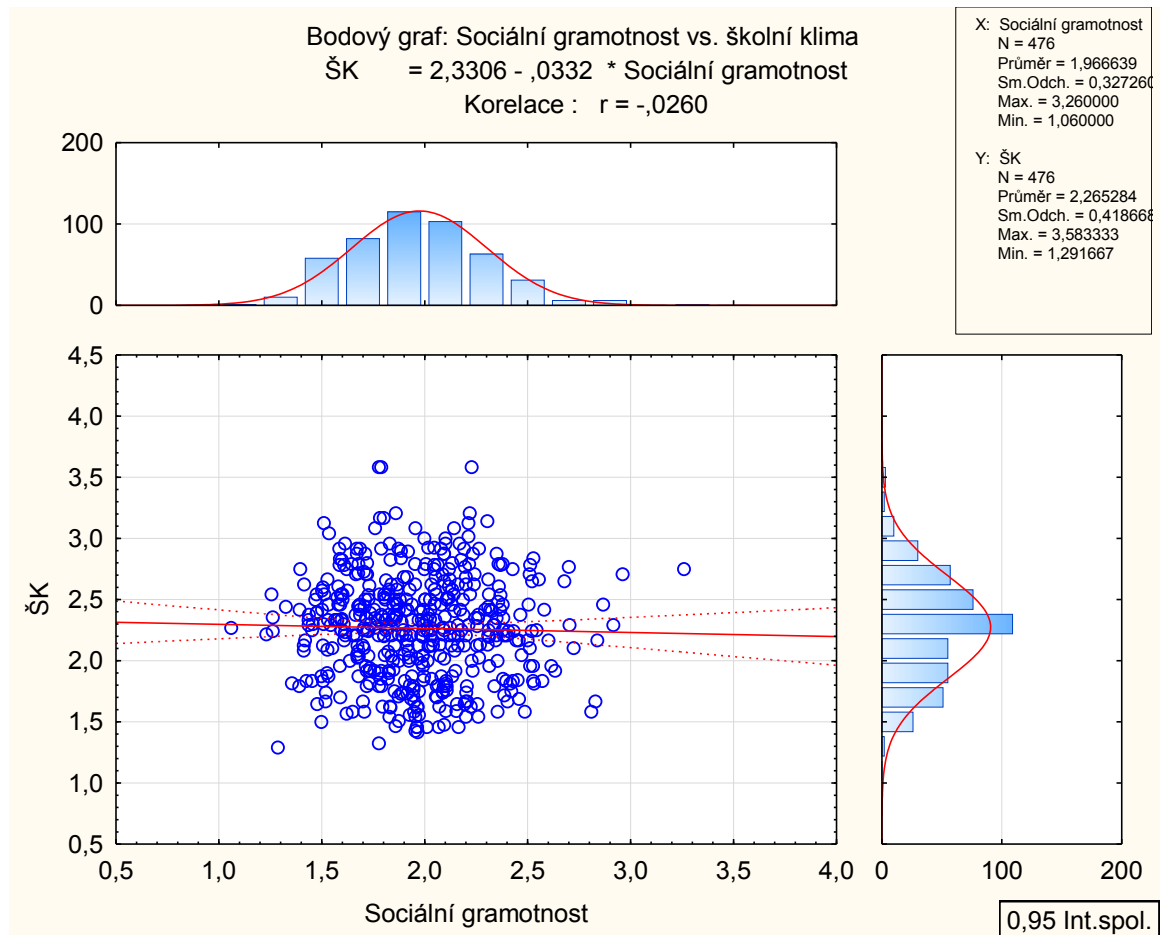
Označené korelace jsou významné na hladině  $p < 0,05$ .

Významná souvislost byla pozorována pouze u jedné dimenze sociální gramotnosti, a to konkrétně u „dovednosti občanského smýšlení“. Souvislost tedy byla zaznamenána mezi touto dimenzí a třemi částmi školního klimatu: „Otevřené prostředí v hodinách“, „atmosféra“ a celkovým školním klimatem.

Z těchto hodnot můžeme odvodit, že otevřené prostředí v hodinách a možnost zapojit se ve škole do rozhodování souvisí se schopností žáků odůvodňovat své názory a lépe se rozhodovat na základě podložených argumentů.

Na základě hodnot v tabulce 18 můžeme konstatovat, že nezamítáme nulovou hypotézu, která říká, že mezi sociální gramotností a školním klimatem neexistuje významná souvislost.

Obr. č. 15: Graf souvislosti mezi sociální gramotností a školním klimatem



Graf ukazuje souvislosti mezi sociální gramotností a školním klimatem. A z toho grafického znázornění vyplývá, že mezi průměrnou sociální gramotností a průměrným vnímáním školního klimatu neexistují signifikantní rozdíly.

## 5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ - DISKUZE

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaká je úroveň sociální gramotnosti v jednotlivých středních školách ve městě Kroměříž a jaké jsou mezi nimi rozdíly v úrovni sociální gramotnosti. Na základě zjištěných hodnot lze říci, že úroveň sociální gramotnosti je ve sledovaných školách uspokojivá, vzhledem k tomu, že průměrné hodnoty sociální gramotnosti ve školách se pohybovaly na škále od 1,884 do 2,031. Mezi školami nebyly pozorovány významné rozdíly. Míra sociální gramotnosti tedy byla srovnatelná. Celková sociální gramotnost dosáhla průměru 1,967. Z čehož můžeme usuzovat, že úroveň sociální gramotnosti je vysoká. Toto může být zapříčiněno kvalitní výchovou v rodině, vlivem blízkého okolí (přátel, známých...) a v neposlední řadě sebeuvědoměním a sebehodnocením žáků.

Nejlépe hodnotili žáci svoji dovednost občanského smýšlení, což znamená, že žáci jsou schopni dobře odůvodňovat své názory, ale jsou ochotni je i změnit na základě dobrých a podložených argumentů. Při rozhodování se snaží být otevření novým možnostem, s tím souvisí to, že se snaží mít pro svá vlastní tvrzení dobré argumenty. Velký vliv na názory a informace, které si žáci vybírají, má školní klima, konkrétně otevřené prostředí v hodinách a zapojení žáků do rozhodování v otázkách školy. Mezinárodní studie potvrzují, že otevřené prostředí v hodinách má vliv na znalosti žáků v oblasti sociální gramotnosti (Schutz, 2010). Dále může mít nemalý vliv rodina žáků již v raném dětství, a to podporou diskuze na rozličná témata. Dítěti je umožněno rozhodovat o malých věcech, které se týkaly přímo dítěte. Například podpora v rozhodování ohledně volby oblečení.

Nejhůře hodnotili žáci svoji úroveň osobní odpovědnosti, z čehož bychom mohli usuzovat, že žáci ještě nejsou dostatečně vyzrálí na to, aby nesli odpovědnost za své jednání v plné míře.

Dalším úkolem této práce bylo porovnat míru sociální gramotnosti v závislosti na pohlaví. Míra sociální gramotnosti chlapců a dívek byla srovnatelná, lze tedy říci, že v úrovni sociální gramotnosti nezávisí na pohlaví žáků. Nebyly zaznamenány statisticky významné rozdíly.

Dále jsme se zabývali srovnáním míry sociální gramotnosti mezi jednotlivými ročníky. Vyhodnocení se týkalo druhých a třetích ročníků. Celkově v sociální gramotnosti nebyly mezi ročníky pozorovány statisticky významné rozdíly, ale u části sociální gramotnosti, která hodnotí občanskou odpovědnost se významné rozdíly vyskytly. Druhé ročníky hod-



notily svou míru občanské odpovědnosti lépe než třetí ročníky. Občanská odpovědnost v podstatě shrnuje to, jak se žáci chovají ke svému okolí, ať už se jedná o ostatní jedince nebo o životní prostředí. To, že svoji občanskou odpovědnost vnímají druhé ročníky lépe, může být způsobeno tím, že jsou pod vlivem konzumní společnosti kratší dobu než jejich starší spolužáci. Třetí ročníky jsou také orientovány hlavně na své osobní potřeby, a to pravděpodobně v závislosti na blížících se závěrečných zkouškách, a tím i potřebou soustředit se na zdokonalování své osoby.

Bylo také zjištěno, že mezi jednotlivými dimenzemi sociální gramotnosti existují významné pozitivní souvislosti. Z tohoto faktu vyplývá, že to, jak žáci vnímají jednu oblast své sociální gramotnosti úzce souvisí s tím, jak vnímají ostatní dimenze. Nejtěsnější vztah byl pozorován u Dovedností občanského smýšlení a občanské spoluúčasti, což je poměrně logické, protože obě dimenze se zabývají názory, skupinovou spoluprací a komunikací.

Stejně tak spolu souvisí jednotlivé dimenze sociální gramotnosti, když je rozdělíme na rovinu postojovou a dovednostní. To, jak vnímají žáci svoje dovednosti souvisí přímo s tím, jaké mají vztahy s okolím a zodpovědnost za sebe.

Školní klima bylo žáky hodnoceno hůře než jejich sociální gramotnost. Celkové průměrné školní klima dosáhlo hodnoty 2,287. Průměrné hodnoty všech škol se pohybovaly na škále od 2,219 do 2,434. Mezi jednotlivými typy škol však nebyly pozorovány statisticky významné rozdíly. Nejlépe bylo školní klima hodnoceno u škol s ekonomickým zaměřením. To, jak je školní klima žáky vnímáno může být ovlivněno tím, jaká byla očekávání těchto žáků při nástupu na danou školu. Naše výsledky korespondují s tvrzením zahraničních autorů Davisona a Arthura (2003), kteří říkají, že školní výuka probíhá většinou v učebně, a to není v žádném případě ideální prostředí pro výchovu občanských dovedností.

Ani mezi chlapci a dívkami neexistují, co se týče vnímání školního klimatu, statisticky významné rozdíly. Celkově bylo školní klima hodnoceno lépe chlapci než dívkami. To mohlo být zapříčiněno tím, že dívky jsou většinou citlivější k náladám svého okolí a k tomu, jak zase naopak je okolí vnímá a hodnotí.

Jen jedna část školního klimatu, a to konkrétně zapojování do rozhodování byla hodnocena lépe dívkami. Dívky pravděpodobně ve většině případů nestojí o možnost rozhodování a bojí se střetu rozdílných názorů.

Naproti tomu ve vnímání školního klimatu v daných ročnících existují významné rozdíly. Druhé ročníky vnímají školní klima více pozitivně než ročníky třetí, což může být způso-

beno tím, že na třetí ročníky je vyvíjen daleko větší tlak, co se týče učiva. Především kvůli maturitním a závěrečným zkouškám, již probíhá příprava ke zkouškám, tím pádem mohou žáci vlivem stresu vnímat školní klima hůře. Je to samozřejmě závislé i na tom, jak je jednotlivec odolný vůči stresu, a jak moc mu záleží na školních výsledcích.

Jednotlivé dimenze školního klimatu spolu pozitivně korelují. Nejužší souvislost byly pozorována mezi atmosférou a zapojováním do rozhodování. Tedy to, jak se žáci mohou zapojit do rozhodování ve školních záležitostech souvisí s tím, jak vnímají celkovou atmosféru ve škole.

Mezi komunikací a vztahy v rodině a školním klimatem byla pozorována vysoká závislost. To znamená, že rodiče, ačkoliv si to mnohdy ani neuvědomují, utvářejí školní klima spolu s učiteli a žáky. To, jaké názory mají rodiče na školu, učitele a celkově společenské dění, ovlivňuje v určité míře i názory žáka. Tlak na žáky ohledně vědomostí nemusí pocházet pouze od učitele, tedy to, jak rodič reaguje na výsledky žáka a jeho chování, může ovlivnit to, jak žák nakonec přistupuje ke škole jako takové.

Mezi školním klimatem a sociální gramotností nebyly pozorovány statisticky významné souvislosti. Pouze mezi dovednostmi občanského smýšlení a školním klimatem se vyskytla negativní korelace. Domníváme se, že tyto výsledky mohly být ovlivněny tím, do jaké míry žáci pochopili zadání otázek a tím, zda pravdivě vyplnili dotazníky, ačkoliv se jednalo o anonymní výzkum. A to z toho důvodu, že velké množství respondentů některé otázky vynechávalo a u některých bylo dokonce dopsáno tužkou, že dané otázce nerozumí nebo že dotazník nepostihuje jejich přesnou odpověď.

Tabulka č. 19: Vyhodnocení hypotéz

	Sociální gramotnost	Školní klima
<b>H1 Typy škol</b>	NE	
<b>H2 Pohlaví</b>	NE	
<b>H3 ročníky sociální gramotnost</b>	NE	
<b>H4 osobní odpovědnost</b>	NE	
<b>H5 občanská odpovědnost</b>	ANO	
<b>H6 schopnost vést</b>	NE	
<b>H7 dovednost občanského smýšlení</b>	NE	
<b>H8 dovednost občanské spoluúčasti</b>	NE	
<b>H9 dimenze sociální gramotnosti</b>	ANO	
<b>H10 postojová a dovednostní rovina</b>	ANO	
<b>H11 typy škol</b>		NE
<b>H12 pohlaví</b>		NE
<b>H13 ročníky</b>		ANO
<b>H14 dimenze školního klimatu</b>		ANO
<b>H15 Komunikace a vztahy v rodině + školní klima</b>		ANO
<b>H16 korelace - školní klima a sociální gramotnost</b>		NE

Tabulka 19 vyhodnocuje to, které hypotézy byly přijaty, a které byly zamítnuty. Celkově jsme mohli nulovou hypotézu zamítnout u šesti oblastí, což je v tabulce označeno zelenou barvou a slovem „ano“.

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo především zhodnotit míru sociální gramotnosti u jednotlivých středních škol ve městě Kroměříž. Také nás zajímalo, jak spolu souvisí jednotlivé dimenze sociální gramotnosti, zda existují rozdíly ve vnímání sociální gramotnosti u pohlaví a jednotlivých ročníků. Protože podstatou výchovného procesu je zespolečenštění jedince, výchova a výchovný proces probíhá zejména v rodinném a školním prostředí, zaměřili jsme se také na hodnocení školního klimatu, a zda existuje souvislost mezi vnímáním školního klimatu a sociální gramotností.

V naší práci využíváme kvantitativní výzkum na základě dotazníkového šetření. Výzkumný nástroj dotazník, vytvořila americká výzkumná instituce CIRCLE (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).

Byl upraven do českých podmínek a použit Českou školní inspekcí pro "Analýzu podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách (2012). Skládá se ze čtyř částí. Pro naše účely jsme zvolili části tři, a to sociální gramotnost, školní klima a komunikaci a vztahy v rodině.

Výzkumu se zúčastnilo 74 % dívek a 26 % chlapců. Průměrný věk respondentů byl 17,2 let.

Úroveň sociální gramotnosti žáků sledovaných středních škol byla vysoká, dosáhla průměrné hodnoty 1,967.

Nepotvrdilo se, že by sociální gramotnost ovlivňovalo nějak významně pohlaví nebo ročník, který žáci navštěvovali. U hodnocení pohlaví byla celková hodnota  $p = 0,813$ ;  $p > 0,05$ . U hodnocení ročníků se  $p = 0,669$ ;  $p > 0,05$ .

Mezi jednotlivými dimenzemi sociální gramotnosti existují významné souvislosti u všech oblastí. Nejvyšší korelace bylo dosaženo mezi dovednostmi občanské spoluúčasti a dovednostmi občanského smýšlení (0,505). Dále pak mezi dovednostmi občanské spoluúčasti a občanskou odpovědností (0,496).

Byla zjištěna významná korelace mezi postojevou a dovednostní rovinou sociální gramotnosti, konkrétně 0,517.

Školní klima bylo v jednotlivých školách hodnoceno podobně, nebyly pozorovány statisticky významné rozdíly, průměrné školní klima dosáhlo hodnoty 2,287, pohybovalo se tedy lehce nad průměrem, kterého bylo možno dosáhnout (2,5).

Nebylo prokázáno, že by mělo vliv pohlaví na vnímání školního klimatu, hodnota  $p = 0,470$ ;  $p > 0,05$ .

Ve vnímání školního klimatu byly mezi jednotlivými ročníky pozorovány statisticky významné rozdíly  $p = 0,009$ ;  $p < 0,05$ .

Mezi jednotlivými dimenzemi školního klimatu byly zjištěny významné souvislosti, nicméně mezi školním klimatem a sociální gramotností souvislosti nebyly prokázány.

Výsledky z tohoto šetření není možné aplikovat na celou populaci a všechny střední školy, protože výzkum probíhal pouze ve středních školách města Kroměříže.

Doporučujeme tedy pokračovat dále ve výzkumu, aby bylo možné vyhodnotit data z celé České republiky. Dále by bylo dobré dát stejný dotazník také učitelům ze všech škol, aby bylo možné porovnat obě perspektivy, a tím dospět k objektivnějším výsledkům.

Pokud budeme vycházet z výsledků tohoto konkrétního šetření, doporučujeme, aby byli žáci více zapojováni do rozhodování, mělo by se s nimi jednat v souladu se všeobecnými morálními hodnotami, aby mohli sdílet pocit sounáležitosti a zlepšilo se jejich vnímání dalších úrovní školního klimatu.

Z výsledků také vyplývá, že v přístupu k dívkám by měli být pedagogové obezřetnější, protože mohou být citlivější například ke kritice a celkové atmosféře ve vyučování.

Aby bylo dosaženo přesnějších výsledků, bylo by dobré použít v příštím šetření jinak formulované otázky a doplnit kvantitativní výzkum kvalitativním, aby mohla být problematika zkoumána do hloubky.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ARTHUR, James; DAVISON, Jon. Social literacy and citizenship education in the school curriculum. *Curriculum journal*, 2000, 11.1: 9-23.
- [2] BALADA, Jan, et al. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- [3] BANDURA, Albert. *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 1995. ISBN 0-5214-7467-1.
- [4] BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman, c1997. ISBN 0-7167-2626-2.
- [5] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- [6] COPE, Bill. a Mary. KALANTZIS. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000. ISBN 0-415-21420-3.
- [7] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [8] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [9] ČECHOVÁ, Helena. Sociální realita ve školní třídě - děti v rolích spolužáků a spolužáček. *Prevence*. 2013, 10(8), 9-10.
- [20] DAVISON, Jon; ARTHUR, James. *Active Citizenship and the Development of Social Literacy: a case for experiential learning*. *Citizenship and Teacher Education*, Canterbury, 2003.

- [31] FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [42] FOSHAY, A.; BEILIN, L. A. Curriculum, in encyclopedia of educational research (pp. 275–279). 1969.
- [53] GAJDOŠOVÁ, Eva a HERÉNYIOVÁ, Gabriela. Rozvíjení emoční inteligence žáků. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8
- [64] GAVORA, Peter a [ZE SLOVENSKÉHO ORIGINÁLU. PŘELOŽILA VERONIKA LYKOVÁ]. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 9788073151041.
- [75] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [86] GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: Hanex 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- [97] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. Sociologie výchovy a školy. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- [108] HAYES, Nicky. Základy sociální psychologie. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.
- [119] HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- [20] HERMOCHOVÁ, Soňa. Skupinová dynamika ve školní třídě. Kladno: Občanské sdružení Aisis, 2005. ISBN 80-239-5612-4

[21] HRADISKÁ, Elena, Zora HUDÍKOVÁ a Helena ČERTÍKOVÁ. Praktikum sociálnej komunikácie. Žilina: EUROKÓDEX, 2013. ISBN 978-80-89447-94-7.

[22] HUPKOVÁ, Marianna. Rozvíjanie sociálnych schopností v pomáhajúcich profesiach. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-61-7

[23] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

[24] CHUDÝ, Štefan a kol. Hledání kořenů výchovy v současné společnosti. Brno: Paido 2006. ISBN 80-7315-131-6

[25] JANÍK, Tomáš. Kvalita (ve) vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-6349-5

[26] JANOUŠEK, Jaromír. Verbální komunikace a lidská psychika. Grada Publishing as, 2007.

[27] KODÝM, Miloslav. Metody rozvoje sociálních dovedností. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-046-4.

[28] KULOVÁ, Monika. Co řeší učitelé. Rodina a škola. 2014, 61(7), 14-15.

[29] KRAUS, Blahoslav. Pedagogický výzkum a společenské proměny. Pedagogická orientace, 2006, 16.4: 3-10.

[30] KREJČOVÁ, Lenka. Střední škola jako významný činitel rozvoje sociálních dovedností adolescentů. Sborník z 10. konference, Sociální procesy a osobnost 2007. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-7392-016-6



- [31] LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- [32] LISÁ, Elena a kol. Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.
- [33] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- [34] MANSTEAD, Antony SR, et al. The Blackwell encyclopedia of social psychology. Blackwell Reference/Blackwell Publishers, 1995.
- [35] MANTZ, Lindsey S., et al. The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence of Validity and Reliability. Child Indicators Research, 2016, 1-21.
- [36] MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. Mládež a delikvence. Portál, 1998.
- [37] MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. The tree of knowledge: The biological roots of human understanding. New Science Library/Shambhala Publications, 1987.
- [38] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE, A. TĚLOVÝCHOVY České republiky. [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2015-12-8]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>
- [39] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE, A. TĚLOVÝCHOVY. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 2001.
- [40] NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7, 1997.
- [41] ONDREJKOVIČ, Peter. Štúdie zo sociológie výchovy: teoretické základy sociológie výchovy a mládeže. Bratislava: Iuventa, 1994. ISBN 80-85172-44-5.

[42] PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-2473470-5.

[43] PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKULILOVÁ. Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách. Centrum občanského vzdělávání: Závěry šetření sociální gramotnosti žáků [online]. 2012, 1(1) [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8\\_uploaded\\_cov2012-csi-zavery\\_setreni\\_socialni\\_gramotnosti\\_zaku\\_final.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov2012-csi-zavery_setreni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf)

[44] PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

[45] RÁJOVÁ, Darina. Učitel jako iniciátor sociálních vztahů ve třídě. Prevence. 2013, 10(8), 16-17.

[46] ROSEOVÁ, A. a WEISSOVÁ, L. Rozvíjíme sebedůvěru dětí. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-176-2

[47] ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. Psychologie a pedagogika. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8

[48] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.

[49] SCHUTZ, Aaron. Social class, social action, and education: The failure of progressive democracy. Springer, 2010.

- [50] SPILKOVÁ, V. Učitel primární školy–klíčové kompetence a profesní standard. Pedagogické rozhledy, 2013, 2: 5-8.
- [51] STEHLÍKOVÁ, Monika. Sociální a emoční učení. Rodina a škola. 2015, 62(1), 10-11.
- [52] STROUHAL, Martin. Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Grada Publishing as, 2013.
- [53] ŠPAČKOVÁ, Alena. Rodič jako učitelův partner. Prevence. 2015, 12(8), 12-14.
- [54] ŠTECH, Stanislav. Škola stále nová: Freinetova "moderní škola": MCE-hnutí pedagogické kooperace: GFE - Francouzská skupina Nové výchovy. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-673-0.
- [55] ŠVEC, Vlastimil. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 176 s. ISBN 80-210-1937-9
- [56] TESAŘOVÁ, Martina. Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.
- [57] VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie školního dítěte. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997.
- [58] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5, 2007.

[59] VÁŽANSKÝ, Mojmír; SMÉKAL, Vladimír. Základy pedagogiky volného času. Paido, 1995.

[60] VELECKÁ, Eva. Jak udržet a vytvářet pozitivní klima ve škole. Prevence. 2015, 12(1-2), 8.

[61] VELECKÁ, Eva. Klima školy a jeho spolutvůrci. Prevence. 2014, 11(10), 16-17.

[62] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008. ISBN 978-80-247-1770-8

[63] VYHNÁLEK, Jan. Co si přinášíme do výchovy od našich rodičů. Prevence. 2015, 12(3), 13-14.

[64] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-20-X.

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

## SEZNAM OBRÁZKŮ

*Obr. č. 1: Struktura kurikulárních projektů*

*Obr. č. 2: Rovina kompetencí dle Belze a Siergrista (2001)*

*Obr. č. 3: Klíčové kompetence dle Belze a Siergrista (2001)*

*Obr. č. 4: Vztahy kompetencí, cílů a učiva dle Belze a Siergrista (2001)*

*Obr. č. 5: Základní model sociální komunikace*

*Obr. č. 6: Graf celkových počtů respondentů v jednotlivých školách*

*Obr. č. 7: Graf sociální gramotnosti u jednotlivých typů škol*

*Obr. č. 8: Graf rozdílů v sociální gramotnosti mezi chlapci a dívkami*

*Obr. č. 9: Graf rozdílů v sociální gramotnosti mezi jednotlivými ročníky*

*Obr. č. 10: Graf souvislostí mezi postojovou a dovednostní rovinou*

*Obr. č. 11: Graf školního klimatu v jednotlivých typech škol*

*Obr. č. 12: Graf rozdílů mezi dívkami a chlapci ve vnímání školního klimatu*

*Obr. č. 13: Graf rozdílů vnímání školního klimatu v jednotlivých ročnících*

*Obr. č. 14: Graf souvislostí mezi „komunikací a vztahy v rodině“ a školním klimatem*

*Obr. č. 15: Graf souvislostí mezi sociální gramotností a školním klimatem*

**SEZNAM TABULEK**

*Tabulka č. 1: Výzkumný soubor*

*Tabulka č. 2: Věk respondentů*

*Tabulka č. 3: Četnosti pohlaví*

*Tabulka č. 4: Četnosti studentů v jednotlivých ročnících*

*Tabulka č. 5: Školy, které se účastnily výzkumu*

*Tabulka č. 6: Rozdíly v sociální gramotnosti mezi jednotlivými typy škol*

*Tabulka č. 7: Srovnání sociální gramotnosti mezi jednotlivými typy škol*

*Tabulka č. 8: Úroveň sociální gramotnosti u chlapců a dívek*

*Tabulka č. 9: Úroveň sociální gramotnosti v jednotlivých ročnících*

*Tabulka č. 10: Souvislosti mezi dimenzemi sociální gramotnosti*

*Tabulka č. 11: Souvislosti mezi postojovou a dovednostní rovinou*

*Tabulka č. 12: Rozdíly ve vnímání školního klimatu mezi jednotlivými typy škol*

*Tabulka č. 13: Srovnání školního klimatu u jednotlivých typů škol*

*Tabulka č. 14: Jak vnímají školní klima chlapci a dívky*

*Tabulka č. 15: Jak vnímají školní klima jednotlivé ročníky*

*Tabulka č. 16: Souvislosti mezi dimenzemi školního klimatu*

*Tabulka č. 17: Souvislosti mezi dimenzí „komunikace a vztahy v rodině“ a ostatními aspekty školního klimatu*

*Tabulka č. 18: Souvislosti mezi sociální gramotností a školním klimatem*

*Tabulka č. 19: Vyhodnocení hypotéz*



## SEZNAM PŘÍLOH

*Příloha P1: Dotazník*

*Příloha P2: Tabulka sociální gramotnost v jednotlivých školách*

*Příloha P3: Histogram Sociální gramotnosti*

*Příloha P4: Tabulka hodnocení školního klimatu v jednotlivých školách*

*Příloha P5: Histogram školního klimatu*



# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení studenti,  
jmenuji se Jana Daníčková a jsem studentkou 2.r. navazujícího magisterského studia oboru sociální pedagogika UTB ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci na výzkumném projektu k mé diplomové práci, která je zaměřena na **Sociální gramotnost studentů středních odborných škol**. Dotazník je anonymní a veškerá data jsou důvěrná a budou sloužit pouze pro účely tohoto výzkumu.

Chlapec/ Dívka

Věk:

## Dotazník k posuzování sociální gramotnosti studentů

Vyznač na pětibodové škále co je pro tebe nejlépe odpovídající odpověď na danou otázku.

Pětibodová škála	1 Rozhodně ano	2 Spíše ano	3 Spíše ne	4 Rozhodně ne	5 Nevy- plněno
<b>Sociální gramotnost</b>					
<b>Osobní odpovědnost</b> Osobní odpovědné chování - morální					
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					
<b>Osobní odpovědné chování-konvenční</b>					
Je pro mě důležité dodržovat pravidla, dokonce i když se nikdo neřídí					
Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje pravidla					
Když vidím někoho porušovat pravidla, protestuji					
<b>Občanská odpovědnost</b> Zájem o druhé					
Snažím se chovat k druhým laskavě					
Omluvím se, když někoho urazím					
Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci					
<b>Úcta ke skupinové práci</b>					
Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci					
Rád spolupracuji na skupinových úkolech(projektech)					
Některé úkoly se lépe řeší ve skupině					
<b>Zájem o komunitu</b>					
S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a					

prostředí					
<b>Pětibodová škála</b>	<b>1</b> Rozhodně ano	<b>2</b> Spíše ano	<b>3</b> Spíše ne	<b>4</b> Rozhodně ne	<b>5</b> Nevy- plněno
Dělám to, co pomáhá lidem v mém okolí					
Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit					
Znám ve svém okolí lidi, kteří by potřebovali pomoc					
Vím o věcech ve svém okolí, které by se daly změnit k lepšímu					
<b>Ohleduplnost k životnímu prostředí</b>					
Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu prostředí( např. třídíme odpad, neplytváme 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					
<b>Schopnost vést</b>					
Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to					
Když vidím něco, co by bylo třeba udělat, snažím se přimět své kamarády, abychom na tom pracovali společně					
Jsem docela dobrý v organizování týmu při skupinové práci					
Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý					
Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit					
<b>Dovednosti občanského smýšlení</b>					
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					
<b>Dovednosti občanské spoluúčasti</b> <b>Uvažovat perspektivně</b>					
Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to bude druhý vnímat					
Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím					

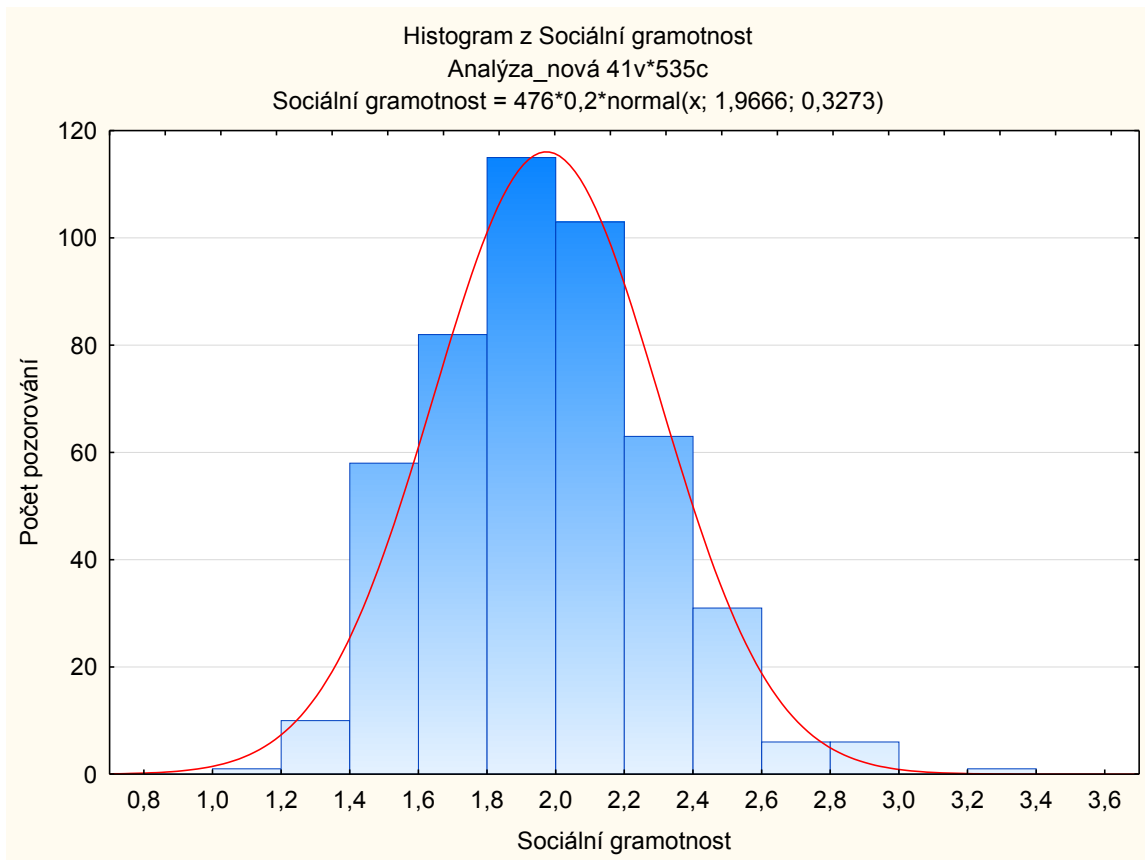
správně					
<b>Pětibodová škála</b>	1 Rozhodně ano	2 Spíše ano	3 Spíše ne	4 Rozhodně ne	5 Nevy- plněno
Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá					
Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snařím se mu to říct jinak					
<b>Komunikační dovednosti</b>					
Promýšlím si, co řeknu					
Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla					
Snažím se vnímat i řeč těla( gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit					
<b>Dovednost členství ve skupinách</b>					
Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla					
Cítím se odpovědný za celkový výsledek skupinové práce					
Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen					
Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny					
<b>Schopnosti řešení konfliktů</b>					
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					
<b>Školní klima Otevřené prostředí v hodinách</b>					
V hodinách často společně diskutujeme					
Učitelé nás povzbuzují, abychom vyjádřili své názory					
V hodinách často spolupracuji s ostatními žáky na skupinových úkolech					
Během vyučování ve třídě panuje zpravidla otevřená, přátelská atmosféra					
Pokud mě ve vyučování něco zajímá, klidně se na to zeptám učitele					
Nebojím se říct, pokud během hodiny s učitelem v něčem nesouhlasím					
<b>Zapojování do rozhodování</b>					
Naše třída má svoje vlastní pravidla, která jsme si společně s učitelem stanovili					
Na naší škole funguje žákovský parlament, do kterého jsou voleni zástupci jednotlivých tříd					
Můžeme se zapojit do vydávání školního časopisu,					

nebo vytváření školních webových stránek,....					
<b>Pětibodová škála</b>	<b>1</b> Rozhodně ano	<b>2</b> Spíše ano	<b>3</b> Spíše ne	<b>4</b> Rozhodně ne	<b>5</b> Nevy- plněno
Žáci se mohou zapojit do rozhodování a chodu školy					
Pokud žáci s něčím nesouhlasí, jsou učitelé ochotni je vyslechnout a diskutovat o možných změnách					
Mohu se zapojit do diskuzí o školních problémech					
<b>Atmosféra</b>					
Většina učitelů se mnou jedná spravedlivě					
Naše třída je dobrý kolektiv					
Ve škole se cítím jako outsider( kódováno převráceně)					
Bojím se, že budu šikanován/a ostatními žáky( kódováno převráceně)					
Pokud mám nějaký problém, učitelé jsou ochotni mi pomoci					
Jsem rád, že chodím právě na tuto školu					
<b>Komunikace a vztahy v rodině</b>					
Společně s ostatními členy rodiny trávím hodně času					
Pokud mám nějaké starosti, svěřím se svým rodičům( nevlastním rodičům, pěstounům)					
Často si povídám se svými rodiči nebo sourozenci( vlastními či nevlastními)					

**PŘÍLOHA P II: TABULKA SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST V  
JEDNOTLIVÝCH ŠKOLÁCH**

<b>Škola</b>	<b>Sociální gramotnost</b>	<b>Směrodatná odchylna</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>N platných</b>
Mlékárenská	1,884	0,052	1,783	1,986	40
Hotelová	2,015	0,045	1,927	2,103	53
Hotelová wellness	1,962	0,047	1,869	2,054	48
Obchodní	1,946	0,042	1,864	2,029	61
COPT	2,021	0,046	1,930	2,112	50
Pedagogická	2,031	0,050	1,933	2,129	43
Podnikatelská	1,898	0,052	1,796	2,001	39
Veterinární	1,982	0,042	1,900	2,064	61
Zdravotnická	1,948	0,036	1,876	2,019	81
<b>Celkem</b>	<b>1,967</b>	<b>0,046</b>	<b>1,875</b>	<b>2,055</b>	<b>476</b>

## PŘÍLOHA PIII: HISTOGRAM SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI



**PŘÍLOHA P IV: TABULKA HODNOCENÍ ŠKOLNÍHO KLIMATU V  
JEDNOTLIVÝCH ŠKOLÁCH**

<b>Škola</b>	<b>Školní klima průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>N platných</b>
Mlékárenská	2,284	0,066	2,154	2,414	40
Hotelová	2,266	0,057	2,153	2,379	53
Hotelová wellness	2,269	0,060	2,151	2,388	48
Obchodní	2,339	0,054	2,234	2,444	61
COPT	2,343	0,059	2,226	2,459	50
Pedagogická	2,282	0,064	2,157	2,407	43
Podnikatelská	2,219	0,067	2,088	2,351	39
Veterinární	2,310	0,054	2,204	2,415	61
Zdravotnická	2,272	0,046	2,180	2,363	81
<b>Celkem</b>	<b>2,287</b>	<b>0,059</b>	<b>2,172</b>	<b>2,402</b>	<b>476</b>

## PŘÍLOHA P V: HISTOGRAM ŠKOLNÍHO KLIMATU

