

Faktory ovlivňující úroveň sociální gramotnosti žáků 2. stupně základní školy

Bc. Monika Komůrková

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. Monika Komůrková**

Osobní číslo: **H150079**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Faktory ovlivňující úroveň sociální gramotnosti žáků 2. stupně základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociální gramotnosti, osobních, sociálních a občanských kompetencí.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a 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:

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9, 2012.

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6, 2015.

JAROŠOVÁ, Eva a Hana LORENCOVÁ. Rozvoj sociálně psychologických a pedagogických dovedností. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1282-2, 2007.

MIKULÁŠTÍK, Milan. Sociální kompetence. Žilina: Poradca podnikateľa. Eurokodex ekonomické učebné texty. ISBN 978-80-88931-90-4, 2008.

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X, c2006.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

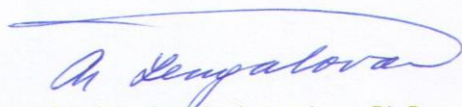
Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

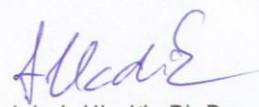
Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

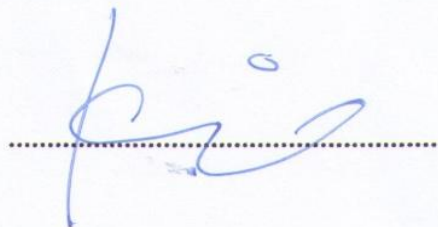
Beru na vědomí, že

- 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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 Zlíně17.3.2017



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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady 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). *Odpírá-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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá úrovní sociální gramotnosti žáků na druhém stupni základní školy. Sociální gramotnost se skládá z několika klíčových kompetencí, které jsou nezbytné pro začlenění do společnosti, proto je velmi důležité se sociální gramotností zabývat a snažit se jí u žáků co nejvíce rozvíjet. Teoretická část práce vymezuje pojmy, které souvisejí a definují sociální gramotnost.

Praktická část práce se v rámci výzkumu zaměřuje na faktory, které mohou ovlivňovat úroveň sociální gramotnosti. Na základě dotazníkového šetření je zkoumán vliv bydliště, pohlaví, rodinného zázemí a velikosti rodiny na úroveň sociální gramotnosti.

Klíčová slova: sociální gramotnost, osobní kompetence, sociální kompetence, občanské kompetence, žáci 2. stupně základní školy

ABSTRACT

The thesis deals with levels of social literacy of students in secondary schools. Social literacy consists of several key competencies that are necessary to integrate into society, it is very important to deal with social literacy and try it for pupils to develop as much as possible. The theoretical part defines terms related social and define literacy.

The practical part of the research focuses on the factors that may affect the level of social literacy. Based on the survey examined the influence of residence, gender, family background, family size and the level of social literacy.

Keywords: social literacy personal competencies, social skills, civic competencies, pupils 2nd grade elementary school

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, podněty a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce. Poděkování patří také všem učitelkám základních škol, které byly ochotné zapojit žáky svých tříd do dotazníkového šetření.

Motto

„Člověka nemůžete naučit nic; můžete mu pouze pomoci najít to v sobě.“ (Galileo)

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 GRAMOTNOST.....	12
1.1 ZÁKLADNÍ GRAMOTNOST	13
1.2 DRUHÁ GRAMOTNOST	13
1.3 HISTORICKÝ VÝVOJ GRAMOTNOSTI	16
2 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST.....	18
2.1 OSOBNÍ KOMPETENCE	20
2.2 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE.....	20
2.3 OBČANSKÉ KOMPETENCE	22
3 ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	24
3.1 RODINA	24
3.1.1 Role pubescenta v rodině	26
3.2 ŠKOLA.....	26
3.2.1 Role pubescenta ve škole	31
4 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ.....	33
4.1 ANATOMICKO-FYZIOLOGICKÁ STRÁNKA	34
4.2 INTELEKTOVÁ STRÁNKA.....	35
4.3 EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ STRÁNKA.....	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
5.1 CÍL VÝZKUMU	39
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	39
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
5.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	43
5.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	44
6 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT	47

6.1	VO1 JAKÁ JE ÚROVEŇ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI U ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY?	47
6.2	VO2 EXISTUJÍ ROZDÍLY V ÚROVNI SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI U DÍVEK A CHLAPCŮ?	49
6.3	VO3 JE MÍRA SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI OVLIVNĚNA MÍSTEM BYDLIŠTĚ ŽÁKŮ?	50
6.4	VO4 OVLIVŇUJE RODINNÉ ZÁZEMÍ ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY ÚROVEŇ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI?	51
6.5	VO5 JAKÁ JE ÚROVEŇ ZNALOSTÍ SPOJENÝCH SE SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTÍ U ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY?	53
6.6	VO6 JE ČETNOST SPRÁVNÝCH ODPOVĚDÍ VE VĚDOMOSTNÍ ČÁSTI DOTAZNÍKU OVLIVNĚNA MÍROU SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI?	55
7	SHRNUTÍ VÝZKUMU	56
7.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	58
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	66
	SEZNAM GRAFŮ	68
	SEZNAM PŘÍLOH	69

ÚVOD

Sociální gramotnost, spolu se čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, jazykovou a informační gramotností patří mezi šest klíčových kompetencí. V dnešní době je tedy velmi diskutovaným tématem. Jedním z důvodů je velmi nízká úroveň sociální gramotnosti u žáků našich škol. V posledních letech se objevují snahy úroveň této gramotnosti u českých žáků zvýšit. Úroveň sociální gramotnosti, se kterou žák opouští základní školu, může ovlivnit celý jeho následující život (ČŠI, 2015).

Vysoká úroveň sociální gramotnosti působí jako prevence rizikového chování, agresivity a šikany. Často kladně působí i na výsledky žáků, učitelé často takovým žákům věnují více citové podpory, žáci jsou více oblíbení v kolektivu. Naopak žáci s menší úrovní sociální gramotnosti ač jsou na intelektové úrovni na výši, nemusí dosahovat tak dobrých výsledků. Je to způsobeno tím, že tito žáci špatně a nepřiměřeně reagují v sociálních situacích a tak se často dostávají do konfliktu se svými spolužáky ale i učiteli (Gillnerová, Krejčová, 2012; Krejčová, 2011). Do budoucna to znamená, že se může takovýto žák dostávat do konfliktu v zaměstnání se svými kolegy i nadřízenými, což mu může značně komplikovat profesní život a kariérní postup.

Snahy o zvýšení úrovně sociální gramotnosti se u nás objevují především od proběhnutí výzkumu „Citový postoj žáků k jejich školnímu prostředí“ vyhodnocený v roce 1999, do kterého se zapojili i čeští žáci devátých tříd. Tento výzkum, ve kterém naši žáci v úrovni sociální gramotnosti zůstali až daleko za žáky z ostatních států (Švýcarsko, Německo, Holandsko) publikoval a tak na výsledky poukázal Lašek (2002). Další zjišťování úrovně sociální gramotnosti žáků na základních školách probíhají v rámci šetření České školní inspekce. Česká školní inspekce vydala v roce 2015 i metodiku pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti v rámci doporučení „Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní vzdělávání“ (ČŠI, 2015).

V uvedených výzkumech se na rozvoj a úroveň sociální gramotnosti u žáků nahlíží pouze ze strany školy, tzn. sociální gramotnost žáků je rozvíjena především pedagogem v rámci vyučování ve školním prostředí. Další faktory, které mohou úroveň sociální gramotnosti výrazně ovlivňovat, jsou opomíjeny. Úroveň sociální gramotnosti žáků je připisována jako schopnost či neschopnost pedagoga. V diplomové práci se chci proto zaměřit na vnější faktory, které mohou ovlivňovat úroveň sociální gramotnost u žáků druhého stupně základní školy. Mezi zkoumané faktory bude patřit genderová rozdílnost,

demografické rozdíly a velikost rodiny, ze které žák pochází. Žáky druhého stupně základní školy jsem si jako výzkumný vzorek vybrala proto, že by jejich úroveň sociální gramotnosti měla být natolik vysoká, aby měli osvojené dovednosti týkající se odpovědnosti, řešení problémů, seberegulace, atd. Cílem mojí diplomové práce je zjistit úroveň sociální gramotnosti a zmapovat a popsat faktory, které ovlivňují úroveň sociální gramotnosti u žáků druhého stupně základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

Historický vývoj lidstva jde ruku v ruce s rozvojem gramotnosti. Lidé se snaží o pochopení a uchopení všeho co se týká světa kolem nich, což je důkazem o rozvoji duševních sil člověka. Gramotnost je produktem sociálně-kulturního světa a důležitým nástrojem socializace, zvyšuje intelekt a kultivuje osobnost člověka. Gramotnost můžeme označit jako hybnou sílu rozvoje společnosti, proto je na její rozvoj kladen velký důraz. Dovednosti základní gramotnosti jsou nezbytné pro každodenní činnosti v životě člověka. Základními dovednostmi, které tvoří strukturu gramotnostních dovedností jsou orálnost, čtení, psaní a počítání. (Doležalová, 2005).

Pojem gramotnost můžeme definovat v různé šíři a obecnosti. Za základní definici můžeme uvést tu z pedagogického slovníku. „*Gramotnost, dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročních školní docházky. Vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 85) Na základě současného stavu společnosti nemůžeme tuto definici považovat za přesnou a kompletní. Nezahrnuje potřeby společnosti v oblasti společenské, ekonomické a kulturní. Gramotnost již není pouze o dovednosti číst a psát, autoři zabývající se gramotností poukazují na skutečnost, že mezi základní dovednosti gramotnosti patří dovednost zpracovávat informace a používat informace v každodenním životě, a dovednost transformace informací pro vlastní cíle. Vymezení pojmu gramotnost v širších souvislostech není jednoznačně stanoven (Doležalová, 2005).

S ohledem na skutečnost, že je gramotnost spjata a ovlivňována společensko-historickým kontextem a povahou celé práce, je nutné na gramotnost nahlížet jako na celek několika okruhů gramotnosti (přírodovědná, čtenářská, matematická, sociální, počítačová,...). Gramotnost můžeme definovat dle Doležalové (2005) na základě shrnutí všech poznatků takto: „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky v dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní vyšší stupně gramotnosti.*“ (Doležalová, 2005, s. 14) Požadavky společnosti na jednotlivce kladou nároky na osvojování nových schopností a dovedností,

keré se stávají součástí gramotnosti, souhrnně je můžeme označit jako druhá gramotnost. Člověk, který je gramotný v určité oblasti, je vybaven souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnotových orientací tak, že dokáže chápat souvislosti mezi jednotlivými vztahy mezi jevy, používá a rozumí pojmům spojeným s danou oblastí a dokáže prakticky tyto znalosti používat (Doležalová, 2005).

1.1 Základní gramotnost

Základní gramotnost se opírá a vychází z původního významu pojmu gramotnost. Zahrnuje základní dovednosti číst, psát a počítat. Jedná se o znalosti a schopnost, které nám slouží k rozvíjení dalších gramotností, jsou pro jejich osvojení a rozvíjení nezbytné. Základní gramotnost je první stupeň na cestě k osvojení druhých gramotností.

Dle Doležalové (2005) můžeme na gramotnost nahlížet ze dvou úhlů. Z kulturního hlediska odráží stupeň gramotnosti vyspělost společnosti, odráží se zde i sociální skupina, míra potřeb v oblasti čtení, psaní a počítání. Můžeme tedy říci, že je základní gramotnost sociálně-kulturní jev. Druhý pohled je zaměřen na sociální hledisko, potřeba společnosti jako celku. Odráží se zde ekonomické poměry, zvyky, tradice a kultura. Významným činitelem je rodina, ve které jedinec získává elementární znalosti v oblasti dorozumívání, postojích a hodnotách. Z toho se později vyvíjí celkový přístup k osvojování jednotlivých částí gramotnosti.

1.2 Druhá gramotnost

Jedná se o schopnosti a dovednosti, jejichž používání je pro člověka žijícího v dnešní společnosti nezbytné. Dovednosti a schopnosti zahrnuté v druhé gramotnosti jsou výsledkem posunu a růstu společnosti a to jak v oblasti ekonomické, sociálně - kulturní i výchovně - vzdělávací. Změny mají za následek objevování nedostatků v jednotlivých oblastech vzdělanosti lidí. Aktuální snaha se zaměřuje na vypěstování takových dovedností, které umožní člověku vyhledávat, zpracovávat a využívat informace z různých oborů podle jeho potřeb a cílů. Gramotnost se tedy rozvíjí na základě rozvoje společnosti na vyšší úroveň, kterou nazýváme druhá gramotnost (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011). Mezi oblasti druhé gramotnosti dle Doležalové (2005) patří:

1. Čtenářská, přírodovědná a matematická gramotnost

Čtenářskou gramotnost nejlépe vymezuje definice vytvořená pro výzkum PISA, tedy organizaci zabývající se měřením úrovně čtenářské gramotnosti. „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.*“ (Měření vědomostí a dovedností, ..., 1999, s. 21) Čtenářská gramotnost je nezbytná pro rozvoj a osvojování dalších schopností, dovedností a gramotností. Čtenářská gramotnost neznamena pouze schopnost číst a psát, ale zahrnuje i dovednosti spojené s pochopením psaného textu, jeho rozborem, dekodování významu textu, vyhledávání v textu atd. (Gavora, 2006). Tyto dovednosti a schopnosti jedinec získává povinnou školní docházkou, škola by se měla snažit o osvojení činností spojených s prací s textem, které bude jedinec v běžném životě využívat neustále. Je tedy nezbytné, aby měl jedinec dokončující základní vzdělání tyto dovednosti, spojené s formální i obsahovou složkou textů zakořeněné. Mechanické čtení je pouze základ pro pozdější práci s textem, není výstupem a cílem čtenářské gramotnosti.

Přírodovědná gramotnost „*je schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností.*“ (Frýzková, Palečková, 2007, s. 28) Přírodovědnou gramotnost můžeme vymezit podle čtyř základních aspektů: aktivní osvojení si a používání základních prvků pojmového systému přírodních věd; aktivní osvojení si a používání metod a postupů přírodních věd; aktivní osvojení si a používání způsobů hodnocení přírodovědného poznání; aktivní osvojení si a používání způsobů interakce přírodovědného poznání s ostatními segmenty lidského poznání či společnosti (Altmanová, Faltýn, Nemčíková, Zelendová, 2010).

Matematická gramotnost není vymezena v minimální úrovni, ale označuje souhrn znalostí a dovedností v oblasti matematiky na takové úrovni, kterou využívá v každodenním životě a to v situacích jednoduchých i neobvykle složitých. „*Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana.*“ (Altmanová, Faltýn, Nemčíková, Zelendová, 2010, s. 22)

2. Funkční gramotnost

Funkční gramotnost můžeme chápat jako „... vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární

dokumentace a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 80) Označuje se také jako vyšší stadium gramotnosti a je nutná pro běžný život člověka ve společnosti (Metelková Svobodová, 2008). Společně se čtenářskou gramotností umožňuje otevřenost komplexu gramotností vědomostí a znalostí. Funkční gramotnost umožňuje jedinci celoživotní vzdělávání a zkvalitňování a zdokonalování jeho dovedností a znalostí. Umožňuje jedinci jeho dovednosti využívat za cílem seberozvoje a rozvoje společnosti. Funkční gramotnost můžeme vymezit podle specifických znaků. Vyspělý jedinec má vysokou kvalitu i rozsah dovedností čtení, psaní a počítání, dokáže pracovat se souvislým i nesouvislým textem, používá vyšší myšlenkové operace při práci s textem a informacemi, dovede pracovat s informacemi, které nejsou obsaženy v textu prvoplánově, disponuje celkovým komplexem dovedností funkčně gramotného člověka, je otevřený (Doležalová, 2005).

3. Jazyková, ICT a informační, pohybová

Jazyková gramotnost je spojena s vyjadřováním v mateřském jazyce jedince, ale i s komunikací v cizím jazyce a schopností dorozumět se i mimo oblast mateřského jazyka. Zahrnuje schopnosti efektivní komunikace a funkčního využití jazyka. Jedná se tedy o „*schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.*“ (ČŠI, 2015, s. 4)

ICT neboli počítačová gramotnost se stala díky rozvoji technologií a rostoucími nároky na pracovním trhu na znalosti týkající se práce s technologiemi jednou z gramotností, na jejíž rozvoj je kladen velký důraz. Jedná se o schopnosti a dovednosti, které jedinci umožňují používat jednotlivé informační a komunikační technologie, ke shromažďování, vyhodnocení a využívání informací, ale i samotné porozumění vývoji technologií. S pojmem ICT gramotnost je spjata i gramotnost informační a souvisí s dovednostmi vyhledávat informace, k čemuž nám v posledních letech slouží převážně informační a komunikační technologie. (Altmanová, Faltýn, Nemčíková, Zelendová, 2010). Definovat ICT gramotnost můžeme takto: „*ICT gramotnost je soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě.*“ (Altmanová, Faltýn, Nemčíková, Zelendová, 2010, s. 57)

Finanční gramotnost znamená mít takové znalosti, které nám umožní odpovědně hospodařit s financemi. Jedná se o soubor abstraktních i konkrétních znalostí a dovedností a schopnost znalosti funkčně využívat. Znalosti v oblasti financí nám dávají možnost volby ve finančních situacích a schopnost řešit finanční problémy. Finanční gramotnost označuje stupeň, míru, nakolik jedinec rozumí finančním koncepcím a na základě svých znalostí dokáže krátkodobě i dlouhodobě plánovat své finanční rozhodnutí (Dvořáková, Smrčka, 2011).

Pohybová gramotnost označuje míru znalostí v oblasti pohybu a sportu. Nejedná se tedy pouze o pohybovou vybavenost a její kvalitu, ale i o vědomosti o pohybu. Zahrnuje také celkový postoj k pohybu a míru motivace k vlastnímu pohybu, tedy kvalitu života. Nelze se ji tedy učit ani naučit, je ovlivněna společností a kulturou, je získávána celoživotním učením, nelze tedy říci, že by se dala naučit v jednom úseku života, například ve škole. Nejdůležitějším aspektem pohybové gramotnosti je motivace, jedinec pohybově gramotný má pozitivní vztah ke své tělesné dimenzi (Vašíčková, 2016).

4. Gramotnost v přeneseném významu

Jedná se o schopnost či dovednost určité duševní činnosti nebo aktivity s duševní činností spojené. Do gramotností s přeneseným významem řadíme:

- právní, **sociální**, technická, ekonomická, pedagogicko-psychologická, ekologická
- vědecká, obrazová, kulturní, duchovní
- informační nebo kulturní
- rurální
- lingvistická, pojmová, kritická a kreativní, metajazyková

Člověk, který je gramotný v určité oblasti, je vybaven souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnotových orientací tak, že dokáže chápat souvislosti mezi jednotlivými vztahy mezi jevy, používá a rozumí pojmům spojeným s danou oblastí a dokáže prakticky tyto znalosti používat.

1.3 Historický vývoj gramotnosti

Zpočátku byla gramotnost vnímána pouze ve vztahu s negramotností, jedinec byl gramotný nebo negramotný. Ve 30. a 40. letech 20. století započala snaha o zjištění, kolik lidí na světě je negramotných, neumí číst a psát. S ekonomickým rozvojem vyspělých států, se na jejich území negramotnost přestala vyskytovat, a proto bylo nutné definici a

nahlížení na gramotnost rozšířit a více specifikovat. Gramotnost se díky respektování lidských práv, povinné školní docházce, boji za emancipaci, vynálezu knihtisku, průmyslové revoluci a humanistickému hnutí začala masově šířit (Metelková Svobodová, 2008; Doležalová, 2005).

V 70. letech 20. století, se objevuje nový pojem funkční gramotnost, ten rozšiřuje elementární znalosti čtení a psaní o dovednosti práce s textem, které byly nezbytné pro fungování v nové éře společnosti. Jedná se o schopnosti realizovat činnosti běžného života, účasti na demokracii, dalšího vzdělávání, apod. Rozvoj gramotnosti souvisel i s motivací obyvatelstva. Ve vyspělých zemích byla motivace způsobena průmyslovou revolucí, růstem společnosti, vidinou zisků a zvyšováním životní úrovně. V rozvojových zemích stála za motivací lidí být gramotný snaha o šíření propagandy politických vůdců a diktátorů. (Metelková Svobodová, 2008; Doležalová, 2005).

2 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST

Sociální gramotnost patří mezi šest základních gramotností, od ostatních gramotností se však odlišuje svou komplexností. Úroveň naší sociální gramotnosti ovlivňuje celý náš život, komplexnost sociální gramotnosti spočívá právě v tom, že ovlivňuje každodenní život jedince, sociální gramotnost můžeme chápat jako dovednosti a znalosti potřebné k životu ve společnosti. Tyto dovednosti a znalosti potřebujeme každý den, jsme sociální bytosti

a kompetence spojené s interakcí s ostatními lidmi jsou velmi důležité a k naplněnému společenskému životu nepostradatelné.

Sociální gramotnost jako pojem definuje několik strategických dokumentů na státní i mezinárodní úrovni. Definice se liší pouze malými odchylkami, podstata a hlavní záměr zůstává stejný. Úrovní a rozvojem sociální gramotnosti se zabývá i Česká školní inspekce, která k této problematice vydala několik dokumentů. Pro účely inspekční činnosti definuje sociální gramotnost takto: „*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 gramotnostních dovedností, jako např.: sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace (vč. psychohygieny a obran proti různým negativním vlivům), dovednosti sociální percepce a predikce chování druhých, komunikační dovednosti, dovednosti pro spolupráci a pro řešení vztahových problémů a konfliktů. V morální oblasti sociální gramotnost zahrnuje schopnost nést (osobní) odpovědnost za své jednání a tímto jednáním prokazovaný respekt k právům druhých.*“ (ČŠI, 2015, s. 5) Z definice vyplývá, že je sociální gramotnost souborem mnoha dovedností a schopností, které si člověk osvojuje během celého života. Pro účely práce je však tato definice příliš obecná, a proto celá práce vychází z definice uvedené níže.

Sociální gramotnost je zahrnuta i do rámcových vzdělávacích programů a to do všech jeho úrovní. Termín sociální gramotnost bychom v nich ovšem hledali marně, sociální gramotnost je do těchto dokumentů zahrnuta v rámci klíčových kompetencí. V klíčových kompetencích můžeme nalézt znalosti, dovednosti a postoje, které by měl žák ovládat a získat (Protivínský, Dokulilová, 2012; ČŠI, 2015).

Sociální gramotnost můžeme definovat jako soubor znalostí, dovedností a postojů, které jsou klíčové pro společenský a pracovní život. Můžeme ji vymezit jednotlivými dovednostmi a postoji, které obsahuje. Mezi dovednosti můžeme uvést komunikační dovednosti, schopnost spolupráce, empatie, kritického myšlení a řešení konfliktů. Do roviny postojů můžeme zařadit odpovědnost, úctu k druhým lidem, zájem podílet se na rozvoji a rozkvětu komunity, do které patříme (Protivínský, Dokulilová, 2012). Uvedené dovednosti, sociální dovednosti, můžeme charakterizovat podle Davida W. Johnsona (1993):

1. Sociální dovednosti jsou založeny na vzájemné komunikaci, která zahrnuje předávání, přijímání a interpretaci informací.
2. Sociální dovednosti získáváme především skrze sociální učení. Interakce je odvislá od situace, ve které se člověk právě nachází, stejně jako od toho, co člověk předávanou informací sděluje. Velkou roli při tom také hraje osobnost člověka, jeho dosavadní zkušenosti a jeho názor na jedince, kterému je sdělení určeno.
3. Sociální dovednosti zahrnují verbální (sémantický obsah řeči, slova a věty) a nonverbální projevy (postoj, tón hlasu, kontakt očí, gestikulace, faciální exprese atd.).
4. Sociální dovednosti jsou ovlivněny kulturou, ve které je člověk vychováván a sociálním prostředím, ke kterému jedinec patří.
5. Sociální dovednosti se upevňují podle toho, kolik kladných impulsů přichází z okolí. Odezvy jako chvála, povzbuzování nebo zájem mohou aktivovat pozitivní emoce a snadno pomoci zvýšit sebevědomí.
6. Sociální dovednosti jsou vzájemně vázány a propojeny a je potřeba určitý čas na to, abychom dosáhli komplexního zlepšení.
7. V sociálních dovednostech se odráží další faktory, jako je věk, pohlaví a sociální status osoby.

Definice sociální gramotnosti ji rozděluje do třech rovin kompetencí. Rovina vztahu jedince k sobě samému, osobní kompetence, rovina vztahu jedince k ostatním jedincům, sociální kompetence a rovina vztahu jedince ke společnosti jako celku, občanské kompetence. Jednotlivě můžeme tyto roviny blíže specifikovat a tím sociální gramotnost jako komplexní celek blíže definovat (Protivínský, Dokulilová, 2012).

2.1 Osobní kompetence

Za osobní neboli personální kompetence můžeme považovat vztah jedince k sobě samému. Mezi osobní kompetence patří sebekontrola a sebeřízení, vnímání sebe sama a sebereflexe, orientace na cíl, sebemotivace a uvědomění si odpovědnosti za vlastní chování. Osobní kompetence jsou kombinací sebeuvědomění a sebeovládání, nejen že si jedinec musí být vědom svých vlastností, ale musí je umět i co nejlépe využívat pro dosažení výkonu (Mühleisen, Oberhuber, 2008; Wilding, 2010).

Konkrétně v oblasti sebekontroly a sebeřízení nalezneme rozvržení času při práci a plánování činností. Do vnímání sebe sama patří přemýšlení o vlastní osobě, vytváření přání ale i kontrola vlastních emocí a uvědomění si vlastní hodnoty. Orientací na cíl myslíme kladení cílů a především snahu o jejich naplnění. Sebemotivace spočívá v aktivitě a vůli podat výkon. Pokud jedinec přijímá odpovědnost za své chování, stojí si za svými činy, je přesvědčen o tom, co dělá a přemýšlí nad svým chováním. S tím souvisí i respekt k ostatním a vážení si materiálních věcí (Mühleisen, Oberhuber, 2008).

Osobní kompetence a schopnosti jsou označovány jako měkké dovednosti neboli „soft skills“. Měkké dovednosti zahrnují dovednosti, které jedinec využívá v interpersonálních vztazích. Lidé v dnešní společnosti mnohdy postrádají dovednosti spojené s verbální komunikací, ty jsou v běžném životě a především v rámci interpersonálních vztahů velmi důležité. Konkrétně si pod pojmem „soft skills“ můžeme představit dovednosti spojené s asertivním chováním, osobní efektivitou, sebereflexí, otevřeností, flexibilitou, adaptací. Do osobních kompetencí můžeme řadit také schopnost budovat tým, vytvářet sociální síť, tvůrčí řešení problémů, ochotu riskovat a učit se novým věcem. (Veteška, 2008).

2.2 Sociální kompetence

Vztah jedince k jiným jedincům můžeme nazvat sociálními kompetencemi. Sociální kompetence můžeme definovat jako schopnosti, které jsou úzce spjaty se společenským i osobním blahem jedince. K dosažení blaha musí jedinec pochopit, jak dosáhnout optimálního psychického i fyzického stavu. Optimální zdravotní stav se může dokonce stát bohatstvím jemu osobně i celé jeho rodině. Nedílnou součástí schopností a dovedností, které musí jedinec v rámci sociálních kompetencí ovládat, jsou spojeny s mezilidskými vztahy. Jedná se o porozumění a přizpůsobení se pravidlům chování a zvyků. Důležité je

aby jedinec ovládal znalosti týkající se pracovní organizace, rovného postavení pohlaví, diskriminace, multikulturní vztahy, apod. Základem sociálních kompetencí je dovednost komunikovat, být tolerantní, empatický, umět projevit důvěru, umět se vyrovnat se stresem i frustrací, dokázat oddělit osobní a pracovní sféru života (Úřední věstník Evropské unie, 2006).

Sociální dovednosti byly rozříděny podle následujících pěti dimenzí (Caldarella, Merrell, 1997):

1. Dovednosti spojené se vzájemnými vztahy (nabídnout pomoc, pozvání do hry,...).
2. Dovednosti spojené se seberegulací (trpělivost).
3. Dovednosti spojené se vzděláváním (dokončení práce samostatně, poslouchání učitele).
4. Dovednosti spojené s kooperací (dodržování pravidel,...).
5. Dovednosti spojené s prosazením se mezi ostatními (přijímat komplimenty,...).

Gilnerová a Křečková (2012) těchto pět dimenzí dále vysvětluje a definuje:

- 1. První dimenze** vrstevnických vztahů zahrnuje dovednosti spojené s dosažením pozitivní interakce s ostatními žáky. Žáci, kteří tyto dovednosti ovládají, dokáží vytvářet dlouhodobější přátelství, navíc se dokáží vyvarovat vztahům, které je mohou ohrožovat. Lépe odolávají negativním vlivům skupiny. Autorky do této dimenze zahrnují dovednosti, které nám umožňují poznávat druhé a schopnost sociálně vnímat. Tyto dovednosti starším žákům umožňují rozpoznat lidi kolem sebe a odhadnout, jak budou reagovat v určitých situacích, jak přemýšlejí. Touto dovedností žáci mladšího školního věku nedisponují.
- 2. Druhá dimenze** je založena na seberegulaci, jedná se o mechanismy a dovednosti, které jedinci umožňují kontrolovat prožívání a emoce. Díky těmto dovednostem dokáže jedinec snášet kritiku na svou osobu, přijímat pravidla a chovat se podle nich, dokáže vytvořit a přijmout kompromis. Složkou seberegulace, která je významná pro další vývoj osobnosti, je sebereflexe. Sebereflexe umožňuje jedinci přemýšlet nad vlastním jednáním a chováním, je základem odpovědnosti za vlastní osobu. S tím souvisí i regulace verbálních a neverbálních projevů jedince podle aktuální situace.

3. **Třetí dimenze** reprezentuje dovednosti spojené se školní docházkou, úspěšností, s interakcí mezi žákem a učitelem, obecně se vším co se týče vzdělávání.
4. **Čtvrtá dimenze** spočívá v dovednosti umožňující kooperaci. Patří sem dovednosti, které žákovi umožňují efektivně využívat svůj volný čas, dodržovat a přizpůsobovat se nastaveným pravidlům, i dělení se s ostatními. Do dovedností spojených se spoluprací neodmyslitelně patří dovednosti komunikační, k úspěšné práci ve skupině potřebujeme aktivně naslouchat a verbalizovat své myšlenky. Důležitá je orientace na cíl tak, abychom nenarušili práci skupiny jako celku, proto je nutné rozdělení rolí.
5. **Pátá dimenze** vymezuje dovednosti spojené s prosazením se v interakci s ostatními. Konkrétně do této dimenze můžeme zařadit dovednost zahájit konverzaci, regulaci verbálních i neverbálních projevů dle situace, adekvátní reakce na kompliment či pochvalu a naopak na kritiku, apod. Autorky do této dimenze řadí
i dovednosti spojené s plánováním. Jedinec, který má sociální dovednosti rozvinuté na vyšší úrovni, dokáže ve svých plánech počítat i s ostatními lidmi ze skupiny, dokáže plánovat tak, že bere v potaz jejich zájmy a potřeby (Gillnerová, Krejčová, 2012).

2.3 Občanské kompetence

Občanské kompetence můžeme definovat jako vztah jedince ke společnosti jako celku. Jedná se o potřebu a snahu zapojení se do společnosti, patřit do společnosti. Jedinec disponující občanskými kompetencemi, zná pojmy jako je demokracie, občanství, rovnost, spravedlnost. Orientuje se v historických událostech, a to nejen týkající se jeho vlasti, ale celého světa. Zastává hodnoty, cíle a strategie sociálních a politických hnutí. Má povědomí o rozmanitosti kultur a kulturní identity Evropy. Mezi občanské kompetence řadíme respekt k ostatním lidem, kteří zastávají jiné přesvědčení, odmítání násilí, útlaku, a to jak za svou osobu, tak boj proti těm, kteří se chovají neadekvátně. K občanským kompetencím řadíme i kompetence spojené s environmentálním prostředím a ekologickým chováním jedince. (Úřední věstník Evropské unie, 2006; Bělecký, 2007).

Občanské kompetence můžeme definovat jako soubor občanských schopností a dovedností, které „...jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě

znalostí sociálních a politických koncepcí a struktur a k aktivní a demokratické účasti.“ (Úřední věstník Evropské unie, 2006, s. 16)

Dovednosti a schopnosti uvedené v definici, úzce souvisejí s dovednostmi efektivní spolupráce a zapojení se do veřejného života. Jedinec musí mít zájem problému, týkající se jeho komunity nebo státu, řešit. Řešení vyžaduje schopnost kritického myšlení a rozhodování především v rámci voleb. Jedinec, který disponuje zmíněnými občanskými dovednostmi, dodržuje lidská práva a zásadu rovnosti. Jedinec cítí sounáležitost k určitému místu ve státě nebo k celému státu. Cítí soudržnost ke společnosti, ve které žije, což je nezbytné pro dodržování demokratických zásad (soukromí druhých, respekt k hodnotám druhých, podpora soudržnosti, atd.) (Úřední věstník Evropské unie, 2006).

Dodržování demokratických zásad, soudržnost a vzájemná podpora členů společenství je velmi důležitým aspektem spojeným s občanskými kompetencemi. „*Pro kvalitu života, opřenu v občanské participaci, není významné jen to, kolik občanů se angažuje ve správě svých věcí veřejných, ve sdruženích většího nebo menšího dosahu či mimo ně. Ještě významnější je úroveň občanského chování a vzájemné mezilidské vztahy k obci, a zejména pak vztahy k těm, kteří z jakéhokoli důvodu nepatří k hlavnímu proudu či většinové populaci.*“ (Možný, 2002, s. 121)

3 ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI

Gramotnost je komplexní a složitý jev, který je ovlivňován především společenskou realitou, kulturou. Gramotnost je podmiňována sociálními podmínkami (makroprostředí, mikroprostředí). Utváří ji vliv společenské reality, na kterou zároveň působí. Oboustranně působící vztahy najdeme i mezi gramotností a výchovou, vzděláváním, sociálním a kulturním prostředím a ekonomikou (Doležalová, 2005).

Jedinec se po celý život střetává s členy různých sociálních skupin. První, primární skupinou, do které jedinec patří a se kterou se setkává, je rodina. Rodina má jako sociální skupina nezaměnitelnou roli v životě jedince, je nezbytná pro správný vývoj jedince a pochopení interpersonálních vztahů. Pozitivní vztah by si měl jedinec později vytvořit i s učiteli a spolužáky. Pozitivní vztahy v rodině i ve škole můžeme nazvat, jako tzv. princip tří S. Princip tří S vyjadřuje pocit jedince být schopný, spojený a spolupodílející se. Potřeba pozitivních vztahů provází jedince po celý život, v jeho průběhu se pouze mění. Na počátku usiluje jedinec o pozitivní vztahy v rodině, během školní docházky se tato potřeba orientuje na učitele a v období pubescence, sílí potřeba pozitivních vztahů k vrstevníkům jedince. (Petrusek, 2009; Stránská, 2004; Šafářová, Ježek, Mareš a kol., 2004)

S potřebou pozitivního vztahu jde ruku v ruce potřeba sociálního vlivu. Jedinec nejen že potřebuje pozitivní vztah ke svému okolí, potřebuje mít i prestiž, tedy sociální vliv na své okolí. Prestiž jedinec získává za pomoci školních výsledků, učení se a svědomitého plnění úkolů. Jedinec se tává vzorem pro ostatní, obdivují jej a závidí mu. Pozitivní vztah s učitelem není samozřejmostí, především v období pubescence, kdy jedinec přestává bezvýhradně uznávat učitele jako autoritu. U některých jedinců se ale i v období pubescence může objevit potřeba identifikace s učitelem (Petrusek, 2009; Stránská, 2004).

3.1 Rodina

Vývoj sociální gramotnosti začíná v rodině procesem socializace. Proces socializace je vrůstání do systému společenských vztahů, přejímání sociálních rolí a včlenění do kultury, osvojování poznatků, zvyků, postojů, norem, ideálů, hodnot i víry. Socializace je proces dialektický, během procesu socializace se utváří sebeuvědomění jedince, jedinec se integruje od egocentrismu k altruismu. Můžeme tedy říci, že společně se socializací probíhá

u jedince i individuace. U dětí je kladen důraz na hodnoty a motivy, na rozdíl u dospělých kde klademe důraz na chování. V dětství by si měl jedinec osvojit základní dovednosti týkající se života ve společnosti, hodnot morálky apod., v dospělosti by mělo dojít k syntéze (Protivínský, Dokulilová, 2012; Doležalová, 2005).

V procesu socializace se silně objevuje ontogenetický činitel, tedy že raná zkušenost z dětství v rámci rodinných vztahů, bude mít velký vliv na vývoj jedince po celý život. Samozřejmě taková zkušenost nemusí mít takový dopad na psychiku jedince vždy. Během socializačního procesu se u dítěte v rodinných podmínkách vytváří svědomí, které se objevuje jako důsledek působení morálních a etických principů, používaných a dodržovaných v rodině. Vnější kontrolu chování dítěte, kterou zajišťuje rodina, je postupně s přibývajícím věkem dítěte nahrazována sebekontrolou. Výsledkem socializace by měl být kultivovaný jedinec, tedy jedinec uvědomující si vlastní individuum. Měl by mít osvojené přiměřené pracovní návyky, kultivovaný osobní projev, společenskost, vlastní systém hodnot (odpovídající kultuře, ve které žije a sociálním normám společnosti). Měl by být emocionálně zralý, umět se motivovat, komunikovat, myslet na úrovni a být mravně bezúhonný (Protivínský, Dokulilová, 2012; Musil, 2005).

Rodina plní v životě jedince nezastupitelné funkce, které nemůžeme ničím nahradit. Dítě si osvojuje a přejímá od členů rodiny postoje, hodnoty, morální normy, na základě nahlížení na jeho osobnost členy rodiny si vytváří vlastní sebeobraz. Konkrétně můžeme uvést několik zásadních funkcí rodiny, které v životě jedince rodina zajišťuje a které mají největší vliv na rozvoj sociální gramotnosti jedince:

- **Ekonomická funkce rodiny** – Rodina se již dávno oprostila od výrobní funkce, tuto funkci nahradila funkce spotřebitelská. Hospodaření s financemi a ekonomický status rodiny má velký vliv na budoucí utváření osobnosti jedince, výběr povolání, sociální a finanční gramotnost.
- **Emoční funkce rodiny** – Můžeme ji označit jako psychohygienickou funkci rodiny. Tato funkce přibyla až v pojetí moderní rodiny. Rodina se postupem času stala soukromým světem pro její členy, zajišťuje všem jejím členům útočiště před okolním světem, kde může jedinec načerpat fyzické ale především i psychické síly.
- **Socializační funkce rodiny** – Na základě všeobecného systému vzdělávání část této funkce rodiny do jisté míry přebírají školské instituce. Mravní

formování dětí, ale i nadále zůstává v rodině, tedy i zodpovědnost za tuto výchovnou část. Vzdělávání se odčleňuje od rodinné výchovy a zajišťuje mimo - rodinný socializační vliv na jedince (Mišíková, 2003).

3.1.1 Role pubescenta v rodině

Pozice pubescenta se mění díky tomu, že se zvyšuje jeho autonomie. Vytváří si vlastní identitu a nechce být manipulován rodiči. Osamostatňování nevede ke ztrátě citových vazeb, dochází pouze ke změně. Vzniká zralý citový vztah k rodičům a rodině, pocit jistoty a bezpečí se transformuje spíše do symbolické roviny, můžeme říci, že se transformuje do vědomí jedince. Jedinec v období pubescence musí překonat vazbu, závislost, kterou má na rodičích, která by ho v získání vlastní identity omezovala (Vágnerová, 2000).

I přes měnící se vazby a snahu individuace zůstává pubescentovi v rámci rodiny role dítěte. Povinnosti pubescenta narůstají, má větší zodpovědnost za svoje jednání, jeho práva naopak zůstávají omezená. Vzniká rozpor a převažují pocity nespravedlnosti a nesprávnosti jednání ze strany rodičů. Rodiče si potřebují udržet citový vztah k dítěti a mnohdy nejsou ochotni akceptovat jeho proměnu. Pubescenti se musí oprostít od závislosti na rodině, aby se mohli osamostatnit, tato změna jim přijde samozřejmá. Dochází ke konfliktu potřeb rodiče a dítěte. Rodiče by v tomto období neměli na dítě příliš tlačit, mohlo by dojít k odtržení od rodiny a dítě by si začalo vazby hledat mimo ni. Rodiče v očích pubescentů ztrácejí výsadní postavení, jsou vůči nim kritičtí, cení si na nich však upřímnosti a statečnosti, stability a jednoznačnosti v chování, což jim zajišťuje pocit jistoty a bezpečí. Kritičnost a odpor často pramení z nejistoty v sebe sama nebo z rodinného zázemí (Vágnerová, 2000).

3.2 Škola

Škola rozvíjí u žáků nejen znalosti, ale i dovednosti a to tak, aby se žáci stali kompetentními ve všech oblastech běžného života. Vymezení sociálních, občanských a osobních kompetencí, které jsou základem sociální gramotnosti, nalezneme v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tj. Bílé knize. Bílá kniha, v rámci rozvoje sociálních dovedností, klade důraz na rozvoj motivace k učení, tvořivému řešení problémů, osvojení si účinné komunikace, spolupráce, respektu ke druhým, toleranci a ohleduplnosti, vytvoření citlivého vztahu jedince k lidem a přírodě, atd. Jednotlivé specifikace

kompetencí, týkajících se sociální gramotnosti, jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011; Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001). V RVP ZV můžeme najít vymezení kompetencí, které se týkají sociální gramotnosti žáků v oblastech Člověk a jeho svět a společnost.

Kompetence a dovednosti spojené se sociální gramotností nalezneme i v průřezových tématech; osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana a environmentální výchova. Průřezová témata jsou povinnou částí školního vzdělávacího programu každé školy, proto jsou zahrnuta v RVP ZV, rozsah zpracování jednotlivých témat je na uvážení školy.

Osobnostní a sociální výchova hraje velkou úlohu v osvojování praktických dovedností spojených s utvářením žákovské skupiny. Ve středu učiva stojí sám žák a jeho spolužáci, i třída jako celek. Sociální dovednosti souvisí i s úspěšností ve škole, rozvinuté sociální dovednosti pomáhají žákovi úspěšně zvládat učivo i běžné situace žákovského kolektivu. V mnoha výzkumech bylo potvrzeno, že vysoká úroveň sociálních dovedností má větší vliv na úspěšné výsledky ve vzdělávání než intelekt žáka. Žák s vysokým intelektem nemusí nutně ve školních výsledcích vynikat, pokud nemá osvojené sociální dovednosti. Pokud se škola zaměřuje na rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí, předchází tak vzniku šikany a agresivního chování mezi žáky. Slouží jako prevence patologických jevů, vytváří totiž člověka se stabilní osobností, který lépe patologickým jevům odolává (Valenta, 2006).

Žák, opouštějící povinnou školní docházku, by měl být vybaven následujícími dovednostmi, schopnostmi a kompetencemi, které vymezuje RVP ZV. Jedná se o kompetence spojené se sociální gramotností, zahrnují osobní, sociální i občanské kompetence. Kompetence můžeme identifikovat v těchto částech RVP ZV:

Vzdělávací oblast - Člověk a jeho svět

- Účinně spolupracuje ve skupině,
- podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu,
- na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů,
- dokáže poskytnout pomoc nebo o ni požádá,

- chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu,
- oceňuje zkušenosti druhých lidí,
- čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají,
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém,
- řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.
(RVP ZV, s. 43, 2005)

Vzdělávací oblast - Člověk a společnost

- Má zájem o vlastní národ a jiné kulturní společenství,
- utváří si a upevňuje vědomí přináležitosti k evropské kultuře,
- utváří si pozitivní hodnotový systém opřený o historickou zkušenost,
- rozlišuje mýty a skutečnosti,
- má schopnosti využívat jako zdroj informací různorodé verbální i neverbální texty společenského a společenskovedního charakteru,
- orientuje se v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických, právních a ekonomických faktů tvořících rámec každodenního života,
- poznává a posuzuje každodenní situace a události ve vzájemných vazbách a širších souvislostech,
- má úctu k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům,
- respektuje kulturní či jiné odlišnosti (zvláštnosti) lidí, skupin i různých společenství,
- uplatňuje aktivní přístup k ochraně zdraví, života, majetku při běžných i rizikových událostech,
- orientuje se v aktuálním dění v ČR, EU, NATO a ve světě,
- má zájem o veřejné záležitosti,
- má vědomí vlastní identity a identity druhých lidí k rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení, k akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí,
- má pozitivní vztah k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu,
- rozpoznává stereotypní nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti,
- rozpoznává názory a postoje ohrožující lidskou důstojnost nebo odporující základním principům demokratického soužití,

- uplatňuje vhodné prostředky komunikace k vyjadřování vlastních myšlenek, citů, názorů a postojů, k zaujímání a obhajování vlastních postojů a k přiměřenému obhajování svých práv. (RVP PV, s. 52, 2005)

Průřezové téma - Osobnostní a sociální výchova

- Snaží se porozumět sobě samému a druhým,
- zvládá vlastní chování,
- je schopný vytvářet dobré mezilidské vztahy ve třídě i mimo ni,
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti,
- disponuje základními dovednostmi pro spolupráci,
- ovládá základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů),
- formuje studijní dovednosti,
- ovládá dovednosti týkající se duševní hygieny,
- má vytvořené pozitivní (nezraňující) postoje k sobě samému a k druhým,
- uvědomuje si hodnoty spolupráce a pomoci,
- uvědomuje si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů,
- uvědomuje si mravní rozměr různých způsobů lidského chování. (RVP PV, s. 127, 2005)

Průřezové téma - Výchova demokratického občana

- Má aktivní postoj v obhajování a dodržování lidských práv a svobod,
- chápe význam řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti,
- disponuje schopností participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků,
- má komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti,
- disponuje schopností empatie, aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování,
- vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení,
- má úctu k zákonu,
- mezi jeho schopnosti patří disciplinovanost a sebekritika, sebeúcta a sebedůvěra, samostatnost a angažovanost,
- má osvojené hodnoty, jako jsou spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost,
- je schopný zaujmout vlastní stanoviska v pluralitě názorů,
- je ohleduplný a ochotný pomáhat zejména slabším,
- respektuje kulturní, etnické a jiné odlišnosti,
- má schopnost asertivně jednat a schopnost kompromisu. (RVP ZV, s. 129, 2005)

Průřezové téma - Environmentální výchova

- Rozumí vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí,
- uvědomuje si podmínky života a možnosti jejich ohrožování,
- chápe souvislosti mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí,
- disponuje znalostmi, dovednostmi a návyky nezbytnými pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí,
- je informovaný o principech udržitelnosti rozvoje společnosti,
- je objektivní v závažnosti informací týkajících se ekologických problémů,
- má schopnost komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat,
- racionálně obhajuje a zdůvodňuje své názory a stanoviska. (RVP ZV, s. 135 – 136, 2005)

3.2.1 Role pubescenta ve škole

Pubescent začíná přemýšlet o své roli žáka a vztahuje ji ke své budoucnosti. Bere ji jako nevyhnutelnou a nevýznamnou nutnost. Ze zkušenosti, kterou jedinec získává na základě školního hodnocení, vzniká jeho osobní standart. Jedná se o úroveň výsledků, které akceptují jeho rodiče, ale na jejichž dosažení se nemusí příliš namáhat. Kritičnost k učivu a školním požadavkům pramení z kritičnosti k autoritám, jedinec nepřijímá hodnoty a postoje automaticky jako mladší děti. Učivo žákům na druhém stupni připadá nesrozumitelné, znalosti považují za samoúčelné. Nesrozumitelné učivo odmítají z důvodu, že posiluje jejich nejistotu, jedná se o únik před problémem, vytěsnění, ignorování. Nejistotu posiluje pasivní role žáka při výkladu učiva, kdy se nemůže aktivně zapojit do řešení problému, pouze poslouchá výklad látky, které nerozumí a musí se ji naučit. Základem porozumění látce by měl být aktivní přístup žáka, prezentace základní teorie a pravidel učitelem pro lepší orientaci žáka v učivu. Školní úspěšnost se v období pubescence vztahuje k osobní perspektivě, z cíle se stává prostředkem. Úspěšnost ve škole diferencuje žáky ve vztahu k budoucímu povolání (student, učeň). Diferenciaci žáků by měl podporovat i učitel (Vágnerová, 2000).

Stejně jako rodič ztrácí v očích pubescenta své výsadní postavení, přichází o něj i učitel, kdy nadřazenost učitele ztrácí tabuizovanou pozici. Souvisí to i se změnami biologickými, tělesný růst pubescentů mění vzájemný vztah i opticky, kdy se stávají ve

výšce souměřitelní s učitelem. Pubescenti od učitele očekávají, že umí vysvětlit učivo a bude je nutit k jeho osvojení. Větší odpor kladou vůči učiteli, který striktně zdůrazňuje svou nadřazenost. Vítanější je rovnocennější přístup ze strany učitele k žákovi, smysl pro humor a projevená ochota a pochopení pro žáky. Vše souvisí s novou identitou pubescentů, ve které by je měl utvrzovat nejen rodič, ale i učitel. Náladový a nervózní učitel vyvolává u žáků spíše napětí a nervozitu. Chování učitele by mělo být stabilní po emocionální stránce, tak i v dodržování přesně stanovených pravidel, pro zajištění stability, kterou pubescenti potřebují nejvíce (Vágnerová, 2000).

4 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ

Žáky druhého stupně základní školy můžeme podle vývojových fází zařadit do období pubescence. Období pubescence je období velkých změn, psychických i fyzických, je to jedno z nejdynamičtějších vývojových období v životě člověka. Věkově můžeme období vymezit od 10 do 15 let. Počátek tohoto období je značně individuální, je spojen se změnami pohlavních funkcí. U dívek období pubescence přichází dříve než u chlapců a to zpravidla o dva roky. (Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000; Vágnerová, 2000).

Období pubescence je obdobím moratoria, tuto problematiku popisuje E. Erikson, dle svých vývojových fází, jako **období identity proti zmatení rolí**, je to období hledání vlastní identity jedince. Proces utváření a hledání vlastní identity je doprovázen pocitem nejistoty a pochybnostmi. Věkově je toto období vymezeno od 12 do 19 let. Pokud jedinec nezvládne během tohoto období najít vlastní identitu a tím nesplní vývojový úkol, nebude si jistý vlastní rolí mezi ostatními, ztratí jistotu vlastní role (Skorunková, 2007).

Podle teorie kognitivního vývoje, kterou vytvořil J. Piaget, můžeme žáky druhého stupně základní školy zařadit do **období formálních operací**. U jedince nastává změna v myšlení, je schopen kritického myšlení, posuzování. Jedinec dokáže abstraktně myslet, myšlenkové operace se stávají logické a systematické. Začíná hodnotit svět kolem sebe, ale i sám sebe. Tím, že je v tomto období nezralá osobnost, dochází při řešení problému k jeho zjednodušování. Jednání i myšlení pubescenta je ovlivněno egocentrismem (Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000; Skorunková, 2007).

Teorie morálního vývoje, vymezená L. Kohlbergem, zařazuje žáka druhého stupně základní školy do **konvenční úrovně**. Konvenční úroveň trvá od 9 do 20 let jedince a nejdůležitějším aspektem je snaha o splnění sociálního očekávání. Snaha může mít dva typy, v prvním případě se jedinec snaží být dobrým, hodným, jedná mravně, aby udržel dobré vztahy. V druhém případě dítě jedná mravně, aby předešlo negativní pozornosti autority a z toho vyplývajících pocitů viny (Skorunková, 2007).

S. Freud dělí stadia vývoje jedince podle zón těla, ze kterých jedinec získává největší libost. Dle jeho teorie řadíme žáka druhého stupně do **období genitálního**, které přichází s dvanáctým rokem života jedince. Období je charakteristické tím, že se ožívují sexuální zájmy. Jedinec hledá vztahy, které jsou společensky akceptované. Je to konečné stádium

vývoje libida, podle vývojových fází S. Freuda je tedy genitální stádium vstupem do dospělosti (Skorunková, 2007).

Období pubescence je označováno za nejbouřlivější období ve vývoji jedince. Jedinec v tomto období prochází mnoha změnami. Změny se týkají anatomicko-fyziologické, intelektové, emocionální a sociální stránky jedince. V poměrně krátkém časovém úseku nastává několik podstatných změn v myšlení, uvažování jedince a v celkovém pohledu na sebe sama i okolní svět (Vágnerová, 2000).

Kolísání emocí u jedince způsobuje nejistotu, často mění nálady. Z nepředvídatelných změn nálad vznikají hádky, jejichž původ je často neznámý. Pocit nejistoty pociťuje jedinec nejen k vlastní osobě, ale i ke svému okolí, upadá do sebelítosti, má pocit že mi nikdo nerozumí. Snaží se získat své místo ve společnosti, upevnit svou roli, získat svou identitu. Tato snaha v období dospívání vyústí v souboj jedince s autoritou rodiče i učitele (Vágnerová, 2000).

4.1 Anatomicko-fyziologická stránka

Anatomicko-fyziologické změny se dějí na základě zvýšení hladiny hormonů v těle. Projevující se změny rozdělujeme do 4 fází: primární (vyvíjení pohlavních orgánů), sekundární (vzhledová diferenciacce pohlaví), terciální (činnost mozku a srdce) a kvartérní (psychosexuální orientace jedince, genderové odlišení psychiky) (Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000).

K nejnápadnějším změnám dochází ve vzhledu jedince, jako je rychlý růst a celková změna proporcí postavy. Tyto změny probíhají dříve u dívek. Kostí v tomto období sílí a rozšiřují se, proporční změny postavy mají mnohdy vliv na koordinovanost pohybů a chůzi jedince. Změny mají mnohdy za následek špatné držení těla a větší unavitelnost jedince. Zvětšuje se objem svalové hmoty a to u dívek i u chlapců, s větší fyzickou silou se zvětšuje i objem plic a srdce. U dívek se tělesná změna projevuje ve větším ukládání tukových buněk, zvětšováním prsou a rozšiřováním pánve, u chlapců naopak tuková hmot ubývá. V obličeji můžeme pozorovat ztrátu dětského výrazu, posunuje se linie vlasů, roste nos a uši (Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000; Vágnerová 2000).

Ke změnám dochází i ve funkci vnitřních orgánů a dozrává i centrální nervová soustava. Důsledkem nerovnováhy mezi nervovou a hormonální soustavou jsou výkyvy, které způsobují u pubescentů zvýšenou unavitelnost buněk a sníženou kontrolní činnost

mozku. Změny způsobují zhoršení stavu centrální mozkové soustavy, často se objevuje pokles v pracovní schopnosti a dochází k fázovým stavům (Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000; Vágnerová 2000).

Pokud je tělesné zrání a vývoj rychlejší než psychický, nedokáže jedinec tyto změny zvládnout přijatelným způsobem. Jedinec může na tělesné změny reagovat negativně, začít své tělo schovávat, zahalovat se. Mohou se objevit i snahy o zastavení probíhajících změn, které mohou vyústit až v závažné psychické problémy (např. poruchy příjmu potravy). (Vágnerová, 2000).

4.2 Intelektová stránka

V období pubescence dochází k výraznému rozvoji myšlení a vnímání. Poznávací procesy se zdokonalují, rozvíjí se zrakové vnímání, ožívuje se fantazie a představy se stávají obecnějšími. Zefektivňuje se proces učení, jedinec dokáže chápat struktury a logické souvislosti. V myšlení jedinec vytváří různé variace řešení, využívá vlastní představivost a tvořivost. Dokáže předvídat důsledky svého jednání a vytvářet různé alternativy tak, aby řešení bylo přijatelné jak pro něho, tak pro okolí. To vše umožňuje rozvoj centrální nervové soustavy a mozku.

Zatím co mladší dítě se svět a své okolí snaží poznat a pochopit, pubescent se ve svých myšlenkách zaobírá tím, jaký by svět a jeho okolí mohlo nebo mělo být. Schopnost vytvářet hypotetické varianty se projevuje v denním snění, i přestože jsou vznikající varianty těžko uskutečnitelné, samotný proces jejich vytváření zdokonaluje nově nabytou schopnost. S touto schopností přichází i změna při pohledu na čas, mnohem důležitější než kdy dříve se stává budoucnost.

Myšlení jedince se již dokáže oprostit od reality i prožité minulosti, čímž vzniká prostor pro vytváření úvah o budoucnosti. V období pubescence dokáže jedinec plánovat, stanovit si cíle i cestu k jejich naplnění, uvažuje nad svou budoucností v rámci volby povolání. Na základě této proměny dochází i k velkým změnám psychických potřeb jedince. Objevuje se potřeba rozvoje vlastní identity, seberealizace a otevřené budoucnosti (Vágnerová, 2000; Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000).

4.3 Emocionální a sociální stránka

Hormonální proměna se odráží i v emočním ladění jedince. Období pubescence se vyznačuje kolísavostí emocí, větší labilitou a přecitlivělými reakcemi na podněty. Období pubescence můžeme také označit jako období hněvu a bouří. Je to způsobeno ztrátou jistoty a vlastní stability, tyto reakce jsou i pro samotného jedince překvapivé, což značí, že je do jisté míry nemohou ovládat a kontrolovat. Vnitřní neklid a nejistotu můžeme označit jako vulkanismus. Pro znovunabytí sebedůvěry a jistoty je v tomto období velmi důležitý vzhled, to se projevuje zvýšeným zájmem o vlastní tělo a oblékání, každá odchylka od normy je jedinci přehnaně prožívána (Vágnerová, 2000; Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000).

Období pubescence se dále vyznačuje rozporem mezi mladší a starší generací. Objevuje se zvýšená kritičnost k autoritám, v podobě rodiče nebo učitele, a zároveň sníženou sebekritikou. V rámci vzniklých konfliktů mezi pubescentem a autoritou pubescent neútočí na autoritu s cílem ji zničit, ale pokouší se sám stát autoritou, chce mít právo rozhodovat sám za sebe. Posiluje se význam jeho vrstevnické skupiny, získat. Dobrá pozice ve vrstevnické skupině má velký význam pro utváření vlastní identity jedince. Pro získání co nejlepšího statusu ve vrstevnické skupině je jedinec schopen udělat cokoli, čím menší sebedůvěra má, tím více zachází do extrému. Vrstevnická skupina poskytuje jedinci pocit bezpečí a jistoty, tedy to, co kvůli rozporům s autoritou mnohdy ztrácí v rodině. Čím více si jedinec bude jistý vlastní rolí a identitou, tím méně se bude projevovat netolerance a negativita (Vágnerová, 2000; Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000).

Hledání a rozvoj identity můžeme označit jako životní fázi nebo proces. Jedinec se snaží o sebepoznání a usiluje o naplnění představy sebe sama, snaží se stát takovým, jakým by chtěl být. Změna v pojetí sebe sama přichází s rozvojem poznávacích procesů. Snahu o hlubší sebepoznání komplikuje a zkresluje zvýšená sebekritičnost, emoční labilita a nejistota. Objevuje se introspekce, jedinec se zaměřuje na vlastní pocity, objevuje jakýsi obraz vlastní psychiky, vnitřní svět. Jedinec má pocit, že jsou jeho myšlenky a pocity výjimečné a na základě toho je přesvědčen o tom, že mu nikdo nemůže porozumět. K sebepoznání a vymezení sebe sama pubescenti využívají srovnávání s ostatními lidmi, následně dochází k identifikaci nebo diferenciaci. Pubescent si vytváří ideál své identity, které by chtěl dosáhnout tak, že si potvrzuje své kompetence. Obraz ideální identity obsahuje i profesní role, budoucí profesní identita je v tomto období jedincem definována

prostřednictvím nežádoucích variant. Při výběru budoucího povolání se často projeví identifikace v rámci rodiny, tzn. ztotožnění s rodičem (Vágnerová, 2000; Hřichová, Miňhová, Novotná, 2000).

Charakteristickým rozporem v období pubescence je rozdíl v dosažených biologických, psychických a sociálních změnách. Jedinci jsou po fyziologické stránce vyspělí, po stránce citové, rozumové a sociální se stále chovají jako děti. Pubescenti vypadají a cítí se být dospělými, chtějí by žít jako dospělí, k tomu jim však chybí vnitřní předpoklady (zkušenost, odpovědnost, emoční zralost, charakterová zralost). Vzniká tedy rozpor mezi rolí jedince ve společnosti a jeho statusem (Vágnerová, 2000; Hřichová, Miňhová, Novotná, 2000).

Důležitým aspektem psychiky pubescenta je sebeúcta a sebehodnocení. V tomto období jsou velmi labilní a zranitelné. Sebeúcta i sebehodnocení je ve značné míře ovlivněno oceněním a přijetím okolím, v této vývojové fázi se jedná především o vrstevnickou skupinu. V případě, že o sobě jedinec pochybuje, bude si reakce okolí na vlastní osobu vykládat podezřívavě, přecitlivěle a bude i neadekvátně na své okolí reagovat (Hřichová, Miňhová, Novotná, 2000).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové části se zabývá empirickým šetřením úrovně sociální gramotnosti u žáků druhého stupně základních škol v kraji Vysočina a zjišťováním sociálních faktorů, které mohou mít na úroveň vliv. Výzkum je orientován kvantitativně, z důvodu zjišťování úrovně u větší skupiny žáků druhého stupně základních škol. Data byla získána pomocí dotazníkového šetření.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zmapovat úroveň sociální gramotnosti žáků druhého stupně základní školy v kraji Vysočina. Výzkumů v oblasti sociální gramotnosti nebylo provedeno mnoho, výzkumy, které se provedly, se nezaměřovaly na vybranou věkovou skupinu dětí. Hlavním cílem práce je zjistit zda existují sociální faktory, které ovlivňují úroveň sociální gramotnosti u žáků a do jaké míry tuto úroveň ovlivňují.

5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaká je úroveň sociální gramotnosti u žáků druhého stupně základní školy?

- a. Ve které oblasti sociální gramotnosti mají žáci druhého stupně základní školy nejvyšší úroveň sociální gramotnosti?
- b. Ve které oblasti sociální gramotnosti mají žáci druhého stupně základní školy nejnižší úroveň sociální gramotnosti?
- c. Jaká je úroveň sociální gramotnosti v jednotlivých ročnících 2. stupně základní školy?

2. Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dívek a chlapců?

H1 Existují rozdíly mezi úrovní sociální gramotnosti u chlapců a u dívek.

3. Je míra sociální gramotnosti ovlivněna místem bydliště žáků?

H2 Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí žijících ve městě a u dětí žijících v malé obci.

4. Ovlivňuje rodinné zázemí žáků druhého stupně základní školy úroveň sociální gramotnosti?

H3 Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u žáků z úplné, neúplné a rozšířené rodiny.

H4 Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které mají sourozence a u jedináčků.

H5 Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které jsou staršími sourozenci a u dětí které jsou mladšími sourozenci.

5. Jaká je úroveň znalostí spojených se sociální gramotností u žáků druhého stupně základní školy?

6. Je četnost správných odpovědí ve vědomostní části dotazníku ovlivněna mírou sociální gramotnosti?

H6 Existují rozdíly v četnosti správných odpovědí u žáků s nižší a vyšší úrovní sociální gramotnosti.

5.3 Výzkumný soubor

Výběr věkové kategorie je ovlivněn cílem práce, je tedy zaměřen pouze na žáky druhého stupně základní školy (6. – 9. ročník), tedy na žáky ve věku 11 – 15 let. Výzkum se zaměřuje na Kraj Vysočina, základní soubor tedy obsahuje 16 739 žáků. Kraj Vysočina byl zvolen záměrně a to na základě výsledků zjištění České školní inspekce v oblasti čtenářské, matematické a sociální gramotnosti u žáků základních škol. Šetření proběhlo ve školním roce 2015/2016 a ve zveřejněné tematické zprávě (Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016) žáci druhého stupně základních škol v Kraji Vysočina vykazovali největší rozdíly v úrovni jednotlivých gramotností. Zatímco se v úrovni čtenářské a matematické gramotnosti se svými výsledky umístily na předních příčkách v porovnání se žáky ostatních krajů, v oblasti sociální gramotnosti byly jejich výsledky spíše podprůměrem.

V Kraji Vysočina funguje 244 základních škol, náhodným výběrem bylo pro spolupráci na výzkumném šetření osloveno 20 z nich (10 základních škol na vesnici, 10 základních škol ve městě). Spolupracovat byly ochotné 4 základní školy, výběrovým souborem jsou tedy žáci druhého stupně základních škol v Jihlavě (město), Havlíčkově Brodě (město), Lípě (vesnice) a Herálci (vesnice). Dotazníkové šetření ve všech uvedených základních školách proběhlo během února roku 2017.

Výběrový soubor tvoří 259 žáků druhého stupně základních škol z výše uvedených měst a vesnic. V níže uvedených grafem je znázorněno rozložení výběrového souboru na

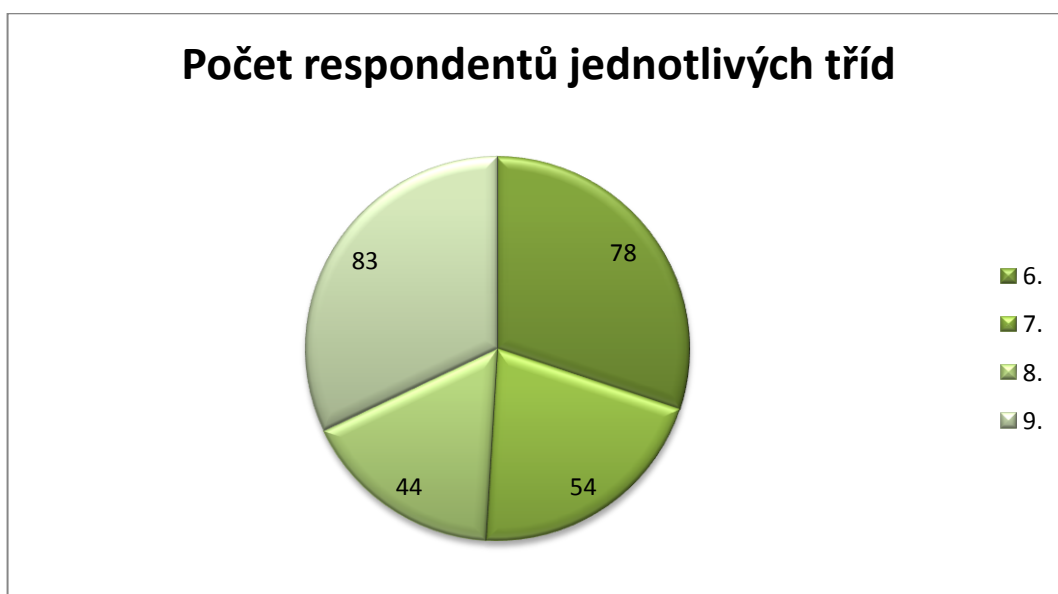
základě demografických otázek z dotazníku. Výběrový vzorek je specifikován dle pohlaví, zastoupení jednotlivých tříd, bydliště a rodinné situace respondentů.

Graf 1 znázorňuje zastoupení pohlaví ve výzkumném vzorku, do dotazníkového šetření se zapojilo 122 dívek a 137 chlapců.



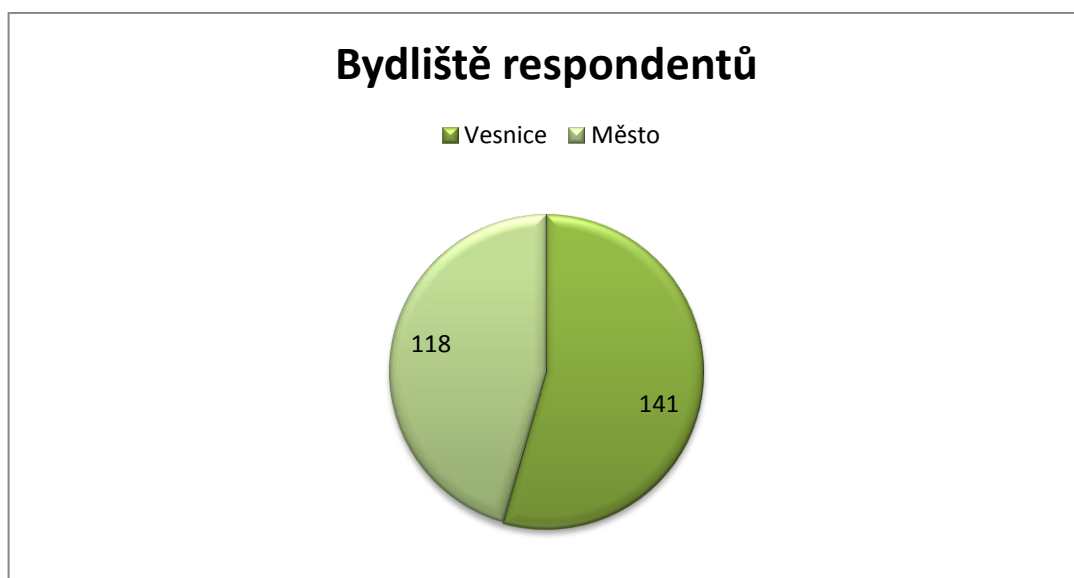
Graf 1 - Počet respondentů

Z grafu, který znázorňuje zastoupení jednotlivých tříd 2. stupně základních škol ve výběrovém vzorku je patrné nerovnoměrné zastoupení jednotlivých tříd. Zastoupení odpovídá základnímu vzorku, je způsobeno tzv. slabými a silnými ročníky narozených dětí.



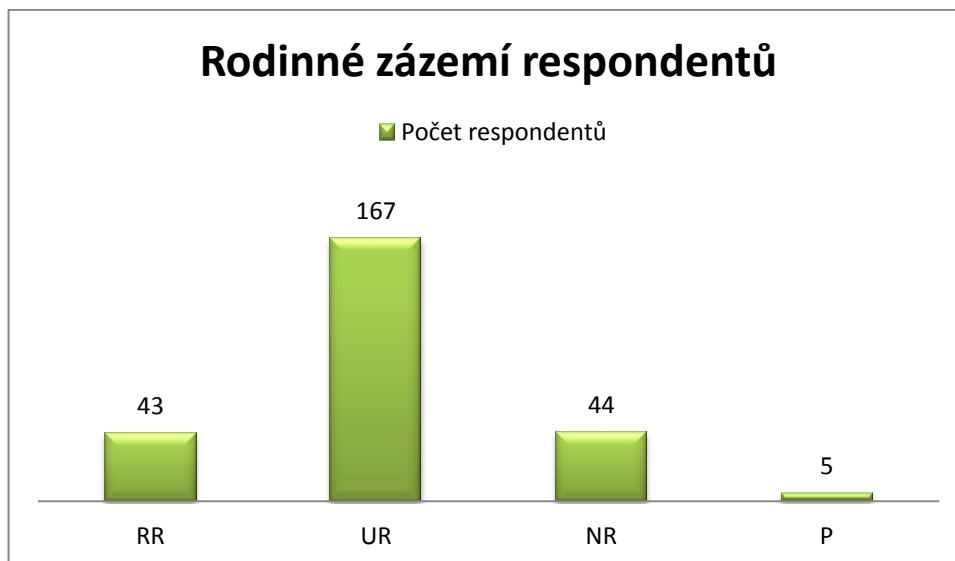
Graf 2 - Rozložení respondentů ve výběrovém vzorku z jednotlivých tříd

Graf 3 zobrazuje podílové rozložení respondentů na základě místa jejich bydliště. Větší podíl respondentů bydlících na vesnici je způsoben tím, že nemalou část žáků navštěvujících základní školy ve městech tvoří děti dojíždějící z okolních vesnic. Z celkového počtu 259 respondentů bydlí ve městě 118 z nich a na vesnici 141.



Graf 3 - Bydliště respondentů

Z grafu 4 vyplývá, že převážná většina (64%) žáků druhého stupně základních škol žije s oběma rodiči, tedy v úplné rodině (v grafu nalezneme pod zkratkou UR). S rodiči i prarodiči bydlí 17% respondentů, jedná se o rozšířenou rodinu, v grafu pod zkratkou RR. Respondenti žijící pouze s jedním rodičem jsou v grafu zaznamenáni pod zkratkou NR, neúplná rodina, jedná se 17%. Poslední skupinou jsou respondenti žijící se svými prarodiči, jedná se o 2% všech žáků zapojených do dotazníkového šetření, v grafu jsou označeni zkratkou P.



Graf 4 - Rodinné zázemí respondentů

5.4 Výzkumná technika

Na základě cíle práce, tedy zjistit úroveň sociální gramotnosti u žáků druhého stupně základních škol, a zjistit existenci sociálních faktorů, které mají na tuto úroveň vliv, je výzkumnou technikou dotazníkové šetření. Dotazníkové šetření nabízí možnost statistického zpracování získaných dat. Dotazník je koncipován anonymně, tím by se mělo předejít zkreslení odpovědí žáků. Použitý dotazník je modifikací dotazníku Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách, které vydalo Centrum občanského vzdělávání v roce 2012. Uvedený dotazník byl vytvořen pro žáky základních a středních škol, byla tedy nutná jeho úprava s ohledem na cíl výzkumu. Otázky byly zjednodušeny a největší modifikace spočívá v upravení hodnotící škály ze čtyř bodové na sedmi bodovou pro lepší diferenciaci rozdílů v odpovědích žáků.

Dotazník obsahuje 52 položek a je rozdělen na 5 částí; demografické otázky (5 položek) a 4 části týkající se osobních kompetencí (14 položek), sociálních kompetencí (12 položek), občanských kompetencí (9 položek) a vědomostní část (12 položek). Dotazník použitý ve výzkumu využívá sedmi stupňovou Lickertovu škálu pro zaznamenávání odpovědí (1 – rozhodně nesouhlasím, 7 – rozhodně souhlasím). Široká škála odpovědí umožňuje respondentovi citlivě reagovat na otázku. V poslední, vědomostní, části dotazníku jsou zařazeny otevřené a uzavřené otázky (vždy jedna správná odpověď ze 4 možných odpovědí). Otevřené otázky byly ohodnoceny body, maximální počet 2 body, podle správnosti odpovědi. Uzavřené otázky vždy jeden bod za správně označenou

odpověď. Čím vyšší bodová hodnota dosažená žákem v dotazníku, tím vyšší úroveň sociální gramotnosti žák disponuje. Zjištěná úroveň je dále posuzována v návaznosti na dále zmíněné demografické podmínky a rodinné zázemí žáka.

Úvodní část dotazníku obsahuje otázky demografického typu, pohlaví (chlapec, dívka), bydliště (vesnice, město), rodinné zázemí (počet sourozenců, úplnost rodiny) a třída (6, 7, 8, 9). Části dotazníku týkající se osobních kompetencí (položky 1. – 14.), sociálních kompetencí (položky 15. – 26.) a občanských kompetencí (položky 27. – 35.) obsahují výroky, žák zaznamenává míru souhlasu s výroky na škále. Vědomostní část (otázky 36. – 47.), obsahuje otevřené otázky (položky 36. – 42.) a uzavřené otázky (položky 43. – 47.). Vědomostní část dotazníku se zaměřuje na otázky zjišťující schopnost kritického myšlení (položky 36, 39), znalostní spojených s občanskými kompetencemi (položky 38, 40, 42, 43, 46, 47) a identifikaci rizikového chování a morálního chování (položky 37, 41, 44, 45). Jednotlivé části dotazníku byly zprůměrovány, čím vyšší průměrná hodnota dosažená v dotazníku tím vyšší úroveň sociální gramotnosti žák disponuje. Poslední vědomostní část dotazníku nebyla zprůměrována, ale byl použit součet dosažených bodů.

5.5 Způsob zpracování dat

Získaná data z dotazníkového šetření byla zaznamenána do datové tabulky v programu Microsoft Excel. Hodnoty, které respondenti označili v dotazníku, byly zaneseny do tabulky hodnotami od 1 – 7, kdy hodnota 1 odpovídá na škále možností „rozhodně nesouhlasím“ a hodnota 7 „rozhodně souhlasím“. Tyto údaje byly celkově i u každé oblasti jednotlivě zprůměrovány. Úroveň sociální gramotnosti žáků odpovídá přímou úměrou vypočítanému průměru dosaženého v dotazníku. Následně byla data získaná v dotazníkovém šetření zpracována v programu pro analýzu dat Statistica12.

Pro zjištění úrovně sociální gramotnosti a zodpovězení VO1 byla data vyhodnocena pomocí popisné statistiky na základě datových tabulek a grafů. Stejná metoda byla použita i u všech podotázek VO1 (a, b, c).

V rámci vyhodnocení VO2 byla srovnána dosažená úroveň sociální gramotnosti mezi chlapci a dívkami. Pro hypotézu alternativní H_{1A} : *Existují rozdíly mezi úrovní sociální gramotnosti u chlapců a u dívek*, byl na základě proměnných nominální a metrické

hodnoty použit k vyhodnocení t - test. Nulová hypotéza byla vytvořena k hypotéze alternativní: $H1_0$: *Neexistují rozdíly mezi úrovní sociální gramotnosti u chlapců a dívek.*

Rozdíly mezi úrovní sociální gramotnosti u respondentů v návaznosti na jejich bydliště, městem a vesnicí, byly zjišťovány pomocí statistické metody t – test. V případě VO3 se jednalo o proměnné s nominální a metrickou hodnotou. Pro hypotézu: $H2_A$ *Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí žijících ve městě a u dětí žijících v malé obci,* byla vytvořena hypotéza nulová: $H2_0$ *Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí žijících ve městě a u dětí žijících v malé obci.*

VO4 se zaměřuje na zjišťování úrovně sociální gramotnosti na základě rodinných podmínek a zázemí respondentů. Pro tuto výzkumnou otázku byly stanoveny 3 hypotézy. První z hypotéz H3 se zaměřuje na úplnost rodiny, H4 se týká počtu dětí v rodině a H5 zkoumá rozdíly mezi mladšími, staršími a prostředními sourozenci. Hypotéza H3 byla vyhodnocena na základě typu proměnných analýzou rozptylu, ANOVA. Alternativní a nulová hypotéza byla stanovena: $H3_A$ *Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u žáků z úplné, neúplné a rozšířené rodiny.* $H3_0$ *Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u žáků z úplné, neúplné a rozšířené rodiny.* Hypotéza H4 byla na základě typu proměnných, tedy metrických a nominálních hodnot určena t – testem. Alternativní a nulová hypotéza zní: $H4_A$ *Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které mají sourozence a u jedináčků.* $H4_0$ *Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které mají sourozence a u jedináčků.* Pro hypotézu H5 byl na základě nominálních a metrických hodnot proměnných určen t – test. Alternativní a nulová hypotéza byla stanovena: $H5_A$ *Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které jsou staršími sourozenci a u dětí které jsou mladšími sourozenci.* $H5_0$ *Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které jsou staršími sourozenci a u dětí které jsou mladšími sourozenci.*

Pro zjištění úrovně znalostí spojených se sociální gramotností a zodpovězení VO5, byla vyhodnocena čtvrtá vědomostní část dotazníku pomocí popisné statistiky na základě datových tabulek a grafů. Byl vyhodnocován celkový součet bodů jednotlivých respondentů vědomostní části dotazníku, následně byla vypočítána průměrná hodnota. Průměrné hodnoty všech respondentů, dosažených ve vědomostní části dotazníku, byly porovnány na základě pohlaví respondentů, tyto výsledky byly následně graficky znázorněny krabicovým grafem, pro lepší názornost rozdílů.

Poslední VO6 se zaměřuje na úroveň sociální gramotnosti a bodové výsledky dosažené ve vědomostní části dotazníku. Pro výpočet souvislosti uvedených proměnných, byla použita průměrná hodnota dosažená v prvních 3 částech dotazníku a součet bodů získaných ve vědomostní části dotazníku. Na základě uvedených proměnných metrických a metrických hodnot byl zvolen test korelace. Alternativní a nulová hypotéza byla stanovena: H_{6A} *Existují rozdíly v četnosti správných odpovědí u žáků s nízkou a vysokou úrovní sociální gramotnosti.* H_{60} *Neexistují rozdíly v četnosti správných odpovědí u žáků s nižší a vyšší úrovní sociální gramotnosti.*

6 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

Vyhodnocení a interpretace dat vychází z níže uvedených tabulek a grafů, které graficky znázorňují výsledky kvantitativního výzkumu. Postupně jsou interpretovány výsledky jednotlivých výzkumných otázek a k nim příslušných hypotéz.

6.1 VO1 Jaká je úroveň sociální gramotnosti u žáků druhého stupně základní školy?

Úroveň sociální gramotnosti zobrazuje níže uvedená tabulka číslo 1 vytvořená popisnou statistikou. Žáci druhého stupně základní školy, u kterých proběhlo dotazníkové šetření, disponují vysokou úrovní sociální gramotnosti. Průměrná hodnota odpovědí v dotazníku všech 259 respondentů je 5,14, kdy hodnota 5 na hodnotící škále odpovídá výroku „spíše souhlasím“. Hodnota modu se po zaokrouhlení přiklání k hodnotě 6, tedy výroku „souhlasím“. Na základě získaných dat, průměrné hodnoty a hodnoty modu můžeme konstatovat, že se úroveň dotazovaných žáků pohybuje na kladném pólu hodnotící škály.

Tabulka 1 - Úroveň sociální gramotnosti

Proměnná	Popisné statistiky							
	N platný h	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Celková úroveň sociální gramotnosti	259	5,14	5,20	5,74	9	2,31	6,29	0,76

a. Ve které oblasti sociální gramotnosti mají žáci druhého stupně základní školy nejvyšší úroveň sociální gramotnosti?

Dotazník zjišťující úroveň sociální gramotnosti u žáků 2. stupně základní školy byl rozdělen na 3 části. První část dotazníku se zaměřuje na zjišťování úrovně osobních kompetencí, druhá část na sociální kompetence a třetí část na občanské kompetence žáků. Porovnáním průměrných hodnot dosažených v jednotlivých částech dotazníku můžeme určit, ve které oblasti dosahovali respondenti nejvyšší úrovně. Nejvyšší průměrná hodnota 5,32 je v tabulce uvedena u části sociální kompetence (položky dotazníku č. 15 – 26).

Respondenti tedy disponují nejvyšší mírou sociálních kompetencí, oproti osobním a občanským kompetencím.

Tabulka 2 - Úroveň jednotlivých oblastí sociální gramotnosti, nejvyšší průměr

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Část osobní kompetence	259	5,06	2,07	6,50	0,80
Část sociální kompetence	259	5,32	2,25	6,83	0,82
Část občanské kompetence	259	5,03	1,89	6,89	0,88

Vypočítáním a porovnáním průměrných hodnot u všech položek dotazníku můžeme určit, se kterou položkou v dotazníku respondenti souhlasili nejvíce, tedy se kterou se nejvíce ztotožňovali. Nejvyšší průměr má položka číslo 15 (průměrná hodnota odpovědi 6,19), více jak o jednu škálu převyšuje celkový průměr (celkový průměr všech položek 5,14). Položka číslo 15 se nachází v části dotazníku zaměřující se na sociální kompetence, patří tedy do části dotazníku s celkově nejvyšším průměrem. Výrok číslo 15 v dotazníku zní: „Se svými spolužáky si často povídám.“

b. Ve které oblasti sociální gramotnosti mají žáci druhého stupně základní školy nejnižší úroveň sociální gramotnosti?

Porovnáním průměrných hodnot dosažených v jednotlivých částech dotazníku můžeme určit, ve které oblasti dosahovali respondenti nejnižší úrovně. Nejnižší průměr 5,03 je v tabulce uveden u části občanské kompetence (položky dotazníku č. 27 – 35). Respondenti tedy disponují, v porovnání s ostatními oblastmi sociální gramotnosti uvedených v dotazníku, nejnižší mírou občanských kompetencí.

Tabulka 3 - Úroveň jednotlivých oblastí sociální gramotnosti, nejnižší průměr

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Část osobní kompetence	259	5,06	2,07	6,50	0,80
Část sociální kompetence	259	5,32	2,25	6,83	0,82
Část občanské kompetence	259	5,03	1,89	6,89	0,88

Vypočítáním a porovnáním průměrných hodnot u všech položek dotazníku můžeme určit, se kterou položkou v dotazníku respondenti nejvíce nesouhlasili, tedy se kterou se nejméně ztotožňovali. Nejnižšího průměru dosáhla položka číslo 32 (průměrná hodnota odpovědí 3,66). Hodnota průměru u této položky je o 1,5 škály nižší než celkový průměr všech položek dotazníku (celkový průměr všech položek 5,14). Položka číslo 32 se nachází v části dotazníku zaměřující se na občanské kompetence, nachází se tedy v části dotazníku s celkově nejnižším průměrem. Výrok číslo 32 zní: „Sám/sama se zajímám o politické dění u nás i ve světě.“

c. Jaká úroveň sociální gramotnosti v jednotlivých ročnících 2. stupně základní školy?

V tabulce číslo 4 jsou uvedeny průměrné hodnoty jednotlivých tříd. Ze získaných dat vyplývá, že nejvyšších hodnot dosahovali žáci 6. tříd (průměrná hodnota 5,30) základních škol. Naopak nejnižších hodnot dosáhli žáci 8. tříd (průměrná hodnota 4,9) základních škol. Průměrné hodnoty se významně neliší, a proto nelze říci, že by mezi úrovní sociální gramotnosti žáků jednotlivých tříd byl významný statistický rozdíl.

Tabulka 4 - Úroveň sociální gramotnosti v jednotlivých třídách

Rozkladová tabulka popisných statistik			
Třída	Body dosažené v dotazníku průměr	Body dosažené v dotazníku N	Body dosažené v dotazníku sm. odch.
6.	5,30	78	0,79
7.	5,21	54	0,71
8.	4,94	44	0,82
9.	5,06	83	0,70

6.2 VO2 Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dívek a chlapců?

Na základě níže uvedené tabulky číslo 5 můžeme konstatovat, že statisticky významné rozdíly mezi úrovní sociální gramotnosti mezi dívkami a chlapci neexistují ($p = 0,80$; $p > 0,05$). Můžeme říci, že pohlaví neovlivňuje míru sociální gramotnosti u žáků 2. stupně základní školy. Na základě výsledků dotazníkového šetření přijímáme nulovou hypotézu, $H1_0$: *Neexistují rozdíly mezi úrovní sociální gramotnosti u chlapců a dívek.*

Zamítáme hypotézu alternativní, H_{1A} : *Existují rozdíly mezi úrovní sociální gramotnosti u chlapců a u dívek.*

Tabulka 5 - Úroveň sociální gramotnosti v závislosti na pohlaví

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví Skup. 1: CH Skup. 2: D								
	Průměr CH	Průměr D	t	sv	p	Sm. odch. CH	Sm. odch. D	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Body dosažené v dotazníku	5,13	5,16	-0,26	257	0,80	0,78	0,74	1,10	0,60

6.3 VO3 Je míra sociální gramotnosti ovlivněna místem bydliště žáků?

Ze znázorněných výsledků v tabulce číslo 6 vyplývá, že existují významné statistické rozdíly v úrovni sociální gramotnosti žáků 2. stupně základní školy bydlících ve městě a na vesnici ($p = 0,001$, $p < 0,05$). Kdy žáci základních škol, kteří bydlí ve městě, dosahovali vyšších průměrných hodnot v úrovni sociální gramotnosti než žáci základních škol s bydlištěm na vesnici. Na základě výsledků zamítáme nulovou hypotézu H_{20} *Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí žijících ve městě a u dětí žijících v malé obci.* Přijímáme alternativní hypotézu H_{2A} *Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí žijících ve městě a u dětí žijících v malé obci.*

Tabulka 6 - Úroveň sociální gramotnosti v závislosti na bydlišti

Proměnná	t-testy; grupováno: Bydliště Skup. 1: Vesnice Skup. 2: Město								
	Průměr V	Průměr M	t	sv	p	Sm. odch. V	Sm. odch. M	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Body dosažené v dotazníku	4,97	5,32	-3,49	257	0,001	0,79	0,68	1,37	0,08

6.4 VO4 Ovlivňuje rodinné zázemí žáků druhého stupně základní školy úroveň sociální gramotnosti?

V tabulce číslo 7 jsou znázorněny průměrné hodnoty dosažené v dotazníku v souvislosti s rodinným zázemím (úplnosti rodiny) respondentů. Kde zkratka RR představuje rozšířenou rodinu, tedy respondenty žijící ve společné domácnosti s rodiči i prarodiči. Označení UR je zkratkou pro úplnou rodinu, jedná se o respondenty žijící s matkou i otcem v jedné domácnosti. Zkratka NR znamená neúplná rodina, jedná se o respondenty, kteří žijí jen s jedním ze svých rodičů, nebo s rodiči, kteří se v jeho výchově střídají (střídavá péče). Poslední zkoumaný typ rodiny označuje písmeno P, značí respondenty, kteří žijí se svými prarodiči.

Nejnižšího průměru dosáhla skupina respondentů žijících pouze se svými prarodiči, jejich průměr získaných bodů dosáhl průměrné hodnoty 4,48. Nejvyššího průměru dosažených bodů v dotazníku dosáhli respondenti žijící ve společné domácnosti se svými rodiči i prarodiči, tedy z rozšířených rodin, jejich průměr dosáhl průměrné hodnoty 5,43. Průměr respondentů z rozšířených rodin je tedy vyšší než celkový průměr všech respondentů. Na základě výsledků můžeme zamítnout nulovou hypotézu: *H₃₀ Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u žáků z úplné, neúplné a rozšířené rodiny.* Přijímáme hypotézu alternativní *H_{3A} Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u žáků z úplné, neúplné a rozšířené rodiny.*

Tabulka 7 - Úroveň sociální gramotnosti v závislosti na rodinném zázemí

Rozkladová tabulka popisných statistik			
Rodinný stav	Body dosažené v dotazníku průměr	Body dosažené v dotazníku N	Body dosažené v dotazníku Sm.odch.
RR	5,43	43	0,72
UR	5,10	167	0,74
NR	5,12	44	0,75
P	4,48	5	1,23

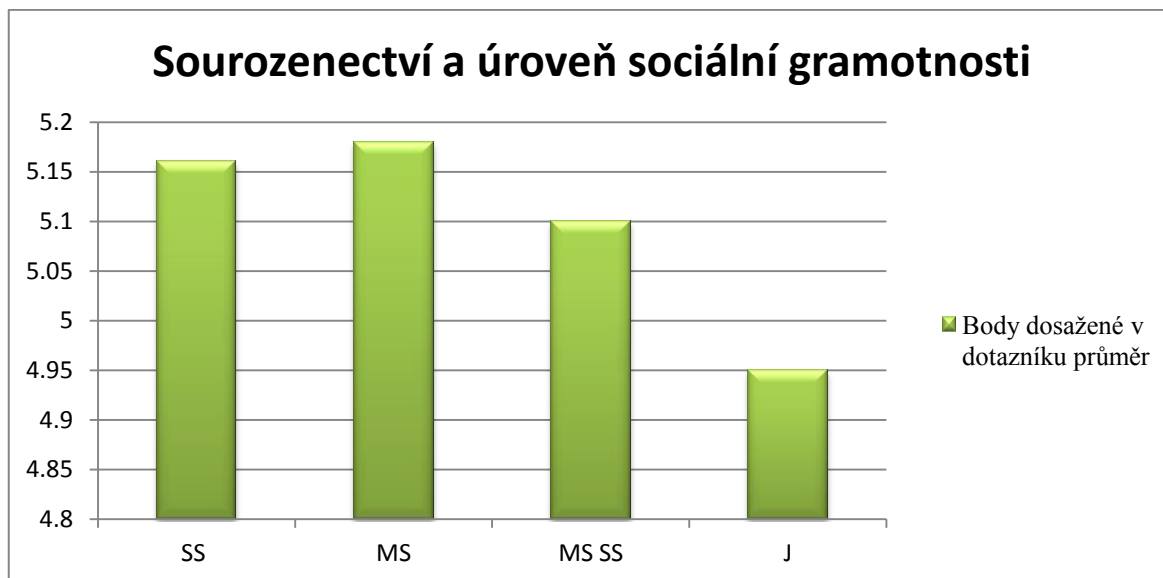
Tabulka číslo 8 zobrazuje rozdíly mezi dětmi, které mají sourozence (v tabulce zkratka S) a jedináčky (v tabulce zkratka J). Z výsledků je patrné, že děti jedináčci dosáhli nižšího průměru než děti, které mají sourozence. V souvislosti s počtem respondentů, kteří jsou jedináčci a rozdílem průměrných hodnot (0,2) obou skupin, nelze říci, že by byly rozdíly v úrovni sociální gramotnosti statisticky významné. Na základě výsledků

přijímáme nulovou hypotézu: $H4_0$ *Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které mají sourozence a u jedináčků.* Zamítáme alternativní hypotézu: $H4_A$ *Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které mají sourozence a u jedináčků.*

Tabulka 8 – Úroveň sociální gramotnosti v závislosti na sourozenectví

Rozkladová tabulka popisných statistik (datová tabulka)			
Sourozenci	Body dosažené v dotazníku průměr	Body dosažené v dotazníku N	Body dosažené v dotazníku Sm.odch.
S	5,15	249	0,69
J	4,95	10	0,68

Graf 5 znázorňuje úroveň sociální gramotnosti v závislosti na sourozenectví. Respondenti s mladšími sourozenci, tedy starší sourozenci (v grafu pod zkratkou MS) dosahují nejvyšší průměrné hodnoty bodů dosažených v testu, 5,18. Průměrná hodnota dětí se staršími sourozenci (v grafu pod zkratkou SS), tedy mladší sourozenci, je 5,16. Významné statistické v průměrných hodnotách mezi mladšími a staršími sourozenci nejsou. Nejnižší průměrné hodnoty 4,95 dosáhli respondenti, kteří jsou jedináčci (v grafu pod zkratkou J). Na základě výsledků zamítáme alternativní hypotézu: $H5_A$ *Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které jsou staršími sourozenci a u dětí které jsou mladšími sourozenci.* Přijímáme nulovou hypotézu: $H5_0$ *Neexistují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které jsou staršími sourozenci a u dětí které jsou mladšími sourozenci.*



Graf 5 – Sourozenectví a úroveň sociální gramotnosti

6.5 VO5 Jaká je úroveň znalostí spojených se sociální gramotností u žáků druhého stupně základní školy?

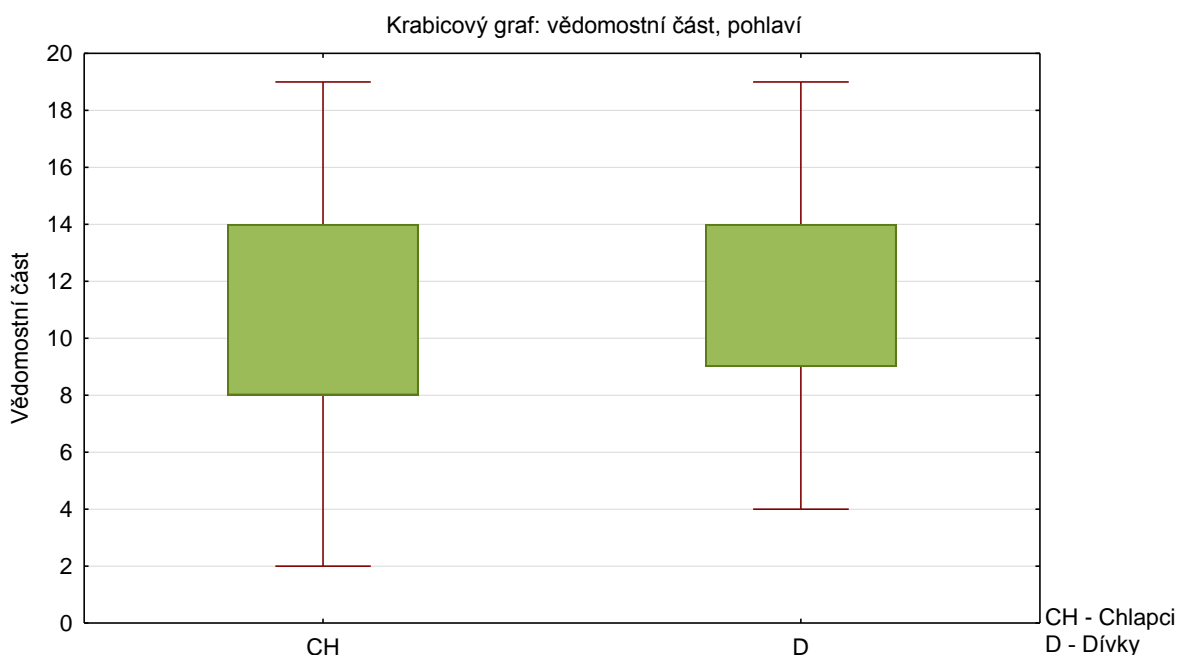
Respondenti mohli získat ve vědomostní části dotazníku maximální počet bodů 19. Maximálního počtu bodů dosáhlo 5 respondentů. V bodovém rozpětí 0 – 5 dosažených bodů se nachází 12 respondentů. V bodovém rozpětí 5 – 10 dosažených bodů je 91 respondentů. V rozmezí 10 - 15 dosažených bodů se nachází 125 respondentů. Dosažených bodů v rozmezí 15 - 19 bodů dosáhlo 31 respondentů. Průměrná hodnota bodů dosažených ve vědomostní části všech respondentů, viz tabulka 9 níže, je 11,36 bodů. Průměrná hodnota se na škále možných dosažených bodů (0 – 19) nachází nad střední hodnotou.

Tabulka 9 - Úroveň dosažených bodů vědomostní část

Proměnná	Popisné statistiky (datová tabulka)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Vědomostní část	259	11,36	2	19	3,48

Graf 6 znázorňuje rozložení průměrných bodových hodnot dosažených ve vědomostní části dotazníku dle pohlaví. I přes to, že na základě vyhodnocení VO2 víme, že pohlaví nemá na celkovou úroveň sociální gramotnosti vliv, vyhodnocení vědomostní části ukázalo rozdíly mezi chlapci a dívkami v dosažených bodech vědomostní části. Z výsledků

vyplývá, že dívky se pohybovaly se svými výsledky blíže k průměru a minimální hodnoty dosažené dívkami v testu se pohybovaly výše než u chlapců.



Graf 6 - Rozložení průměrných hodnot dosažených ve vědomostní části dle pohlaví

Ve vědomostní části dotazníku odpovídali respondenti na 12 otázek (položky 36. – 47.). Nejvyšší průměrné hodnoty (1,61 bodu), kde maximum jsou 2 body, dosáhla položka číslo 36, která se zaměřovala na schopnost kritického myšlení. Respondenti zde odpovídali na otázku: „Co bys dělal/a, kdyby tě rodiče poslali do obchodu pro chleba, ale v obchodě by měli pouze rohlíky?“. V odpovědích na tuto otázku respondenti uváděli, že by koupili alespoň rohlíky, aby měli doma co jíst a situaci, která nastala v obchodě, by doma rodičům vysvětlili. Vysokého bodového průměru (1,27 bodu) dosáhla otázka číslo 41, zjišťující znalosti týkající se morálních pravidel a norem. Otázka číslo 41 zní: „Proč bys měl/a pustit sednout starého člověka v autobuse?“. Mezi nejčastějšími odpověďmi se objevovala tato: „Protože je to slušnost.“.

Nejnižší bodový průměr (0,55 bodu) má otázka číslo 38, která zjišťovala znalosti spojené s občanskými kompetencemi. Respondenti odpovídali na otázku: „Proč máme poslance?“. Na tuto otázku respondenti nejčastěji odpovídali: „Nevím“, „Na nic“ nebo „Aby měl kdo krást“. Občanských kompetencí se týkala uzavřená otázka číslo 43, která zní: „Koho by si nemohl/a volit na pozici prezidenta České republiky?“. V této otázce respondenti nejčastěji chybovali, správnou odpovědí byla možnost b), tedy „Někoho, kdo

není občanem České republiky“. Respondenti měli na výběr z možností: a), „Někoho, kdo je jiné sexuální orientace“; c) „Někoho, kdo se nenarodil v České republice“; d) „Někoho, kdo je ženského pohlaví“. Velmi vysokou úroveň znalostí prokázali žáci v otázkách týkajících se identifikace problémového chování, v otázce číslo 45 dosáhl průměr všech odpovědí hodnoty 0,93 bodu, kdy maximální možný počet bodů mohl dosáhnout hodnoty 1 bodu. Otázka se zaměřovala na rozpoznání šikany mezi žáky.

6.6 VO6 Je četnost správných odpovědí ve vědomostní části dotazníku ovlivněna mírou sociální gramotnosti?

Z tabulky číslo 10 vyplývá, že korelační koeficient mezi průměrnou hodnotou úrovně sociální gramotnosti a vědomostní částí dotazníku je 0,38. Uvedená hodnota p značí statisticky významnou závislost proměnných. Čím vyšších výsledků respondenti dosáhli v prvních třech částech dotazníku zaměřených na osobní, sociální a občanské kompetence tím více bodů získali ve vědomostní části dotazníku. Na základě získaných výsledků přijímáme alternativní hypotézu *H_{6A} Existují rozdíly v četnosti správných odpovědí u žáků s nízkou a vysokou úrovní sociální gramotnosti.* Zamítáme nulovou hypotézu *H₆₀ Neexistují rozdíly v četnosti správných odpovědí u žáků s nižší a vyšší úrovní sociální gramotnosti.*

Tabulka 10 - Vztah úrovně sociální gramotnosti a výsledků vědomostní části dotazníku

Proměnná	Korelace
	Označ. korelace jsou významné na hlad. *p < 0,05
Body dosažené v dotazníku	Vědomostní část 0,38*

7 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Na základě kvantitativního výzkumu, který byl pomocí dotazníkového šetření proveden na čtyřech základních školách v Kraji Vysočina, můžeme konstatovat, že úroveň sociální gramotnost žáků druhého stupně základních škol je vysoká (VO1). Dotazníkového šetření se zúčastnilo 259 respondentů 6. – 9. tříd z městských a vesnických základních škol. Ve výzkumném vzorku bylo poměrově zastoupeno pohlaví i jednotlivé ročníky základní školy. Úroveň sociální gramotnosti byla hodnocena na základě třech oblastí: osobní kompetence, sociální kompetence a občanské kompetence. Nejvyšší úrovně dosáhli žáci v oblasti sociálních kompetencí, nejnižší úrovně v oblasti občanských kompetencí. Nižší úroveň občanských kompetencí žáků koresponduje s četností nesprávných odpovědí ve vědomostní části dotazníku zaměřující se právě na znalosti týkající se občanských kompetencí.

Cílem výzkumu bylo odhalit existenci sociálních faktorů ovlivňujících úroveň sociální gramotnosti. Mezi sledované sociální faktory jsme zařadili pohlaví respondentů, bydliště, velikost a úplnost rodiny žáka. Vyhodnocení VO2 neprokázalo významné statistické rozdíly mezi úrovní sociální gramotnosti u chlapců a u dívek. VO3 se zaměřovala na bydliště respondentů, po vyhodnocení dat bylo prokázáno, že bydliště žáků (vesnice, město) ovlivňuje jejich úroveň sociální gramotnosti. Na základě výsledků výzkumu jsme přijali alternativní hypotézu H_{2A} *Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí žijících ve městě a u dětí žijících v malé obci.*

V rámci VO4 jsme zjišťovali úroveň sociální gramotnosti v souvislosti se sociálním faktorem rodinné zázemí. Rozdíly jsme hledali u dětí z úplných, neúplných, rozšířených rodin a u dětí žijících s prarodiči. Souvislost jsme hledali mezi úrovní sociální gramotnosti a sourozencstvím respondentů. Na základě výsledků výzkumu jsme přijali alternativní hypotézu H_{3A} *Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u žáků z úplné, neúplné a rozšířené rodiny.*

VO5 a VO6 se zaměřovala na vědomostní část dotazníku, zkoumaly úroveň dosažených bodů v této části dotazníku a souvislost výše dosažených bodů s celkovou úrovní sociální gramotnosti respondentů. Výsledky odhalily souvislost mezi úrovní sociální gramotnosti žáků a četností správných odpovědí ve vědomostní části dotazníku. Žáci s vyšší úrovní sociální gramotnosti odpovídali častěji správně, než žáci s nižší úrovní sociální gramotnosti. Na základě výsledků jsme přijali alternativní hypotézu H_{6A} *Existují*

rozdíly v četnosti správných odpovědí u žáků s nízkou a vysokou úrovní sociální gramotnosti. Z krabicového grafu 6, který znázorňuje počet dosažených bodů ve vědomostní části, je patrné, že dívky si vedly v této části dotazníku lépe než chlapci. Ačkoliv nejsou rozdíly statisticky významné, z grafu je patrné, že se dívky pohybovaly v rozmezí bodů spíše kolem průměrné hodnoty a jejich hodnoty neměly tak významná minima jako průměrné hodnoty chlapců. Tyto rozdíly nebyly z celkové úrovně sociální gramotnosti patrné.

Výsledky výzkumu ukázaly, že pohlaví respondentů neovlivňuje úroveň sociální gramotnosti. Úroveň sociální gramotnosti neovlivňuje ani počet sourozenců v rodině. I přesto, že rozdíly jednotlivých zkoumaných skupin (mladší sourozenci, starší sourozenci, prostřední sourozenci, jedináčci) nebyly statisticky významné, rozdíly v úrovni sociální gramotnosti zde nalezneme. Nižší úroveň sociální gramotnosti se ukázala u dětí jedináčků oproti dětem, které mají sourozence. V rámci sociálního faktoru úplnosti rodiny dosáhli nejnižší úrovně respondenti žijící pouze s prarodiči, naopak respondenti žijící s rodiči i prarodiči (rozšířená rodina) dosáhly úrovně nejvyšší. Statisticky významné rozdíly se objevili mezi žáky žijícími na vesnici a ve městě. Žáci s bydlištěm ve městě disponují vyšší úrovní sociální gramotnosti než žáci, kteří bydlí na vesnici. Pro větší přehlednost, zobrazuje níže uvedená tabulka číslo 11 shrnutí výsledků výzkumu na základě ověřovaných hypotéz.

Tabulka 11 - Shrnutí hypotéz

Výsledek	Hypotéza
ZAMÍTNUTA	H1 _A Existují rozdíly mezi úrovní sociální gramotnosti u chlapců a dívek.
PŘIJATA	H2_A Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí žijících ve městech a u dětí žijících v malé obci.
PŘIJATA	H3_A Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u žáků z úplné, neúplné a rozšířené rodiny.
ZAMÍTNUTA	H4 _A Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které mají sourozence a u jedináčků.
ZAMÍTNUTA	H5 _A Existují rozdíly v úrovni sociální gramotnosti u dětí, které jsou

	staršími sourozenci a u dětí které jsou mladšími sourozenci.
PŘIJATA	H6_A Existují rozdíly v četnosti správných odpovědí u žáků s nižší a vyšší úrovní sociální gramotnosti.

7.1 Doporučení pro praxi

Jak je uvedeno v teoretické části, v kapitole vymezující rozvoj sociální gramotnosti, rozvoj kompetencí spojených se sociální gramotností je v rámci školských zařízení rozvíjen spíše okrajově. Kompetence jsou zahrnuty v mnoha vzdělávacích oblastech RVP ZV což způsobuje, že je jejich rozvoj nekomplexní. I přesto, že je v RVP ZV zahrnuto průřezové téma osobnostní a sociální výchova, žáci nevykazovali v oblasti osobních kompetencí nadprůměrné výsledky. Učitelé by se měli zaměřovat, a to především u žáků druhého stupně základní školy, na seberozvoj a sebeuvědomí svých žáků. V období pubescence je u žáků důležitá podpora jejich sebeuvědomí, mění se jejich role jak v rámci rodiny, tak i v prostředí školy. Učitel by měl této změnu využít ve prospěch školy, měl by si uvědomit, že žák zvládne jistou míru zodpovědnosti například v rámci mimoškolních aktivit, ale i ve prospěch žáka samotného, kdy právě navýšení kompetencí může žákovi zlepšit sebeuvědomí a náhled na sebe samého.

Během zpracovávání výzkumu jsem došla k názoru, že žáci mají vyšší úroveň sociálních kompetencí, avšak na úkor osobních kompetencí, občanských kompetencí a znalostí týkajících se kritického myšlení a politického dění. Z odpovědí ve čtvrté vědomostní části dotazníku bylo patrné, že žáci mají sociální normy a mravní chování naučené, řídí se jimi, ale hlubší význam a souvislosti jim unikají. Myslím, že pro zvnitřnění morálních norem, hodnot a pravidel by přispěla větší racionalizace. Vysvětlení, například proč je důležité pustit sednout starého člověka v autobuse, by napomohlo pochopení důležitosti, této pro mnoho respondentů pouze „otravné povinnosti“.

Otázky zjišťující úroveň občanských kompetencí dosahovaly v dotazníku nejnižších průměrných hodnot, učitelé ale i rodiče žáků druhého stupně by se měli zaměřit na rozvoj těchto kompetencí. Nezáměr o politické dění často pramení z postoje rodičů k politikům a politické situaci v naší republice i ve světě. Rodiče by se měli snažit nepředávat své postoje, které jsou převážně negativní, svým dětem ale učit je získat si svůj názor na základě ucelených a ověřených informací.

Žáci druhého stupně mají malé povědomí o politické situaci u nás i ve světě, zájem o tyto informace z jejich strany je malý. Myslím, že využitím moderních ICT technologií ve spojení s projektovou výukou by u žáků druhého stupně základní školy zájem o politické dění podnítil. Prostřednictvím internetových stránek, které žáci běžně využívají (např. YouTube) by žáci své projekty mohli šířit, sdělovat své názory a vzájemně hodnotit své práce. Žáci by se měli už na základní škole zapojovat do záležitostí týkající se chodu a řízení školy. Na mnoha školách již funguje žákovský parlament, kam si své zástupce jednotlivých tříd volí sami žáci. Členové žákovského parlamentu diskutují s vedením školy o možných změnách a navrhují změny. Žáci si tak mohou chod demokracie, volení svých zástupců, vyzkoušet na vlastní kůži a na úrovni jim blízké. Ředitelé základních škol by se neměli bát dát žákům prostor pro vyjádření a jistou míru zodpovědnosti. Pro budoucí život a aktivní zapojení do občanského života tak žáci získají neocenitelné zkušenosti.

ZÁVĚR

Diplomová práce řeší problematiku sociálních faktorů ovlivňující úroveň sociální gramotnosti žáků druhého stupně základních škol. Úroveň sociální gramotnosti je důležitá v každodenním životě. Člověk je od přírody sociální bytost, kompetence, dovednosti, schopnosti a znalosti spojené se sociální gramotností umožňují člověku pozitivní začlenění do společnosti. Vysoká úroveň sociální gramotnosti pomáhá jedinci k lepším školním výsledkům

a později i v kariérním růstu. Začlenění do společnosti a bohatý sociální i kulturní život umožňuje jedinci naplnit jeho osobní cíle. Kompetence spojené se sociální gramotností totiž zasahují do oblastí osobní, sociální i občanské části života každého jedince.

Teoretická část popisuje a definuje pojmy spojené se sociální gramotností. První kapitola se zaměřuje na gramotnost obecně, pro celkový vhled do problematiky. Druhá kapitola vymezuje sociální gramotnost jako soubor osobních, sociálních a občanských kompetencí. Dále je popisován rozvoj sociální gramotnosti, vliv rodiny a školy na úroveň sociální gramotnosti. Vliv rodiny a školy je brán z pohledu cílové skupiny celé práce, žáky druhého stupně základní školy, pubescenty. Kapitola se snaží o vhled do problematiky změny postavení pubescenta ve společnosti. Mění se pubescentova role v rodině i ve škole. Období pubescence je období změn psychického i fyzického rázu kdy jedinec hledá svou individualitu. Čtvrtá kapitola popisuje změny anatomicko – fyziologické, intelektuální a emocionální, které zapříčiňují změny v chování pubescentů.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit úroveň sociální gramotnosti žáků druhého stupně základních škol a ověřit existenci sociálních faktorů, které tuto úroveň ovlivňují. Pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 259 žáků druhého stupně základních škol z Kraje Vysočina, jsme zjistily úroveň sociální gramotnosti. Ve třech zjišťovaných oblastech sociální gramotnosti dosáhli žáci vysoké úrovně. Celková úroveň sociální gramotnosti žáků druhého stupně základní školy je vysoká.

Ze zkoumaných sociálních faktorů má dle výsledků kvantitativního výzkumu vliv na úroveň sociální gramotnosti bydliště žáků a úplnost rodiny. Porovnávány byly dvě skupiny žáků, žijící ve městě a na vesnici. Žáci, bydlící ve městě vykazovali vyšší úroveň sociální gramotnosti než žáci žijící na vesnici. V případě úplnosti rodiny byly hodnoceny skupiny žáků žijící s oběma rodiči, s jedním rodičem, s rodiči a prarodiči a žijící pouze s prarodiči. Nejvyšší úrovně sociální gramotnosti dosáhli žáci žijící s rodiči i prarodiči.

Mezi dalšími zkoumanými sociálními faktory bylo pohlaví žáků a velikost rodiny. U zmíněných sociálních faktorů nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v úrovni sociální gramotnosti jednotlivých skupin žáků. Byla nalezena souvislost mezi úrovní sociální gramotnosti a mírou znalostí vědomostní části. Čím vyšší úrovně sociální gramotnosti žáci disponovali, tím více bodů získali ve vědomostní části dotazníku. Vědomostní část dotazníku se zaměřovala na schopnost kritického myšlení žáků, znalosti spojené s občanskými kompetencemi, identifikaci rizikového chování a morálního chování.

Na základě výsledků provedeného výzkumu a východisek teoretické části práce byl cíl práce splněn. Na výzkumné otázky bylo odpovězeno a stanovené hypotézy byly ověřeny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. © Valenta, J. (2015) *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle...)*. [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>
2. ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, (2010) ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.
3. Caldarella, P., & Merrell, K. W. 1997, Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *The School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
4. ČŠI: *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti*, Praha 2015. Č. j.: ČŠIG-2978/15-G2.
5. ČŠI: *Metodika pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti*. Praha 2015. Č. j.: ČŠIG-2950/15-G2
6. DOLEŽALOVÁ, Jana. 2005, *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 80-7041-115-5.
7. DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a Luboš SMRČKA. *Finanční vzdělávání pro střední školy*. V Praze: C.H. Beck, 2011. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7400-008-9.
8. FRÝZKOVÁ, Michaela a Jana PALEČKOVÁ. 2007, *Přírodovědné úlohy výzkumu PISA*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris. ISBN 978-80-211-0540-9.
9. GAVORA, P. 2006, Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In *Slovo v slove*. Sborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity – ročník 12. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 25. ISBN 80-8068-491-X.
10. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. 2012, *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
11. HRŮCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. 2000, *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, ISBN 80-7082-626-6.

12. HRŤCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. 2000, *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-708-2626-6.
13. JOHNSON, David W. c1993, *Reaching out: interpersonal effectiveness and self-actualization*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon, ISBN 0205147704.
14. KREJČOVÁ, Lenka. 2011, *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
15. LAŠEK, Jan, ed. 2002, *Vybraná témata z pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 80-7041-077-9.
16. Měření vědomostí a dovedností: nová koncepce hodnocení žáků. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999, 76 s. ISBN 80-211-0333-7.
17. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. 2008, Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska. Vyd. 1. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 200 s. ISBN 978-80-7368-653-6.
18. MIŠÍKOVÁ, Jaroslava. 2003, *Základy sociologie rodiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-291-2.
19. MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER. 2008, *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Přeložil Iva MICHŇOVÁ. Praha: Grada, Praxe & kariéra. ISBN 978-80-247-2662-5.
20. MUSIL, Jiří. 2005, *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, ISBN 8073182920.
21. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
22. PETRUSEK, M. 2009, *Základy sociologie*. 1. vyd. Praha: Akademie veřejné správy o. p. s., 190 s. ISBN 978-80-87207-02-4.
23. PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKULILOVÁ. 2012, *Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách: závěry šetření sociální gramotnosti žáků*. 1. vydání. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 29 str. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov2012-csi_zavery_setreni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf
24. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. 2003, *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

25. PRŮCHA, Jan, ed. 2009, Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-546-2.
26. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Stařeč: Infra, 2005. ISBN 80-86666-24-7.
27. SKORUNKOVÁ, Radka. 2007, *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-956-4.
28. STRÁNSKÁ, Z. 2010, *Analýza motivace žáků k učení*. Brno, 2004. Disertační práce na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity na katedře Psychologie.
29. ŠAFÁŘOVÁ, Michaela, Stanislav JEŽEK a Jan MAREŠ. 2004, *Jedenáctileté dítě ve škole*. Eds. - Vladimír Smékal, Lenka Lacinová, Lubomír Kukla. In *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal. s. 172-186, 14 s. Edice psychologie. ISBN 80-86598-84-5.
Školy a školská zařízení v ČR ve školní roce 2009 a 2010. [online]. Praha: Český statistický úřad, [cit. 2011-04-05]. Dostupné z WWW:
[http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/t/54001CDEA7/\\$File/33011007.pdf](http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/t/54001CDEA7/$File/33011007.pdf)
30. Úřední věstník Evropské unie. (2006). *Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení 2006/962/ES*. Dostupné z <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>
31. VÁGNEROVÁ, Marie. 2000, *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, Praha: Portál, ISBN 80-7178-308-0.
32. VALENTA, Josef. c2006, *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. Dokážu to? ISBN 80-2394908-x.
33. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. 2011, *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80247-3357-9.
34. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. 2011, *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
35. VAŠÍČKOVÁ, Jana. 2016, *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4883-1.
36. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. 2008, *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

37. WILDING, Christine. 2010, *Emoční inteligence: vliv emoci na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada Publishing, Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2754-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále.

PISA International Programme for Student Assessment.

Program pro mezinárodní hodnocení žáků.

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

ČŠI Česká školní inspekce.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Úroveň sociální gramotnosti	47
Tabulka 2 - Úroveň jednotlivých oblastí sociální gramotnosti, nejvyšší průměr	48
Tabulka 3 - Úroveň jednotlivých oblastí sociální gramotnosti, nejnižší průměr	48
Tabulka 4 - Úroveň sociální gramotnosti v jednotlivých třídách	49
Tabulka 5 - Úroveň sociální gramotnosti v závislosti na pohlaví.....	50
Tabulka 6 - Úroveň sociální gramotnosti v závislosti na bydlišti.....	50
Tabulka 7 - Úroveň sociální gramotnosti v závislosti na rodinném zázemí.....	51
Tabulka 8 – Úroveň sociální gramotnosti v závislosti na sourozenectví.....	52
Tabulka 9 - Úroveň dosažených bodů vědomostní část	53
Tabulka 10 - Vztah úrovně sociální gramotnosti a výsledků vědomostní části dotazníku	55
Tabulka 11 - Shrnutí hypotéz.....	57

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Počet respondentů	41
Graf 2 - Rozložení respondentů ve výběrovém vzorku z jednotlivých tříd.....	41
Graf 3 - Bydliště respondentů	42
Graf 4 - Rodinné zázemí respondentů	43
Graf 5 – Sourozenectví a úroveň sociální gramotnosti.....	53
Graf 6 - Rozložení průměrných hodnot dosažených ve vědomostní části dle pohlaví.....	54

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník: Sociální gramotnost

PII Vyplněný dotazník: Sociální gramotnost

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST

Dotazník: Sociální gramotnost

Zaškrtni do čtverečku odpověď, která pro tebe platí.

Jsem: chlapec dívka

Bydlím: na vesnici ve městě

Mám: mladší sourozence (bratra sestru bratra i sestru)

starší sourozence (bratra sestru bratra i sestru)

jsem jedináček

Bydlím společně: s oběma rodiči s jedním rodičem s rodiči i prarodiči s prarodiči

Třída: 6. 7. 8. 9.

	1	2	3	4	5	6	7
Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blíží a zaškrtni ji. <input checked="" type="checkbox"/>							
1. část osobní kompetence							
1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - nesouhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nevím, 5 - spíše souhlasím, 6 - souhlasím, 7 - rozhodně souhlasím							
1. Když něco pokazím, snažím se to napravit.							
2. Myslím si, že mi jdou věci dobře.							
3. Snažím se dělat vše nejlépe, jak dovedu.							
4. Vždy říkám pravdu.							
Snažím se přemýšlet dopředu, plánovat, uvědomuji si důsledky svého chování.							
5. Když mám problém, snažím se najít co nejvíce způsobilé řešení.							
6. Jsem stejně dobrý/á (nebo lepší) jako moji vrstevníci.							
7. Je pro mě důležité dodržovat pravidla.							
8. Když se mi nepovede úkol splnit dobře, snažím se být příště lepší.							
9. Jsem dobrý v organizaci skupinové práce.							
10. Dodržuji dané termíny.							
11. Když vidím, že něco není v pořádku, snažím se to změnit.							
12. Kritiku na svou osobu dokážu zvládnout v klidu, bez projevu emocí.							
13. Než něco řeknu, promyslím si to.							
14.							

Dotazník: Sociální gramotnost

2. část sociální kompetence

1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - nesouhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nevím, 5 - spíše souhlasím, 6 - souhlasím, 7 - rozhodně souhlasím

15. Se svými spolužáky si často povídám.

16. Seznamování s novými lidmi je pro mě snadné.

17. Dokážu komunikovat se svým učitelem a řešit s ním záležitosti spojené s vyučováním.

18. Dokážu se aktivně zapojit do společné činnosti.

19. Při komunikaci se snažím vnímat i řeč těla druhého.

20. Zapojení do skupinové hry je pro mě snadné stejně jako dodržování jejích pravidel.

21. Když někomu naslouchám, snažím se do jeho pozice vejit.

22. Přátelské vztahy si dokážu udržet.

23. K ostatním se snažím chovat zdvořile.

24. Snažím se pomáhat těm, kteří to potřebují.

25. Dokážu se podíídit většině, i přestože mám jiný názor.

26. Při práci ve skupině se snažím brát ohled na ostatní členy.

1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - nesouhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nevím, 5 - spíše souhlasím, 6 - souhlasím, 7 - rozhodně souhlasím

3. část občanské kompetence

1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - nesouhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nevím, 5 - spíše souhlasím, 6 - souhlasím, 7 - rozhodně souhlasím

27. Snažím se pomáhat zlepšit životní prostředí (třídím odpad, ...).

28. Dokážu změnit svůj názor na základě dobrých argumentů.

29. Neposuzuji ostatní na základě jejich vzhledu nebo náboženství.

30. Snažím se být spravedlivý/á ke všem bez rozdílu.

31. Když vidím problém, snažím se ho řešit, neignoruji ho.

32. Sam/sama se zajímám o politické dění u nás i ve světě.

Cítím se být občanem České republiky se všemi právy i povinnostmi z toho vyplývajícími.

34. Věřím, že v mém okolí mohu něco změnit.

35. Dělán to, co pomáhá lidem v mém okolí.

4. část vědomostní

v otázkách 36. - 42. odpověz na otázku jednou až dvěma větami v otázkách 43. - 47. zakroužkuj správnou odpověď

36. Co bys dělal, kdyby tě rodiče poslali do obchodu pro chleba, ale v obchodě by měli pouze rohlíky?

37. Proč se mají při nehodách nejdříve zachránovat ženy a děti?

Dotazník: Sociální gramotnost

38.	Proč máme poslance?	
39.	Co uděláš, když si zlomíš nohu?	
40.	Na co nám slouží pojištění?	
41.	Proč bys měl/a pustit sednout starého člověka v autobuse?	
42.	Co znamená demokracie?	
43.	Koho bys nemohl/a volit na pozici prezidenta České republiky?	
a)	Někoho, kdo je jiné sexuální orientace.	
b)	Někoho, kdo není občanem České republiky.	
c)	Někoho, kdo se nenarodil v České republice.	
d)	Někoho, kdo je ženského pohlaví.	
44.	Na jaké číslo bys měl/a zavolat když uvidíš hořící dům?	
a)	158	c) 156
b)	150	d) 155
45.	Na školním hřišti uvidíš dva chlapce, jak postrkují mladšího chlapce a brání mu v odchodu z hřiště. Jak můžeme dané chování označit a jak by ses měl zachovat ty jako svědek?	
a)	Chování chlapců je škádlení, oznamovat to nebudu, protože by to bylo žalování.	
b)	Chování chlapců je xenofobní, měl/a bych to oznámit policii.	
c)	Chování chlapců je šikanování, měl/a bych to oznámit učitelce.	
d)	Chování chlapců je zábavné, měl/a bych se k nim přidat.	
46.	Kdy vznikla Česká republika?	
a)	1. 1. 1990	c) 1. 1. 1890
b)	1. 1. 1980	d) 1. 1. 1993
47.	Která skupina lidí vytváří ve tvé obci/městě platné vyhlášky?	
a)	policiisté	c) podnikatelé
b)	členové obecního zastupitelstva (magistrátu)	d) rodiče

PŘÍLOHA P II: VYPLNĚNÝ DOTAZNÍK SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST

Dotazník: Sociální gramotnost

Zaškrtni do čtverečku odpověď, která pro tebe platí. ☒

Jsem: chlapec dívka

Bydlím: na vesnici ve městě

Mám: mladší sourozence (bratra sestru bratra i sestru)

starší sourozence (bratra sestru bratra i sestru)

jsem jedináček

Bydlím společně: s oběma rodiči s jedním rodičem s rodiči i prarodiči s prarodiči

Třída: 6. 7. 8. 9.

	1	2	3	4	5	6	7
Vyber jednu odpověď, které se nejvíce blíží a zaškrtni ji. ☒							
1. část osobní kompetence							
1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - nesouhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nevím, 5 - spíše souhlasím, 6 - souhlasím, 7 - rozhodně souhlasím							
1. Když něco pokazím, snažím se to napravit.							
2. Myslím si, že mi jdou věci dobře.							
3. Snažím se dělat vše nejlépe, jak dovedu.							
4. Vždy říkám pravdu.							
Snažím se přemýšlet dopředu, plánovat, uvědomuji si důsledky svého chování.							
5. Když mám problém, snažím se najít co nejvíce způsobů řešení.							
6. Jsem stejně dobrý/a (nebo lepší) jako moji vrstevníci.							
7. Je pro mě důležité dodržovat pravidla.							
8. Když se mi nepovede úkol splnit dobře, snažím se být příště lepší.							
9. Když se mi nepovede úkol splnit dobře, snažím se být příště lepší.							
10. Jsem dobrý v organizaci skupinové práce.							
11. Dodržuji dané termíny.							
12. Když vidím, že něco není v pořádku, snažím se to změnit.							
13. Kritiku na svou osobu dokážu zvládnout v klidu, bez projevu emocí.							
14. Než něco řeknu, promyslím si to.							

Dotazník: Sociální gramotnost

2. část sociální kompetence

1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - nesouhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nevím, 5 - spíše souhlasím, 6 - souhlasím, 7 - rozhodně souhlasím

15. Se svými spolužáky si často povídám.

16. Seznamování s novými lidmi je pro mě snadné.

17. Dokážu komunikovat se svým učitelem a řešit s ním záležitosti spojené s vyučováním.

18. Dokážu se aktivně zapojit do společné činnosti.

19. Při komunikaci se snažím vnímat i řeč těla druhého.

20. Zapojení do skupinové hry je pro mě snadné stejně jako dodržování jejích pravidel.

21. Když někomu naslouchám, snažím se do jeho pozice vcítit.

22. Přátelské vztahy si dokážu udržet.

23. K ostatním se snažím chovat zdvořile.

24. Snažím se pomáhat těm, kteří to potřebují.

25. Dokážu se podílit většinou, i přestože mám jiný názor.

26. Při práci ve skupině se snažím brát ohled na ostatní členy.

3. část občanské kompetence

1 - rozhodně nesouhlasím, 2 - nesouhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nevím, 5 - spíše souhlasím, 6 - souhlasím, 7 - rozhodně souhlasím

27. Snažím se pomáhat zlepšit životní prostředí (třídím odpad,....).

28. Dokážu změnit svůj názor na základě dobrých argumentů.

29. Neuposuzuji ostatní na základě jejich vzhledu nebo náboženství.

30. Snažím se být spravedlivý/a ke všem bez rozdílu.

31. Když vidím problém, snažím se ho řešit, neignoruji ho.

32. Sám/sama se zajímám o politické dění u nás i ve světě.

33. Cítím se být občanem České republiky se všemi právy i povinnostmi z toho vyplývajícími.

34. Věřím, že v mém okolí mohu něco změnit.

35. Děláme to, co pomáhá lidem v mém okolí.

4. část vědomostní

36. - 42. odpověz na otázku jednou až dvěma větami v otázkách 43. - 47. zakroužkuj správnou odpověď

36. Co bys dělal, kdyby tě rodiče poslali do obchodu pro chleba, ale v obchodě by měli pouze rohlíky?

zavolala bych rodičům a domluvíme se s nimi.

37. Proč se mají při nehodách nejdříve zachraňovat ženy a děti?

neví

Dotazník: Sociální gramotnost

38	Proč máme poslance?	nevím
39	Co uděláš, když si zlomíš nohu?	jet na nemocnici.
40	Na co nám slouží pojištění?	nevim
41	Proč bys měl/a pustit sednout starého člověka v autobuse?	Proč by je starší a měl být na nějaké problémy a je mu to blížší než.
42	Co znamená demokracie?	svoboda
43	Koho bys nemohl/a volit na pozici prezidenta České republiky?	
a)	Někoho, kdo je jiné sexuální orientace.	
b)	Někoho, kdo není občanem České republiky.	
c)	Někoho, kdo se nenarodil v České republice.	
d)	Někoho, kdo je ženského pohlaví.	
44	Na jaké číslo bys měl/a zavolat když uvidíš hořící dům?	
a)	158	c) 156
b)	159	d) 155
45	Na školním hřišti uvidíš dva chlapce, jak postkrují mladšího chlapce a brání mu v odchodu z hřiště. Jak můžeme dané chování označit a jak bys měl zachovat ty jako svědek?	
a)	Chování chlapců je škádlení, oznamovat to nebude, protože by to bylo žalování.	
b)	Chování chlapců je xenofobie, měl/a bych to oznámit policii.	
c)	Chování chlapců je šikánování, měl/a bych to oznámit učitelce.	
d)	Chování chlapců je zábavné, měl/a bych se k nim přidat.	
46	Kdy vznikla Česká republika?	
a)	1. 1. 1990	c) 1. 1. 1890
b)	1. 1. 1980	d) 1. 1. 1993
47	Která skupina lidí vytváří ve tvé obci/měste platné vyhlášky?	
a)	policisté	c) podnikatelé
b)	členové obecního zastupitelstva (magistrátů)	d) rodiče

38	Proč máme poslance?	nevím
39	Co uděláš, když si zlomíš nohu?	jet na nemocnici.
40	Na co nám slouží pojištění?	nevim
41	Proč bys měl/a pustit sednout starého člověka v autobuse?	Proč by je starší a měl být na nějaké problémy a je mu to blížší než.
42	Co znamená demokracie?	svoboda
43	Koho bys nemohl/a volit na pozici prezidenta České republiky?	
a)	Někoho, kdo je jiné sexuální orientace.	
b)	Někoho, kdo není občanem České republiky.	
c)	Někoho, kdo se nenarodil v České republice.	
d)	Někoho, kdo je ženského pohlaví.	
44	Na jaké číslo bys měl/a zavolat když uvidíš hořící dům?	
a)	158	c) 156
b)	159	d) 155
45	Na školním hřišti uvidíš dva chlapce, jak postkrují mladšího chlapce a brání mu v odchodu z hřiště. Jak můžeme dané chování označit a jak bys měl zachovat ty jako svědek?	
a)	Chování chlapců je škádlení, oznamovat to nebude, protože by to bylo žalování.	
b)	Chování chlapců je xenofobie, měl/a bych to oznámit policii.	
c)	Chování chlapců je šikánování, měl/a bych to oznámit učitelce.	
d)	Chování chlapců je zábavné, měl/a bych se k nim přidat.	
46	Kdy vznikla Česká republika?	
a)	1. 1. 1990	c) 1. 1. 1890
b)	1. 1. 1980	d) 1. 1. 1993
47	Která skupina lidí vytváří ve tvé obci/měste platné vyhlášky?	
a)	policisté	c) podnikatelé
b)	členové obecního zastupitelstva (magistrátů)	d) rodiče