

Sociální gramotnost žáků středních odborných škol a odborných učilišť

Petr Čech

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petr Čech**
Osobní číslo: **H140089**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

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

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálních a komunikačních dovedností, školního prostředí a klimatu školy.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ALTMANOVÁ, Jitka, et al. Gramotnosti ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

DOLEŽALOVÁ, Jitka. Funkční gramotnost: Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.

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

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

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

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

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

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

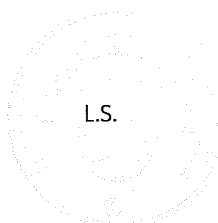
22. listopadu 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

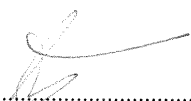
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně19.4.2018

.....


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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že 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 přihlédne k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

OBSAH

I.	ÚVOD	11
II.	I.....SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST	13
	I.1.1 OSOBNÍ ODPOVĚDNOST	14
	I.1.2 OBČANSKÁ ODPOVĚDNOST	14
	I.1.3 OBČANSKÁ SPOLUÚČAST	14
	I.1 GRAMOTNOST A KOMPETENCE	14
	I.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	15
	I.3 MATEMATICKÁ GRAMOTNOST	16
	I.4 PŘÍRODOVĚDNÁ GRAMOTNOST.....	16
	I.5 FINANČNÍ GRAMOTNOST	17
	I.6 ICT GRAMOTNOST.....	17
	I.7 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST	17
	I.8 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	17
	I.8.1 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST JAKO KOMPETENCE	18
	I.8.2 EMOČNÍ A INTELIGENCE	20
III.	II..... FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST	21
	II.1 RODINA.....	22
	II.2 ROLE PEDAGOGA.....	23
	II.3 ŠKOLNÍ KLIMA A PROSTŘEDÍ	24
	II.3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	24
IV.	III..... VZDĚLÁVÁNÍ A SPECIFIKA SOŠ A SOU	26
	I.9 VÝUKOVÝ PROCES	26
	I.10 ŠKOLNÍ VÝCHOVA	26
	I.11 UČIVO.....	26
	I.12 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY SOŠ A SOU.....	27
	I.12.1 KONCEPCE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V RVP STŘEDNÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	27
V.	II.....METODOLOGIE VÝZKUMU	30
	II.1 CÍL VÝZKUMU	30
	II.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
	II.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	30
	II.4 TECHNIKA VÝZKUMU	31
	II.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	32
VI.	III..... VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT	

33

III.1 HODNOCENÍ OSOBNÍ ODPOVĚDNOSTI	34
III.2 HODNOCENÍ OBČANSKÉ ODPOVĚDNOSTI	35
III.3 HODNOCENÍ OBČANSKÉ SPOLUÚČASTI	37
III.4 HODNOCENÍ KLIMA ŠKOLY	38
III.5 CELKOVÉ HODNOCENÍ	40
PŘÍLOHA 2: PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ ČETNOSTI ODPOVĚDÍ U JEDNOTLIVÝCH ČÁSTÍ DOTAZNÍKU	50

ÚVOD

Bakalářská práce je složena ze dvou hlavních částí. První část práce obsahuje teoretický základ pro pochopení pojmů a souvislostí problematiky. V úvodu teoretické části se zabývám gramotností, základními pojmy a jejich vysvětlením.

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

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

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

Motivem k této práci byla nejen aktuálnost tématu, ale také to, že na dané téma dosud nebylo příliš bádáno i přes jeho důležitost. Volba zkoumaného typu středních škol pak byla spíše osobní volbou, kdy z kolektivu vrstevníků vnímám velké rozdíly v úrovni sociální gramotnosti mezi jednotlivými typy škol.

TEORETICKÁ ČÁST

I. SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST

S vymezením sociální gramotnosti se lze v různých podobách setkat v mnoha strategických dokumentech na národní i mezinárodní úrovni. Navzájem se liší spíše šíří vymezení a zaměřením důrazu, podstata sociální gramotnosti však zůstává obdobná. V nejjednodušší podobě můžeme hovořit o sociální gramotnosti jako o znalostech, dovednostech a postojích, které jsou klíčové pro osobní naplnění, k efektivní a konstruktivní účasti na společenském a pracovním životě. Sociální gramotnost by bylo možné vymezit výčtem dílčích dovedností či postojů, které obsahuje. V takovém přístupu by panovala shoda na důležitosti komunikačních dovedností, schopnosti spolupráce, empatie, kritického myšlení a schopnosti řešení konfliktů. V postojové oblasti by sociální gramotnost zahrnovala odpovědnost, úctu k druhým a zájem podílet se na rozvoji vlastní komunity.

„Kompetence zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské kompetence a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů. Občanské kompetence jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí a struktur a k aktivní a demokratické účasti.“ Definice rozlišuje tři základní roviny sociální gramotnosti – vztah jedince k sobě samému (osobní kompetence), vztah jedince k jiným jedincům (sociální kompetence) a vztah jedince ke společnosti jako celku (občanské kompetence). Detailnější popis sociálních kompetencí podle doporučení Evropského parlamentu vychází z rozdělení na znalosti, dovednosti a postoje. V českém prostředí lze sociální gramotnost vymezit také na základě rámcových vzdělávacích programů. Ačkoli nepoužívají přímo pojem sociální gramotnost, dílčí znalosti, dovednosti a postoje se prolínají celými rámcovými programy a lze je nalézt mezi klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi i průřezovými tématy. (Protivínský, Dokulilová, 2012)

I.1.1 Osobní odpovědnost

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

I.1.2 Občanská odpovědnost

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

I.1.3 Občanská spoluúčast

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

I.1 GRAMOTNOST a kompetence

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

Pojem gramotnost tedy není zcela jednoznačně vymezen. Dříve byl za gramotného považován ten, kdo uměl na základní úrovni číst, psát a počítat. V současné informační společnosti získal tento

pojem jiný význam a pod gramotností určité oblasti se skrývá nejenom znalost pojmů dané oblasti, jejich porozumění a pochopení v souvislostech, ale i dovednost využít je všestranně v praktickém životě. (Altmanová, 2011)

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

Gramotnost je soubor vědomostí a dovedností, resp. způsobů myšlení a jednání, které jsou buď osvojeny, nebo jsou – podle okolností na místě – (vy)konstruovatelné, a to ve vztahu k určitému kontextu úseku života člověka i společnosti. Toto jednání by mělo být funkční – účelné a správné. Součástí gramotnosti by měla být i schopnost překračovat hranice jedné gramotnosti a propojovat způsobilost v jisté oblasti se způsobilostmi v jiných oblastech. A konečně též schopnost sebereflexe a vlastního kontinuálního učení. Gramotnost vzniká nabýváním kompetencí a ty se skládají z dovedností, jejichž osvojením a adekvátním používáním se gramotnost stává funkční.

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

I.2 Čtenářská gramotnost

V poslední době je stále důrazněji vyslovován požadavek promyšlenějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v rámci procesu vzdělávání v našich školách. Tento požadavek vyplývá z aktuálních potřeb současné společnosti, v níž právě dovednost porozumět textům v různých situacích a kontextech, vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat texty z různých hledisek (včetně

sledování autorových záměrů) je základem úspěšného života každého jednotlivého člověka a prosperity celé společnosti.

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

I.3 Matematická gramotnost

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

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

I.4 Přírodovědná gramotnost

Denně se setkáváme s výsledky či aplikacemi přírodovědného výzkumu a poznání nejen v podobě rozličných moderních technologií, ale také prakticky ve všech médiích v podobě různých (často i kontroverzních) informací. V této podobě se s nimi setkávají i naše děti a mladí lidé. Proto v jejich životech hraje stále větší roli kvalitní přírodovědné vzdělání. To jim umožní porozumět výsledkům či aplikacím přírodních věd a efektivně je využívat ve svém každodenním, školním i budoucím profesním životě. Umožní jim rovněž zapojovat se díky získaným přírodovědným vědomostem a dovednostem do veřejných diskuzí o důležitých problémech zahrnujících přírodní vědy a technologie. V neposlední řadě jim poskytne i argumenty při kritickém hodnocení informací, s nimiž se často setkávají v médiích a které jsou v některých případech v přímém rozporu s dosaženými a nezpochybnitelně potvrzenými postuláty přírodních věd o našem materiálním světě. (Altmanová, 2010)

I.5 Finanční gramotnost

Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.² Definice finanční gramotnosti je pak dále strukturována a člení se na několik vzájemně prolínajících se složek. Konkrétně se jedná o gramotnost peněžní, gramotnost cenovou a gramotnost rozpočtovou, která zahrnuje dvě specializované složky, správu finančních aktiv a správu finančních závazků. (Hesová, 2011)

I.6 ICT gramotnost

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

I.7 Sociální gramotnost

Vymezení sociální gramotnosti jsem se věnoval v samostatné kapitole.

I.8 Klíčové kompetence

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

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

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

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

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

I.8.1 Sociální gramotnost jako kompetence

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

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

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

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

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

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

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

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

Belz a Siegrist (2000) vymezili kompetence klíčové, které jsou významné pro osobní i profesní život napříč různými institucemi, oblastmi a podmínkami. Podle autorů by se mělo jednat o tyto klíčové kompetence: komunikace a spolupráce (naslouchat, jasně se vyjadřovat, opakovat, shrnovat,

vnímat neverbální sdělení a potřeby), řešení problémů a tvořivost (schopnost rozpoznat problém a tvořivě jej řešit), samostatnost a výkonnost (samostatně svou práci plánovat, provádět ji a kontrolovat), odpovědnost, spolehlivost (přebírat zodpovědnost ve vymezených hranicích), myšlení a učení (řídít vlastní učení, myslet v souvislostech, systémově), zdůvodňování a hodnocení (vlastní, společnou i cizí práci umět věcně zdůvodnit a kriticky posoudit).

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

I.8.2 Emoční a inteligence

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

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

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

II. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST

Faktory ovlivňující gramotnost jsou odlišné podle toho, o jakou složku gramotnosti se jedná. U některých druhů gramotností má rozhodující vliv škola, která je rozhodujícím faktorem. Sociální gramotnost je v tomto ohledu specifická a její formování začíná už od narození procesem socializace a vrůstání do kultury, ve které se jedinec vyskytuje. Proto se mohou při prvním kontaktu se školním prostředím vytvořit mezi jedinci odlišnosti v úrovni. Poté již probíhá rozvíjení gramotnosti současně školou ale i jinými vlivy, především pak má význam na formování stále rodina. Sociální gramotnost ve škole však není rozvíjena pouze ve vyučovacích hodinách, ale má na ni vliv více faktorů, protože školu si můžeme představit jako místo střetu odlišných kultur, zájmů jedinců, kde dochází k interakci a spolupráci. Jednotliví žáci také mají možnost zapojit se do fungování organizace jako celku. Škola má vliv na četnost těchto interakcí, které úroveň sociální gramotnosti působí a proto je její vliv zásadní. Mezi faktory, které ovlivňují rozvoj sociální gramotnosti zásadně, můžeme považovat roli pedagoga, rodinu a vliv školního prostředí. (Protivínský, Dokulilová, 2012; ČŠI, 2015).

II.1 Rodina

Největší vliv na rozvíjení sociální gramotnosti v rodině má vzájemné propojení s ostatními členy se kterými dochází k výměně informací, postojů či názorů.

Vysoká úroveň sociální gramotnosti převažovala u žáků, kteří jsou součástí ucelené rodiny s oběma rodiči. Mírně nižší úroveň vykazovali žáci, kteří žijí s jedním rodičem vlastním a druhým nevlastním. Nejnižší úroveň pak byla zjištěna u žáků žijících pouze s jedním rodičem.

Dle dosavadních provedených výzkumů má role rodiny vliv nejvýznamnější, zejména pak u žáků základních škol. U žáků středních škol význam klesá, stále však má významnou roli.

Zkoumáním se nepotvrdil vliv socioekonomického statusu rodiny a úrovní sociálních schopností žáka.

Jediná významnější souvislost byla zjištěna ve znalostní rovině, kdy se objevila souvislost mezi vzděláním matky a počtem načtených knih a také počtem knih, které má žák doma k dispozici.

Můžeme usoudit, že je obtížné zkoumat jednotlivé oblasti, protože vývoj jednotlivých složek probíhá nezávisle na sobě a je ovlivňován mnoha faktory vzájemného soužití v rodině. Sociální dovednosti a postoje jsou formovány hlavně interakcemi mezi různými členy rodiny a sociální znalosti pak závisí, jak bylo výše zmíněno, více na možnostech přijímání nových informací a znalostí žáka. (Protivínský, Dokulilová, 2012; ČŠI, 2015).

II.2 Role pedagoga

Učitel má na klima školy zásadní vliv. Jeho složky osobnosti a vlastnosti různě ovlivňují kvalitu výuky. Může se jednat o věk, postoje k výuce, vlastní názory pedagoga či postoj ke vzniklým situacím ve výuce.

Pedagoga lze chápat jako společenského činitele, aktéra, který ovlivňuje chování ve třídě, směřuje žáky správným směrem k nabití vědomostí a poznatků. Je to osobnost, která by měla působit jako vzor nejen žákům, ale i dospělým, svými zásadami, vyspělostí a moudrostí. (Grecmanová, 2008)

Kromě vztahů mezi žáky je velmi důležitý také vztah žáků s učitelem, který má na kvalitu výuky zásadní vliv. Pro budování a fungování takové vztahu je důležitá komunikace žáka s učitelem a také komunikace a vzájemná interakce mezi žáky. Na žáka má vliv celou svou bytostí a vším čím se podílí na rozvoji žáka.

Výuka, ale může být zaměřena na pouhé předání informace od učitele žákovi.

Tyto dva odlišné způsoby lze rozdělit a nazývat jako vyučování, kdy je žák pouze příjemcem informace a aktivně se nezapojuje. Druhým způsobem je výuka soustředěná na aktivní rozvoj osobnosti žáka, kdy naplno probíhá interakce mezi učitelem a žákem.

Ke správnému naplnění interakce dochází pouze, když jsou dodrženy určité podmínky, které by měl učitel dodržovat. (Čábalová, 2011)

II.3 Školní klima a prostředí

Slovo klima je hojně užívané spolu s pojmem prostředí. Tyto pojmy nejsou totožné, ale existuje mezi nimi úzká souvislost.

Pojem prostředí chápeme jako objektivní realitu, která je tvořena mnoha faktory, které ji ovlivňují. Jde například o procesy, bytosti, jevy a mnoho dalších jevů, které nás obklopují. Prostor může mít pozitivní i negativní vliv. Hodnocení kvality klimatu člověkem je velmi subjektivní, protože tuto realitu vnímá každý jinak. Proto klima chápeme jako spojení objektivní reality a vlastního vnímání a hodnocení.

Oproti atmosféře je klima dlouhodobý jev a není zcela podmíněno aktuální situací.

Stejně prostředí je různými jedinci vnímáno jinak. Školní klima vnímá žák s výbornými studijními výsledky jinak, než žák s výsledky podprůměrnými, stejně tak jak je vnímáno rozdílně učitelem. (Grecmanová, 2008)

Na otázku, co je to škola se dá odpovědět, že je to prostředí, které tvoří několik dimenzí.

Jde o dimenzi ekologickou, která zahrnuje materiální a estetickou stránku školy. Demografická zahrnuje veškeré osoby, které mají se školou nějaký vztah. V souvislosti se sociální dimenzí hovoříme o spolupráci a komunikaci mezi jedinci i skupinami. Kulturní dimenze je tvořena hodnotami, systémem víry, které do školy zasahují. (R. Tagiuri, 1968, M. Havlínová et al., 1994, s. 29)

II.3.1 Faktory ovlivňující školní prostředí

Školní prostředí je ovlivňováno řadou různých aspektů, a aby bylo pozitivní, je třeba respektovat a zahrnovat aktuální působící vlivy. Tyto vlivy lze rozdělit na vnitřní a vnější podmínky.

II.3.1.1 Vnější podmínky

Vnější podmínky jsou proměnné v čase, některé se mění dlouhodobě a změny jsou pozvolné, některé můžeme charakterizovat jako rychlé. Tyto vnější podmínky mohou organizace, v tomto případě školy ovlivňovat pouze v malé míře.

- „Rozvoj nové techniky a měnící se technologie,
- ekonomické podmínky a konkurence na národním trhu,

- vládní politika a legislativa,
- sociální a kulturní vlivy,
- demografické vlivy,
- aktuální situace na trhu práce,
- mobilita pracovních sil,
- hodnotové orientace lidí,
- ekologické vlivy.“

II.3.1.2 Vnitřní podmínky

Vnitřní podmínky jsou do jisté míry formovatelné a lze je ovlivňovat plánováním a tvořením strategií.

- „Charakter činností organizace ovlivňující charakter práce a strukturu pracovníků,
- strategie a politika organizace, způsob řízení organizace (styl vedení lidí),
- velikost organizace (počet pracovníků),
- geografická poloha organizace,
- organizační struktura a ekonomická situace organizace,
- technické a technologické vybavení organizace,
- sociální, profesní a kvalifikační struktura pracovníků a rozvojový potenciál pracovníků, jejich flexibilita, mobilita,
- organizační kultura.“ (Kocianová, 2010)

III. VZDĚLÁVÁNÍ A SPECIFIKA SOŠ A SOU

I.9 Výukový proces

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

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

I.10 Školní výchova

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

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

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

I.11 Učivo

Každé rozhodování o výběru učiva a jeho organizaci do kurikula vychází z určitého pojetí vzdělání a jeho cílů. Podle OSN a Světové banky je vzdělání základní lidskou potřebou. Poskytuje širokou

škálu vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které slouží pro celý další život, umožňují učit se i mimo formální instituce, zakládá nebo zvyšuje schopnost zapojit se do ekonomických, politických, sociálních a kulturních aktivit a přizpůsobovat se změnám. Je také nutnou podmínkou pro identifikaci s dominantí kulturou a prostředkem pro uspokojování všech ostatních základních potřeb.

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

I.12 Vzdělávací programy SOŠ a SOU

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

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

I.12.1 Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání

V inovované koncepci klíčových kompetencí v RVP SOV 2007 je již zohledněna existence společného evropského rámce klíčových kompetencí pro pojetí a vymezení klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání (viz Evropský referenční rámec), který obecně tyto kompetence definuje, vymezuje jejich oblasti a také stanoví doporučení Evropského parlamentu a

Rady Evropské unie k jeho využívání při podporování strategií celoživotního učení v členských zemích EU.

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

Evropský rámec zahrnuje osm oblastí klíčových kompetencí:

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

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

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

(Národní ústav odborného vzdělávání)

PRAKTICKÁ ČÁST

II. METODOLOGIE VÝZKUMU

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

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

II.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit úroveň sociální gramotnosti studentů SOŠ a SOU a jednotlivých složek, které jsou vzájemně propojené, ale zároveň rozvoj neprobíhá celkově, ale každá složka se rozvíjí jinými faktory, jak již bylo nastíněno v provedených výzkumech, které byly zmíněny v kapitole II. Školním klimatem je třeba se zabývat z důvodu, že jde o zásadní faktor, ovlivňující úroveň sociální gramotnosti.

II.2 Výzkumné otázky

1. Jaká je celková úroveň sociální gramotnosti žáků SOŠ a SOU ČR?
 - 1.1 Jaká je úroveň osobní odpovědnosti žáků SOŠ a SOU ČR?
 - 1.2 Jaká je úroveň občanské odpovědnosti žáků SOŠ a SOU ČR?
 - 1.3 Jaká je úroveň občanské spoluúčasti žáků SOŠ a SOU ČR?
2. Jaké je školní klima?

II.3 Výzkumný soubor

Šetření sociální gramotnosti českých žáků proběhlo ve druhé polovině školního roku 2017/2018, kdy jsem rozdával dotazníky ve školách studentům, kteří byli ochotni věnovat čas tomuto šetření. Výběr byl zvolen dostupný. Dohromady se výzkumu zúčastnilo 127 žáků ze 13 tříd. Počet vrácených dotazníků se v každé třídě lišil, podle aktuální situace ve třídě a ochotě vyplnit dotazník.

II.4 Technika výzkumu

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

Dotazník se skládal ze čtyř hlavních částí: osobní odpovědnosti, občanské odpovědnosti, občanské spoluúčasti a školního prostředí.

Tyto čtyři hlavní části jsou dále rozděleny na více konkrétní oblasti, které byly vyhodnoceny také samostatně.

Výzkumy prokazují rozdílnou úroveň studentů v oblasti znalostí, dovedností a postojů. Vztah mezi znalostmi, postoji a chováním je komplikovaný a často závisí na konkrétní situaci. Vztah mezi znalostmi, postoji a chováním je složitý a závisí na více faktorech, já jsem volil do vztahu s těmito komponenty dotazníku i školní prostředí studenta, jelikož škole přikládám velký význam v rozvoji sociální gramotnosti.

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

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

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

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

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

II.5 Způsob zpracování dat

Při vyhodnocení dotazníku je třeba vycházet z celkového designu výzkumného šetření, pro jehož účely byl dotazník vytvořen. Základem moderní statistické analýzy je přepis veškerých dat do tabulky, přičemž všechna data jsou uvedena na jednom listě, ve sloupcích jsou odpovědi na jednotlivé položky dotazníku. Na popisnou část navazuje vztahová analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření.

III. VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

První výzkumnou otázkou se ptáme na úroveň sociální gramotnosti studentů SOŠ a SOU. Pomocí popisné statistiky jsem vyhodnotil jednotlivé oblasti i celkovou úroveň sociální gramotnosti. Studenti pomocí dotazníku odpovídali na otázky na likertově škále na otázky na stupnici s možnostmi rozhodně ano, spíše ano, spíše ne a rozhodně ne, kdy hodnota rozhodně ano značí nejvyšší úroveň sociální gramotnosti, tudíž hodnota rozhodně ne značí úroveň sociální gramotnosti jako nejnižší.

Osobní odpovědnost byla dále rozdělena na osobní odpovědné chování morální a konvenční.

Občanská spoluúčasť na zájem o druhé, úcta ke skupinové práci, zájem o komunitu, ohleduplnost k životnímu prostředí, schopnost vést a dovednosti občanského smýšlení.

Dovednosti občanské spoluúčasti byly rozděleny na části perspektivního uvažování, komunikační dovednosti, dovednosti členství ve skupinách a schopnosti řešení problémů.

Školní prostředí bylo hodnoceno ve třech dimenzích: otevřené prostředí v hodinách, zapojování žáků do rozhodování, školní atmosféra a komunikace a vztahy v rodině.

III.1 Hodnocení osobní odpovědnosti

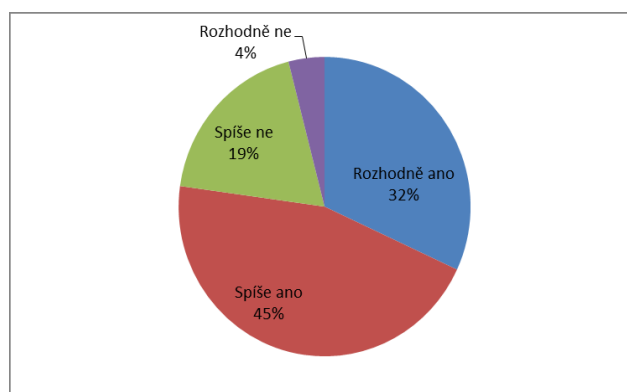
První část dotazníku, která se týká úrovně osobní odpovědnosti je vyhodnocena jako oblast s nejvyšší úrovní sociální gramotnosti.

V podčásti osobní odpovědné chování – morální odpovědělo 92,5% všech dotázaných kladně, to znamená, že dotazovaný vyplnil volbu rozhodně ano nebo spíše ano. Pouze 7,5% dotazovaných hodnotilo tuto oblast negativně.

Konvenční odpovědné chování, které obsahuje otázky týkající se dodržování pravidel je hodnoceno 62,6 % dotazovaných kladně, 38,3 % pak odpovědělo spíše ne a pouze 7,2% odpovídalo rozhodně ne.

Celkový průměr odpovědí žáků hodnotící osobní odpovědnost činí 77,6 % kladných odpovědí (31,1% rozhodně ano, 45,5% spíše ano) a 22,9% (18,9% spíše ne, 4% rozhodně ne).

Graf 1: Osobní odpovědnost



	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Morální	77,5%	20,0%	2,5%	0,0%
	47,5%	45,0%	5,0%	2,5%
	27,5%	60,0%	12,5%	0,0%
Průměr	50,8%	41,7%	6,7%	0,8%
Konvenční	17,5%	47,5%	30,0%	5,0%
	10,0%	55,0%	27,5%	7,5%
	12,5%	45,5%	35,8%	9,2%
Průměr	13,3%	49,3%	31,1%	7,2%
Celkový průměr	32,1%	45,5%	18,9%	4,0%

III.2 Hodnocení občanské odpovědnosti

V části, která se zabývá zájmem jedinců o druhé odpovědělo 69,4% respondentů kladně a 30,6 % záporně (z toho však pouze 2,2% odpovědělo absolutně ne).

Více jak polovina tzn. 50,8% respondentů odpovědělo na otázky týkající skupinové práce negativně. Pozitivně hodnotilo skupinovou práci jen 49,2% respondentů. Z tohoto výsledku můžeme usoudit, že studenti mají na skupinovou práci velmi rozdílné názory.

Další část se týkala zájmu o komunitu, kde 76,6% odpovídalo kladně a 23,3 % záporně (z toho pouze 1,2% odpovědělo absolutně ne).

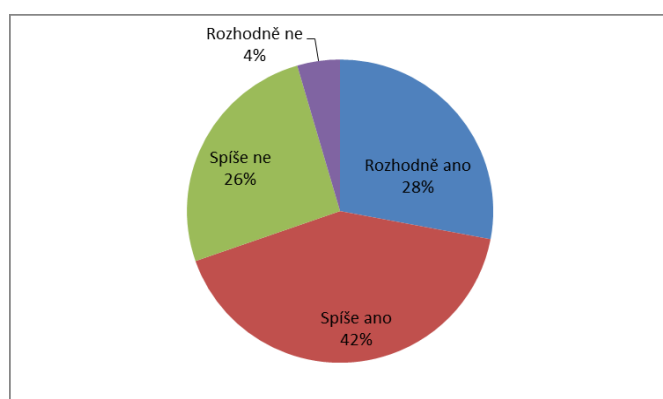
Životnímu prostředí se snaží pomáhat 55% dotazovaných, zbývajících 45% odpovědělo negativně.

Pozitivní výsledky byly zjištěny u otázek, které se týkaly schopnosti studentů vést, kdy 72,8% odpovědělo kladně (z toho 32,8% rozhodně ano, 40% spíše ano). Zbýlých 27,2% odpovědělo spíše ne nebo rozhodně ne.

Pozitivní výsledky byly zjištěny i v poslední podkapitole občanské odpovědnosti a to u dovedností občanského smýšlení, kde 72,8% studentů odpověděla rozhodně ano nebo ano a 27,2% odpovědělo negativně.

Celkový průměr je znázorněn na grafu.

Graf 2: Občanská odpovědnost



Tabulka č. 2: Občanská odpovědnost				
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Zájem o druhé	17,5	60,0	19,2	3,3
	15,0	40,0	42,5	2,5
	30,0	45,8	23,3	0,8
Průměr	20,8	48,6	28,3	2,2
Úcta ke skupinové práci	22,5	27,5	47,5	2,5
	23,3	54,2	15,8	6,7
	22,5	26,7	48,3	2,5
Průměr	22,8	36,1	37,2	3,9
Zájem o komunitu	27,5	40,0	30,0	2,5
	26,7	52,5	20,0	0,8
	25,0	59,2	13,3	2,5
	50,0	30,0	20,0	0,0
	42,5	30,0	27,5	0,0
Průměr	34,3	42,3	22,2	1,2
Ohleduplnost k životnímu prostředí	40,0	37,5	20,0	2,5
	21,7	50,8	23,3	4,2
	20,0	44,2	32,5	3,3
	15,0	40,0	31,7	13,3
Průměr	24,2	43,1	26,9	5,8
Schopnost vést	27,5	35,0	27,5	10,0
	17,5	59,2	15,0	8,3
	35,0	37,5	20,0	7,5
	34,2	38,3	18,3	9,2
	50,0	30,0	20,0	0,0
Průměr	32,8	40,0	20,2	7,0
Dovednosti občanského smýšlení	45,8	38,3	15,8	0,0
	45,0	19,2	28,3	7,5
	37,5	30,0	26,7	5,8
	25,0	27,5	35,8	7,5
	39,2	42,5	15,8	2,5
	30,0	55,0	13,3	1,7
Průměr	32,8	40,0	20,2	7,0
Celkový průměr	28,0	41,7	25,8	4,5

III.3 Hodnocení občanské spoluúčasti

Část dotazníku občanská spoluúčasť se skládala z potitulu: schopnost uvažovat perspektivně, komunikační dovednosti, dovednost členství ve skupinách a schopnost řešení konfliktů.

Výsledky jsou ve všech 4 souborech otázek velmi podobné.

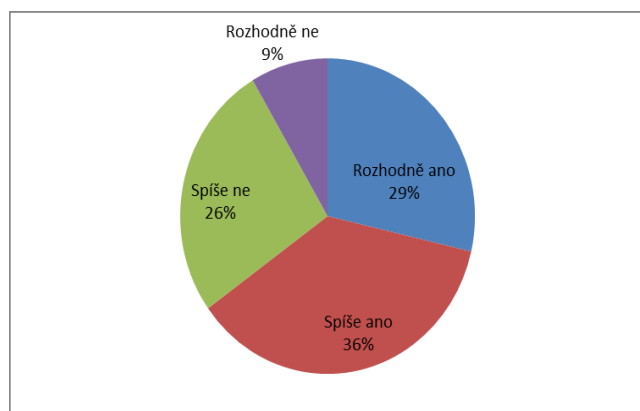
V první části týkajícího se perspektivního uvažování odpovědělo kladně 71,9% (u 42,3% dotazovaných převažovaly odpovědi spíše ano). 23,8% respondentů odpovědělo spíše ne a 4,4% odpovědělo rozhodně ne.

Dobré komunikační dovednosti má 67,3% respondentů, 32,7% odpovědělo negativně, z toho pouze 4,2% rozhodně ne.

Odpovědi respondentů na dovednost členství ve skupinách ukazují podobné výsledky jako v hodnocení občanské odpovědnosti a části týkající se úcty ke skupinové práci. Lze tedy vyvodit souvislost. 54,4% dotazovaných odpovědělo kladně, 45,6% však členství ve skupině hodnotí spíše ne nebo rozhodně ne.

66,7% dotazovaných (30,6% rozhodně ano, 36,1% spíše ano) odpovědělo na otázky související s jejich schopnostmi při řešení konfliktů kladně, 33,3% pak spíše ne nebo rozhodně ne.

Celkový průměr vyjadřuje graf.



Graf 3: Občanská spoluúčasť

Tabulka č. 3: Občanská spoluúčasť				
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Uvažovat perspektivně	34,2	30,8	26,7	8,3
	15,0	47,5	34,2	3,3
	46,7	31,7	17,5	4,2
	22,5	59,2	16,7	1,7
Průměr	29,6	42,3	23,8	4,4
Komunikační dovednosti	27,5	47,5	22,5	2,5
	15,0	37,5	42,5	5,0
	30,0	40,0	25,0	5,0
Průměr	25,5	41,8	28,4	4,2
Dovednost členství ve skupinách	37,5	17,5	25,0	20,0
	23,3	22,5	45,0	9,2
	25,0	34,2	30,8	10,0
	29,2	28,3	29,2	13,3
Průměr	28,8	25,6	32,5	13,1
Schopnosti řešení konfliktů	22,5	37,5	30,8	9,2
	35,0	37,5	15,0	12,5
	34,2	33,3	17,5	15,0
Průměr	30,6	36,1	21,1	12,2
Celkový průměr	28,6	36,5	26,4	8,5

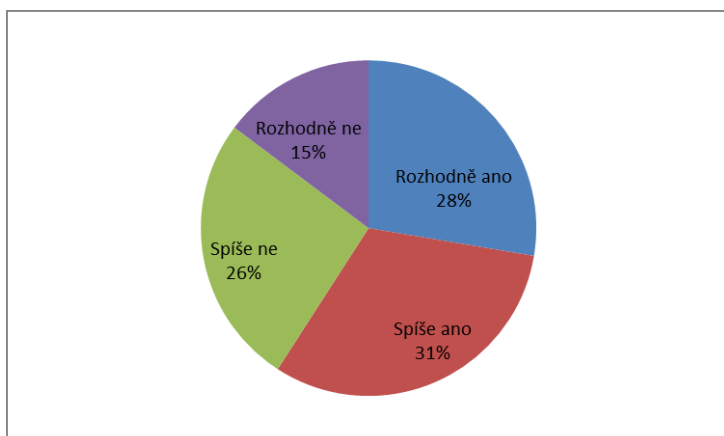
III.4 Hodnocení klima školy

51,7% respondentů je názoru, že prostředí v hodinách je otevřené a 48,3% je opačného názoru s poměrně velkým podílem 19,7% žáků, kteří odpověděli rozhodně ne, což je více než 16,3%, které zastupují žáky s odpovědí rozhodně ano.

51,4% respondentů se může dle odpovědi zapojit do rozhodování ve vyučování, 49,6% je však názoru, že ne.

Na atmosféru, která ve škole panuje, má kladný názor polovina respondentů, druhá polovina považuje atmosféru za nepříliš dobrou nebo špatnou.

Na otázky týkající se důvěry, komunikace a trávení času se členy rodiny odpovědělo 76,7% žáků odpovědí rozhodně ano (44,4%) nebo spíše ano (32,2%). Pouze 23,3% hodnotilo tuto část odpovědí spíše ne nebo rozhodně ne. Celkové hodnocení je vyobrazeno na grafu.



Graf 4: Školní klima

Tabulka č. 4: Školní klima				
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Otevřené prostředí v hodinách	27,5	34,2	20,8	17,5
	10,0	32,5	28,3	29,2
	15,0	30,0	30,8	24,2
	17,5	34,2	28,3	20,0
	12,5	39,2	33,3	15,0
	15,0	42,5	30,0	12,5
Průměr	16,3	35,4	28,6	19,7
Zapojování do rozhodování	20,0	25,0	42,5	12,5
	55,0	10,8	22,5	11,7
	37,5	17,5	15,0	30,0
	10,0	27,5	40,0	22,5
	20,0	32,5	42,5	5,0
	15,0	37,5	32,5	15,0
Průměr	26,3	25,1	32,5	16,1
Atmosféra	17,5	40,0	32,5	10,0
	17,5	47,5	30,0	5,0
	62,5	20,0	15,0	2,5
	46,7	44,2	6,7	2,5
	10,0	47,5	25,0	4,2
	17,5	35,0	32,5	15,0
Průměr	23,5	32,9	28,5	14,5
Komunikace a vztahy v rodině	40,8	30,0	15,8	13,3
	50,0	27,5	17,5	5,0
	42,5	39,2	10,8	7,5
Průměr	44,4	32,2	14,7	8,6
Celkový průměr	27,6	31,4	26,1	14,7

III.5 Celkové hodnocení

Celkový podíl otázek zodpovězených rozhodně ano byl 29,1%, spíše ano volilo 38,8%, spíše ne 24,3% a rozhodně ne 7,9% respondentů.

Celkovou úroveň sociální gramotnosti studentů středních odborných škol jsem vyhodnotil jako vysokou i přesto, že v některých oblastech jsou rozdíly znatelné.

Nejlépe hodnocenou částí dotazníku byla první část osobní odpovědnost, ve které odpovědělo kladně 77,6% respondentů. Následuje občanská odpovědnost se 69,7%, poté občanská spoluúčast (65, 1%). Otázky související s klimatem školy byly odpovědí rozhodně ano nebo spíše ano odpovězeny u 59% respondentů.

Rozdíly v těchto celcích nejsou nijak zásadní, výrazné rozdíly byly zaznamenány v jednotlivých podkategoriích.

Žáci mají velmi vysokou úroveň osobní odpovědnosti morální, zatímco u konvenční byl pokles úrovně značný.

Značný je i podíl respondentů, kteří odpovídali záporně na otázky týkající se úcty ke skupinové práci a s tím souvisejícími dovednostmi členství ve skupině.

Oblast školního klimatu je oblastí s nejnižší úrovní pozicních odpovědí. Do této části byly v dotazníku zahrnuty také otázky, které se týkaly rodinu a výslednou úroveň zlepšily.

Tabulka č. 5: Hodnocení celkové sociální gramotnosti				
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Osobní odpovědnost	32,1%	45,5%	18,9%	4,0%
Občanská odpovědnost	28,0%	41,7%	25,8%	4,5%
Občanská spoluúčast	28,6%	36,5%	26,4%	8,5%
Školní klima	27,6%	31,4%	26,1%	14,7%
Celkový průměr	29,1%	38,8%	24,3%	7,9%

ZÁVĚR

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

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALTMANOVÁ, Jitka, et al. Gramotnosti ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8
- ALTMANOVÁ, et al. Gramotnosti ve vzdělávání: Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
- ARTHUR, J., DAVISON, J. Social literacy and citizenship education in the school curriculum. The Curriculum Journal. Taylor & Francis, 2000. Vol. 11.
- BELZ, Horst, Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-479-6
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. 1. vyd. Tiskárny Havlíčkův Brod, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0
- DOLEŽALOVÁ, Jitka. Funkční gramotnost: Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
- GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. Praha: Kolumbus 1995. ISBN 80-85928-48-5
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, ed. Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? Praha: Agentura Strom, 1994.
- HESOVÁ, Alena, et al. Finanční gramotnost ve výuce. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-86856-76-6
- CHRÁSKA, Miroslav. Kvantitativní metody sběru dat. 1. vyd. Zlín: Academia centrum, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5
- JŮVA, Vladimír. Úvod do pedagogiky. 3. vyd. Brno, 1997. ISBN 80-85931-39-7
- Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání.* . [online]. Dostupný z <http://www.nuov.cz/koncepce-kk>
- KOCIANOVÁ, Renata. Personální činnosti a metody personální práce. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.
- PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKULILOVÁ. Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách: závěry šetření sociální gramotnosti žáků. 1. vydání. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2012. Dostupné z:

http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov2012-csizavery_setreni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

TAGIURI, Renato., George H. LITWIN a Louis B. BARNES. Organizational climate: explorations of a concept. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968.

SHAPIRO, L. E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 2007

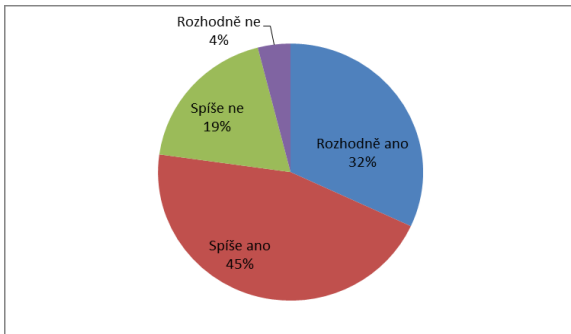
SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. 2006. Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html/>

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

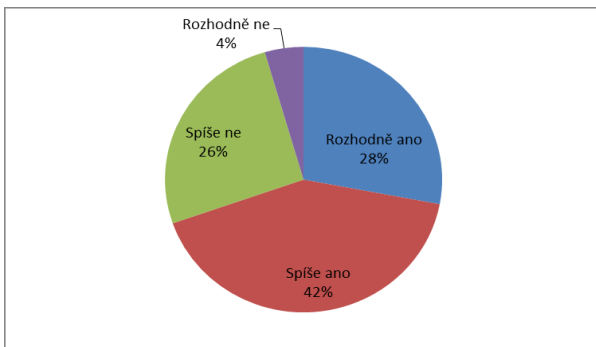
WALTEROVÁ, Eliška et al. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. vyd. Brno, 2004. ISBN 80-7315-083-2

SEZNAM GRAFŮ

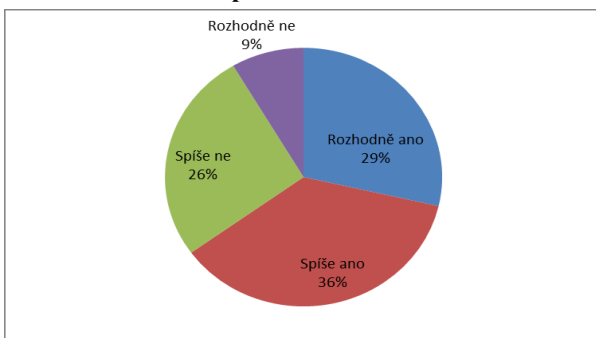
Graf 5: Osobní odpovědnost



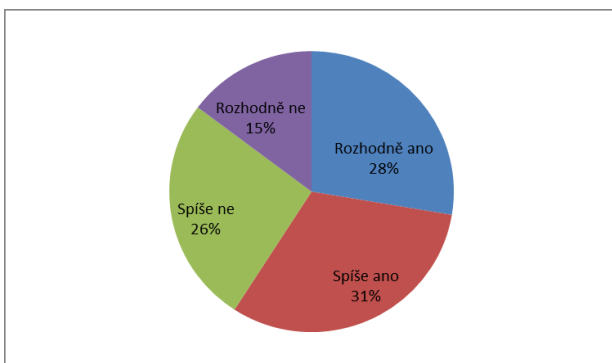
Graf 6: Občanská odpovědnost



Graf 7: Občanská spoluúčast



Graf 8: Školní klima



SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník

	a) Rozhodně ano	b) Spíše ano	c) Spíše ne	d) Rozhodně ne
OSO. ODP. Když něco pokazím, snažím se to napravit				
Snažím se dělat věci nejlépe, jak dovedu				
Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší				
Je pro mě důležité dodržovat pravidla, dokonce i když se nikdo nedívá				
Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje				
Když vidím někoho porušovat pravidla, protestuji				
OBČ. ODP. Snažím se chovat k druhým laskavě				
Omluvím se, když někoho urazím				
Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci				
Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci				
Rád spolupracuji na skupinových úkolech (projektech)				
Některé úkoly se lépe řeší ve skupině				
S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí				
Dělám to, co pomáhá lidem v mém okolí				
Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit				
Znám ve svém okolí lidi, kteří by potřebovali pomoc				
Vím o věcech ve svém okolí, které by se daly změnit k lepšímu				

Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu prostředí (např. třídíme odpad, neplýtváme vodou apod.)				
Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí				
Zajímám se o to, jak můžu pomoci životnímu prostředí				
Jestli mě někdo osloví ke spolupráci na aktivitě, která pomáhá životnímu prostředí, rád se přidám				
Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to				
Když vidím něco, co by bylo třeba udělat, snažím se přimět své kamarády, abychom na tom pracovali společně				
Jsem docela dobrý v organizování týmu při skupinové práci				
Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý				
Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit				
Jsem schopný odůvodnit své názory				
Když se rozhoduji, snažím se být otevřený k novým nápadům				
Jsem ochoten změnit svůj názor na základě dobrých argumentů				
Důležité informace si ověřuji z více zdrojů (zeptám se druhých, najdu na internetu, v novinách)				
Když něco tvrdím, snažím se pro to mít dobré argumenty				
Často si kladu otázku, jestli některé situace nemají i jiné vysvětlení				
OBČ. SPOLUČ. Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat				

Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně				
Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá				
Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak				
Promyslím si, co řeknu				
Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla				
Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit				
Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla				
Cítím se odpovědný za celkový výsledek skupinové práce				
Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen				
Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny				
Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat				
Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč				
Vím, jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba				
Vím, jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba				
Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit				
Znám ve svém okolí lidi, kteří by potřebovali pomoc				
Vím o věcech ve svém okolí, které by se daly změnit k lepšímu				
Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu				

prostředí (např. třídíme odpad, neplýtváme vodou apod.)				
Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí				
Zajímám se o to, jak můžu pomoci životnímu prostředí				
Jestli mě někdo osloví ke spolupráci na aktivitě, která pomáhá životnímu prostředí, rád se přidám				
Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to				
Když vidím něco, co by bylo třeba udělat, snažím se přimět své kamarády, abychom na tom pracovali společně				
Jsem docela dobrý v organizování týmu při skupinové práci				
Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý				
Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit				
ŠKOL. KLIM. V hodinách často společně diskutujeme				
Učitelé nás povzbuzují, abychom vyjádřili své názory				
V hodinách často spolupracuji s ostatními žáky na skupinových úkolech				
Během vyučování ve třídě panuje zpravidla otevřená, přátelská atmosféra				
Pokud mě ve vyučování něco zajímá, klidně se na to zeptám učitele				
Nebojím se říct, pokud během hodiny s učitelem v něčem nesouhlasím				
Naše třída má vlastní pravidla, která jsme si společně s učitelem stanovili				
Na naší škole funguje žákovský parlament, do kterého				

jsou voleni zástupci jednotlivých tříd				
Můžeme se zapojit do vydávání školního časopisu (nebo vytváření školních webových stránek, vysílání žákovského rádia či televize)				
Žáci se mohou zapojit do rozhodování o chodu školy				
Pokud žáci s něčím nesouhlasí, jsou učitelé ochotni je vyslechnout a diskutovat o možných změnách				
Mohu se zapojit do diskuzí o školních problémech				
Většina učitelů se mnou jedná spravedlivě				
Naše třída je dobrý kolektiv				
Ve škole se necítím jako outsider				
Nebojím se šikany ze strany ostatních žáků				
Pokud mám nějaký problém, učitelé jsou ochotni mi pomoci				
Jsem rád, že chodím právě na tuto školu				
Společně s ostatními členy rodiny trávím hodně času				
Pokud mám nějaké starosti, svěřím se svým rodičům (nevlastním rodičům, pěstounům)				
Často si povídám se svými rodiči nebo sourozenci (vlastními či nevlastními)				

Příloha 2: Procentuální vyjádření četnosti odpovědí u jednotlivých částí dotazníku

Osobní odpovědnost			
Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
32,1%	45,5%	18,9%	4,0%

Občanská odpovědnost			
Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
28,0%	41,7%	25,8%	4,5%

Občanská spoluúčast			
Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
28,6%	36,5%	26,4%	8,5%

Školní klima			
Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
27,6%	31,4%	26,1%	14,7%

Příloha 3: Celková procentuální četnost odpovědí

Celkové odpovědi			
Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
29,1%	38,8%	24,3%	7,9%