



**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**3. LÉKAŘSKÁ FAKULTA**



Ústav zdraví dětí a mládeže

**Veronika Marešová**

**Osobnostní rozvoj dětí na školách**  
Children Individual Development at the Schools

Bakalářská práce

Praha, 2009

Autor práce: Veronika Marešová

Studijní obor: Veřejné zdravotnictví

Bakalářský studijní program: Specializace ve  
zdravotnictví

Vedoucí práce: MUDr. Eva Vaníčková, CSc.

Pracoviště vedoucího práce: Ústav zdraví dětí a  
mládeže

Datum a rok obhajoby: 3.7. 2009

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato bakalářská práce byla používána ke studijním účelům.

V Praze dne 23.7. 2009

Veronika Marešová

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| Obsah .....   | 1  |
| 1 Úvod .....  | 6  |
| 2 Vymezení pojmů .....  | 7  |
| 2.1 Dítě .....  | 7  |
| 2.2 Osobnost .....  | 7  |
| 2.3 Osobnostní rozvoj .....   | 8  |
| 2.4 Klíčové kompetence .....  | 8  |
| 2.5 Kultura .....   | 8  |
| 3. Teoretická část .....  | 9  |
| 3.1 Vnitřní determinant .....   | 9  |
| 3.1.1 Dítě a jeho osobnost .....  | 9  |
| 3.1.1.1 Osobnost .....  | 9  |
| 3.1.1.2 Struktura osobnosti .....                                       | 9  |
| 3.1.1.3 Teorie rozvoje osobnosti popisující vliv působení podmětů ..... | 10 |
| 3.1.1.4 Behaviorální teorie .....                                       | 12 |
| 3.1.1.5 Sociálně-kognitivní teorie .....                                | 12 |
| 3.1.1.6 Humanistický přístup .....                                      | 12 |
| 3.1.1.7 Gender .....  | 13 |
| 3.1.1.8 Další vlivy a vlastnosti .....                                  | 13 |
| 3.1.1.9 Vulnerabilní a resilientní vlastnosti .....                     | 14 |
| 3.2 Vnější determinanty osobnosti .....                                 | 15 |
| 3.2.1 Socializace .....   | 15 |
| 3.2.1.1 Sociální souvislosti .....                                      | 16 |
| 3.2.1.2 Činitelé .....  | 17 |
| 3.2.1.3 Působení socializace podle vzdálenosti .....                    | 18 |
| 3.2.1.4 Mechanismy socializace .....                                    | 19 |
| 3.2.1.4.1 Observační učení .....  | 19 |
| 3.2.1.4.2 Socializační autoregulace .....                               | 20 |
| 3.2.2 Rodina .....  | 20 |
| 3.2.2.1 Primární socializace .....                                      | 20 |
| 3.2.2.2 Socioekonomický status rodiny .....                             | 20 |
| 3.2.2.3 Výchovný styl v rodině .....                                    | 21 |
| 3.2.3 Škola .....   | 22 |
| 3.2.3.1 Výuka .....   | 22 |
| 3.2.3.2 Gramotnost .....  | 23 |
| 3.2.4 Volnočasové aktivity .....  | 24 |
| 4 Odlišnosti RVP ZV .....   | 25 |
| 4.1 Klíčové kompetence .....  | 26 |
| 4.1.2 Klíčová kompetence sociální a personální .....                    | 26 |
| 4.1.2.1 Cílové výstupy klíčové kompetence sociální a personální .....   | 27 |
| 4.2 Průřezová témata .....  | 28 |
| 4.2.1 Osobnostní a sociální výchova .....                               | 28 |
| 4.2.1.1 Cílové výstupy osobností a sociální výchovy: .....              | 29 |
| 5 Rozvoj osobnosti na prvním stupni základní školy .....                | 30 |
| 5.1 Tělesný vývoj .....   | 31 |
| 5.2 Sociální a emocionální vývoj .....                                  | 31 |
| 5.3 Rozumový vývoj .....  | 31 |

|  |    |
|--|----|
| 6 Rozvoj osobnosti na druhém stupni základní školy ..... | 33 |
| 7 Tvorba dotazníku .....                                 | 34 |
| 7.1 Nezávislost .....                                    | 35 |
| 7.2 Sebejistota .....                                    | 35 |
| 7.3 Sociální citlivost .....                             | 36 |
| 7.4 Udržování sociálních kontaktů .....                  | 36 |
| 7.5 Řešení problémů .....                                | 36 |
| 8 Praktická část .....                                   | 38 |
| 8.1 Cíl výzkumu, stanovení hypotéz, metodologie .....    | 38 |
| 8.2 Popis šetřeného vzorku .....                         | 39 |
| 8.3 Dotazníkové šetření .....                            | 39 |
| 8.3 Výsledky a jejich interpretace .....                 | 41 |
| 9 Závěr .....  | 45 |
| 10 Diskuse .....   | 47 |
| 11 Souhrn .....  | 49 |
| 12 Seznam literatury .....                               | 51 |
| 13 Grafy .....   | 53 |
| Graf č.1 .....   | 53 |
| Graf č.2 .....   | 54 |
| Graf č.3 .....   | 54 |
| Graf č.4 .....   | 55 |
| Graf č.5 .....   | 56 |
| Graf č.6 .....   | 56 |
| Graf č.7 .....   | 57 |
| Graf .....   | 57 |
| Graf č.9 .....   | 57 |
| Graf č.10 .....  | 58 |
| 14 Tabulky .....   | 59 |
| Tabulka č.1 .....  | 59 |
| Tabulka č.2 .....  | 59 |
| Tabulka č.3 .....  | 59 |
| Tabulka č.4 .....  | 60 |
| Tabulka č.5 .....  | 60 |
| Tabulka č.6 .....  | 60 |
| Tabulka č.7 .....  | 60 |
| Tabulka č.8 .....  | 61 |
| Tabulka č.9 .....  | 61 |
| Tabulka č.10 .....                                       | 61 |
| 15 Přílohy .....   | 62 |
| P1 – Zadání dotazníku .....                              | 62 |
| P2 – Záznamový arch .....                                | 66 |
| P3 – Model funkční gramotnosti .....                     | 67 |

# 1 Úvod

Téma mé bakalářské práce „osobnostní rozvoj dětí na školách" jsem zvolila na základě osobního zájmu. Pravidelně, již od roku 1996 působím jako vedoucí na rekreačním pobytů dětí, navštěvující základní školu. Vždy dostávám do týdenní péče děti, přibližně stejného věku z odlišných prostředí. Díky rozsáhlosti areálu jsou na rekreaci posílány nejrozličnější věkové skupiny. Při vzájemné interakci věkově shodných dětí z různých oblastí Prahy je patrný rozdíl v projevech dětské osobností. Každé dítě se projevuje jako svébytná, nezaměnitelná, rozvíjející se osobnost.

Ze změn probíhajících ve školství mě velmi zaujal nový systém kurikulárních dokumentů vymezující vzdělávání žáků od 3 do 19 let. V jejich obsahu se vyskytuje nově pojatý koncept vzdělávání, který podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu. V dokumentu se mimo jiné objevuje pojem „klíčové kompetence“ představující souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V nově zavedeném programu platném od roku 2004 vidím šanci formovat osobnost žáků, aby lépe obstály v dnešním náročném světě.

## 2 Vymezení pojmů

Na začátku mé práce bych chtěla definovat a charakterizovat klíčová slova, které používám

### 2.1 Dítě

Prvním z klíčových slov je pojem „dítě“. Za dítě můžeme považovat podobu potomka v prvním stupni příbuzenství. V souladu s Úmluvou o právech dítěte<sup>1</sup> je dítětem chápán jedinec do dovršení zletilosti (doby dospělosti), kdy je jedinec způsobilý ke všem právním úkonům. U nás, v drtivé většině případů jedinec nabývá 18.rokem svého života. Jedinec může nabýt plnoletosti i před dovršením 18.roku života v případě zvláštních skutečností, které ukládá zákon. Pro mou potřebu volím za hranici dítěte rozmezí nižší věku a to 15 -16.rok života. Toto věkové rozmezí ve většině případů představuje konec povinné školní docházky. Zároveň představuje hranici pubescence a adolescence. V postnatálním období zahrnuje mnou používaný pojem „dítě“ mladší školní věk a střední školního věk (pubescenci).

### 2.2 Osobnost

Existuje spousta pohledů a přístupů k vyložení osobnosti. „Psychologie osobnosti nabízí až 200 pojetí a teorií“ (Smékal, 2002 ). V tomto textu se přikláním k formulaci, že osobnost má charakter postupně se vyvíjející duševní stránky dítěte. Osobnost v mé práci představuje hromadění a utváření vnitřních podmínek, prostřednictvím působení vnějších podmínek.

---

<sup>1</sup> Volně přístupný dokument ratifikovaný Českou republikou, celosvětově vymezující povinnosti v přístupu k dítěti.

## **2.3 Osobnostní rozvoj**

Osobnostní rozvoj ve svém významu zahrnuje formování a utváření osobnosti negativními i pozitivními vlivy. V ideálním případě by mělo jít o vývoj osobnosti, tedy růst osobnosti vhodným směrem. Vhodný směr vymezuje především kulturní prostředí, ve kterém je osobnost formována a ve kterém má osobnost žít.

## **2.4 Klíčové kompetence**

souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* jsou klíčové kompetence vymezeny na úrovni, které mají dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání; v etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní

## **2.5 Kultura**

Kultura tvoří patrně první a nejdůležitější předpoklad osobnostního rozvoje v našem světě. Podle Z. Heluse ( Pojetí žáka a perspektivy osobnosti, 1982 ) tvoří kultura velmi široký determinant obsahující v sobě školu, jakožto prostředek k formování.

Kdyby kultura neexistovala, jen s těží by se formovala moderní společnost. Člověk by nebyl schopen akceptovat způsob života jiného člověka v okolí. Nebylo by potřeba žádných hodnot. Bez cíle, představující společenské hodnoty by nemělo smysl osobnost formovat. Jedinec by měl pouze svůj svět a hodnoty pro něj důležité.

Na konci působení školního determinantu stojí ideální osobnost odpovídající představě dané doby. Jedná se o cílový stav kultury, tvořící naše životní prostředí. (Smékal, 2002)



## **3. Teoretická část**

### **3.1 Vnitřní determinant**

#### **3.1.1 Dítě a jeho osobnost**

Dítě je ve svém chování ovlivňováno působením nejrůznějších vlivů a především vnitřním zpracováním těchto vlivů. V naší práci nám jde především o osobnost dítěte, která prochází společně s věkem a růstem počtu vnějších vlivů postupným rozvojem.

Osobnost u dítěte tedy není pevně vymezena. Může být snadno deformována nevhodně působícím prostředím, intenzivními vlivy nebo vrozenými dispozicemi. Pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte je nutné použití vhodných výchovných metod a zároveň postupně klást odpovědnost za vlastní rozvoj osobnosti na dítě samotné.

##### **3.1.1.1 Osobnost**

Na utváření osobnosti nahlížejí z nejrůznějších úhlů různé filozofické, vědecké a myšlenkové směry. Ve spojení se školním prostředím má největší vliv, s návazností na socializaci v podobě determinantu uvedenou dále v textu, pojetí behaviorismu, které hovoří o utváření osobnosti za pomoci sociokulturní determinace. Osobnost tvoří vnitřní vliv, který si vytváří dispozice na základě zpracování vnějších vlivů.

##### **3.1.1.2 Struktura osobnosti**

Vnitřní uspořádání osobnosti staví na vlohách představující vrozené předpoklady. Další částí struktury osobnosti reprezentuje temperament, obecná vlastnost duševní dynamiky jedince, uplatňující se v jeho prožívání a projevech. Vliv na osobnosti má emocionalita, vznikající z temperamentu, jako trvalá vlastnost. Určuje dynamiku prožívání (citovost, hloubku, přiměřenost, stálost), vnější projevy emocí (sílu projevů, přiměřenost chování), determinuje volbu cílů a prostředků v cílesměrném chování.

Emocionalita - emoční vybavenost představuje emocionalita starající se o vzrušivost nervové soustavy, citové ladění, odolnost, trvalost duševních jevů, zaměření duševní činnosti (její prožívání). Charakter reprezentuje morální profil jedince. Souhrn psychických vlastností osobnosti, založených na morálních přesvědčeních. Postoje v osobnosti nabízejí ustálené tendence pro reakce na určité podněty. U postojů je důležitý vztah k hodnotám. Hodnotou pro osobnost dítěte je to, co má pro něj osobní význam.

V práci kombinuji jednotlivé přístupy k osobnosti. Na osobnost dítěte nahlížím jako na strukturu objektů, která se školním prostředím formuje především pomocí výuky. Předpokládám, že samo dítě nemá k socializaci pasivní přístup, takže vnější zadávané podmínky zpracovává prostřednictvím svých, již získaných zkušeností. Osobnost dítěte si postupně uvědomuje jedinečnost svého postavení v kulturní společnosti. Uvědomění mu pomáhá formovat rozvíjející se osobnost.

### **3.1.1.3 Teorie rozvoje osobnosti popisující vliv působení podmětů**

Bio-psycho- sociální teorii popisující vývoj osobnosti. Rozvoj osobnosti na škole probíhá za pomoci působení podmětů. Teorie T.Millona staví na závislosti podmětů a stavu zralosti. Stejně tak působení podmětů na škole mají odpovídat stavu zralosti dítěte. Rozvíjí-li se osobnost dítěte přiměřeně jejímu stupni zralosti, můžeme výběrem přiměřené míry působení podmětů ovlivňovat charakteristiky osobnosti. Autor teorie předpokládá, že podmětová deprivace, tak nadměra podnětů vyvolávají specifické účinky v závislosti na stupni zralosti a připravenosti nervového systému. Množství podmětů autor člení podle nedostatku nebo nadbytku.

Před začátkem rozvoje osobnosti dítěte na škole, mohou mít vliv především důsledky deprivace. Deprivace představuje komplexní a dlouhodobý nedostatek žádoucích formativních podmětů na kterých staví školní vzdělávání, socializace a rozvoj v oblasti intelektuální, sociální, citové, motorické a řečové. Důsledky působících podmětů autor rozčleňuje do tří způsobů podle množství a

délky působení. Deprivace navozuje dva stavy při příjmu nových podmětů osobnosti .

### **Krátkodobé**

Pokud dochází k uspokojování potřeb částečně, krátkodobě nebo přerušovaně, jedinec zvyšuje aktivitu. V prostředí školy to znamená, že dítě vyvine aktivitu, aby si zabezpečilo uspokojení potřeby. Neúspěšnost úsilí zvyšuje emotivitu a úzkost.

### **Chronické**

Dlouhodobé neuspokojování potřeb vede k jejich ztrátě zájmu o potřeby. U dítěte způsobuje chronický vliv regresi v komunikaci, apatie, zaměřenost na svět věcí a necitlivost klidem. Dítě hledá náhradní cíle i způsoby uspokojování. Bohužel toto řešení je „méně produktivní a vede k ochuzování a zplošťování osobnosti.“ (Smékal, 2002)

### **Supersaturace**

Kvantitativně, věkově, či sociálně nepřiměřené přetěžování podmětů. Osobnost reaguje na nadbytek uzavřením vůči podmětům nebo nezačleněním podmětů do své zkušenosti. Ve školní prostředí je nejčastěji supersaturace způsobena přetlakem informací. Osobnost dítěte si potřebné podměty vnitřně neidentifikuje. Dochází k povrchnímu uspokojení nároků prostředí.

### **3.1.1.4 Behaviorální teorie**

Behaviorální přístup vychází z předpokladu, že se každý člověk chová v souladu s tím, co se naučil nebo nenaučil. Osobnost reprezentuje systém faktorů, které determinuje chování individua. Osobnost rozvíjejícího dítěte pak budou determinovat faktory působící různou intenzitou.

Faktory představují mechanismy sociálního učení a podmiňování. Při rozvoji osobnosti dítěte dochází za pomoci jejich působení k vytváření systémů zvyků a tendencí chovat se v určitých situacích určitým způsobem.

Jakékoliv kulturní prostředí ve kterém žijí lidé, nabízí specifický systém podmínek pro život. Pro takto vyhraněné prostředí je nutná specifická adaptace. Prostor spolu s adaptací vytváří specifický způsob determinace osobnosti člověka.

### **3.1.1.5 Sociálně-kognitivní teorie**

Neméně zajímavý pohled na utváření osobnosti ve spojení s dítětem reprezentuje kognitivní přístup. Albert Bandura vytvořil sociálně-kognitivní teorii. Ve své práci se opírá o vzájemný determinismus. Odměny a tresty představují vnější determinanty chování. Názory, přesvědčení a očekávání reprezentují vnitřní determinanty. V podstatě dochází k utváření vnitřní struktury osobnosti dítěte na základě zpracování vnějšího determinantu. Vzájemné chování dítěte a prostředí se navzájem ovlivňují. Do procesu ovlivňování zasahují poznávací procesy jedince. Chování dítěte je výsledkem procesů vnitřní seberegulace. Síla chování dítěte je podmíněna očekáváním, založeným na předchozí situaci nebo hodnotou odměny, představují posílení projevu daného způsobu chování.

### **3.1.1.6 Humanistický přístup**

Dnešní moderní pojetí výuky na školách reprezentované klíčovými kompetencemi často přistupuje k osobnosti žáka humanisticky. Humanistický přístup vnímá dítě jako aktivní bytost s potenciálem k dalšímu růstu. Zaměřuje se spíše na schopnost dítěte uvědomit si své možnosti a využívat jich.

Vytvořenou osobnost reprezentuje sebepojetí. Co jedinec je a co dokáže. Vedle sebepojetí stojí reálné já složené z nejrůznějších hodnot, vjemů a dispozic, užívá se pro něj pojmu „Já“. Osobnost se pak rozvíjí směrem k ideálnímu „Já“. Takové osobnosti, kterou bychom chtěli být. Rozvoj osobnosti dítěte znamená pokřivování a přiklánění se k nevhodnějším podobám „Já“ na základě vnějšího působení. Je-li dítě oceňováno, pouze tehdy, když se chová správně (nemá zápornou korekci) dochází k pokřivení obrazu „Já“.

### **3.1.1.7 Gender**

Tento termín hovoří o rozdílech ženského a mužského světa, poukazuje na rozdílný přístup kultury a společnosti ke vlastnostem a chování jednotlivých pohlaví. Děti si během socializace osvojují mužské či ženské role. Osvojování neprobíhá v souladu s biologickými dispozicemi vázanými na pohlaví, ale vlivem působení kultury. Vytvářejí se mužské nebo ženské genderové role.

Z pohledu vývojové psychologie je ve vývoji mezi dívkami a chlapci více shod, než rozdílů. ( Langmeier, Krejčíková; 2006 ). V rámci rozvoje osobnosti je důležité zmínit rozdíly chování a přístupu ve škole.

Sociální psychologie klade na pohlaví, jako součást osobnosti velký vliv (Helus, 2007). V rámci výuky učitelé přistupují k žákům odpovídajícím způsobem podle pohlaví. Od dívek učitelé neočekávají výrazného úspěchu u chlapeckých předmětů (matematicky založené předměty).

Při působení dětí ve škole dochází k upevňování mužských a ženských rolí. Dívky ve své roli získávají lepší verbální dovednosti, empatii a budují si širší sociální vztahy na úkor nesamostatnosti. Při výchově chlapců je dominantní naopak nezávislost, aktivita a úspěšnost.

### **3.1.1.8 Další vlivy a vlastnosti**

Při utváření osobnosti dítěte existují vlastnosti, které od začátku mohou jedince zvýhodňovat nebo naopak znevýhodňovat. Mezi častý příklad patří „nadané“ děti nebo děti, patřící do různých komunit. Vliv na osobnost v interakci

s vnějším prostředím mívá i pohlaví dítěte (viz kapitola gender), především ze strany přístupu těchto vnějších podmínek.

### **3.1.1.9 Vulnerabilní a resilientní vlastnosti**

Rozvoj ovlivňují různé vlastnosti. Zmiňuji se o nich ve spojení s předsudky, díky kterým mohou mít určující vliv na rozvoj osobnosti.

**Vulnerabilní** vlastnosti představují vlastnosti, ať získané nebo vrozené, které jedince v sociálním prostředí znevýhodňují (nerozvinutá řeč, nevhodný temperament).

**Resilientní** vlastnosti stojí na druhé straně. Představují vlastnosti, které jedince zvýhodňují (nadprůměrná inteligence, příjemný vzhled).

## ***3.2 Vnější determinanty osobnosti***

### **3.2.1 Socializace**

Při formování osobnosti má socializace hlavní vliv. Jedná se o učení dovedností a vstřípení si hodnot kulturního prostředí. Pojem socializace vymezuje postupné utváření osobnosti od narození po osobu, která si uvědomuje sebe samu a kulturu v níž žije. Úspěšná socializace představuje úspěšné působení v dané kultuře. Dítě je při výuce (řízené socializaci) aktivním činitelem. Socializace si stanovuje ve svém působení cíl, jako žádoucí změny dítěte v důsledku socializace. Konečný výsledek by měl odpovídat cíli. Bohužel cíl a výsledek se ne vždy shodují, často si dokonce odporují. Pedagogika nahlíží na socializaci, jako na záměrné působení nebo-li výchovu.

Pro socializaci osobnosti představuje důležitou fází ve vývoji dítěte sebeuvědomění. To představuje podle Freuda odpoutání dítěte od oidipovského (Elektrinyho) komplexu. Podle Meada představuje sebeuvědomění schopnost vidět sebe, jak mě vidí ostatní. Dynamiku socializace za vymezují činitelé. Pro žáka nejdůležitější sociální souvislost na cestě jeho rozvoje, představují 4 celky popsané v dále v textu.

### 3.2.1.1 Sociální souvislosti

a) **Druzí lidé** - jednotlivci, partneři ve společných zájmech (škola, sportovní aktivity, rodina) pro žáka nejdůležitější. A dav, mající možný vliv v pozdějším období vývoje. Lidé v blízkosti jedince jsou rozvojetvorným faktorem osobnosti. Mají schopnost jedince ve své činnosti motivovat, ale i demotivovat.

b) **Společensko-politické a ekonomické poměry** mají významný vliv na rozvoj osobnosti dítěte v případě společenských, ekonomických či jiných krizí. Mohou postihnout jedince prostřednictvím nutnosti, přizpůsobit se poměrům, bez ohledu na kontinuální rozvoj dítěte.

c) **Sdílení kultury s druhými** v sobě zahrnuje působení předchozích dvou souvislostí. Kulturu bych vyčlenila jako sociální souvislost s nejvyšší i nejširším působením.

d) **Působení médií masové komunikace** nabízející ovlivnění osobnosti prostřednictvím globalizovaného prožívání. Prostředky masové komunikace, mezi které patří televize a dnes možná ještě mocnější internet, nabízí žáku možnost střídat se s nejrůznějšími vlivy dalších kultur.

Nejen žáka v prostředí kultury ovlivňují sociální souvislosti. „Vymezují člověka jako objekt a zároveň jej aktivizují jako subjekt. Žák, který nastoupil do školy je objektem. Objektem během studia nadále zůstává pokud jej vnější vlivy formují. Změna nastane změnou přístupu žáka k vnějším vlivům, jakožto hodnotám, které může sám utvářet a měnit. Sociální souvislosti působí na žáka systémem přímých i zprostředkovaných činitelů.“ (Helus, 2007) Podle přítomnosti Z. Helus dělí činitele sociálních souvislostí na 3 druhy.



### 3.2.1.2 Činitelé

a) Aktuálně přítomní činitelé ovlivňují osobnost žáka bezprostředně působící realitou. Staví jej do pozice objektu.

b) Psychicky autonomizované sociální souvislosti působící v nepřítomnosti druhých lidí, uvažováním nad těmito lidmi, co jsou zač, proč jednali zrovna určitým způsobem. Ve škole jde především o vliv vrstevníků a pedagogů.

c) Vnitřní princip, zásada, životní postoj tvoří přítomnost vzniklou působením předchozích dvou. Pokud dojde k vytvoření posledního činitele, jedná se o cíl kultury, vybavit jedince, jako subjekt, hodnotami společnosti.

Socializace probíhá působením různých prostředí. Sociálně pedagogický přístup rozlišuje pět základních prostředí podle vzdálenosti. Počet a vliv jednotlivých prostředí na osobnost dítěte postupně narůstá. Jak v osobnosti dítěte narůstají jednotlivé dispozice a schopnost rozlišovat nové a nové skutečnosti, rozšiřuje se i působení prostředí.

### 3.2.1.3 Působení socializace podle vzdálenosti

a) **Mikroprostředí** - staví jedince do nejbližšího okolí jeho života. Jde o osobní prostředí, které jedince obklopuje na úrovni materiální, kulturní, sociální. Jasným mikroprostředím dítěte je rodina, skupina dětí, kteří spolu kamarádí. Prostředí nabízející vše co má bezprostřední vliv na osobnosti dítěte např. počet osob, vztahy osob k jedinci, velikost bytu.

b) **Semiprostředí** - působí na osobnosti dítěte větší vzdáleností, nejedná se už o bezprostřední kontakt. Patří sem kulturní příležitosti, tradice, mezilidské vztahy. Osobnost dítěte představuje součást malé sociální skupiny do širšího prostorově vymezeného společenství.

c) **Mezoprostředí** - tvoří krajinu, okres a město, roli hraje hustota osídlení, doprava, kulturní a vzdělávací příležitosti.

d) **Makroprostředí** - zahrnuje větší část území od státu až po kontinent. Na osobnost dítěte nepůsobí přímo, ale přes prostředí sdružené, osobní. Pro vývoj dítěte má vliv v měřítku společenskoekonomické formace a historie, která ovlivňuje postavení a společenské vědomí jedince.

e) **Globální prostředí** - prostředí s největším záběrem. Nepůsobí přímo, má schopnost postihovat všechny lidé prostřednictvím globálních problémů.

### **3.2.1.4 Mechanismy socializace**

Představují způsoby předávání obsahu socializace mezi subjektem a objektem. Podstatu mechanismů socializace představuje učení a regulace tohoto učení okolím. Regulovat lze jak prvotní učení, tak výsledky již proběhlého bezděčného sociálního učení. Pokud osvojené chování představuje záměr socializační skupiny bývá jedinec oceněn. Pokud získané chování nenaplnuje socializační záměry skupiny, hledají se způsoby, jak jej korigovat. Mechanizmy socializace na základní škole nejčastěji představují dva druhy kognitivně sociálního učení.

#### ***3.2.1.4.1 Observační učení***

Představuje kopírování odpozorovaného chování lidí s následným zástupným upevněním. Zástupnému upevnění rozumíme odpozorování výsledku následkem chování druhého člověka. Uspěje-li pozorované dítě tímto chováním, má dítě v podobě pozorovatele tendenci chování si osvojit nebo neosvojit, protože zná jeho výsledek. (Helus, 2007) Druhy observačního učení jsou:

a) Zástupné kdy jedinec nezkouší zpevnění přímo na sobě, ale pozorováním zpevňovaného modelu

b) Kognitivní kde velký vliv hraje poznávací proces. Jedná se o uvažování nad vhodností nebo nevhodností chování pozorovaného modelu a rozhodování o přiměřenosti či nepřiměřenosti chování vlastního.

c) Sociální obsahuje druhé lidi v podobě modelů.

#### **3.2.1.4.2 Socializační autoregulace**

Jedinec vstupuje do své socializace jako aktér. Sám ovlivňuje míru i směry působení socializace na sobě. Podmětem k provozování autoregulace je nespokojenost s vnějším předepisováním a nespokojenost s rutinním, automatizovaným chováním.

### **3.2.2 Rodina**

Rodinu řadím mezi další významné determinanty ovlivňující rozvoj osobnosti na škole. Rodina má pro dítě i osobnost dítěte představovat zázemí a pomocnou ruku při socializaci. Nevhodné pojetí rodiny může znamenat negativní vliv rozvoje osobnosti. Nevhodně koncipovaná rodina znesnadňuje socializaci prováděnou školou. Škola s rodinou by měly spolu korelovat. Společná komunikace prostředí je schopna potlačovat negativní vlivy při vytváření osobnosti. Hlavní význam funkční rodiny spočívá ve vytvoření vhodného zázemí, vytváření vzorů, schopnosti eliminovat negativní dopady vnějšího prostředí a kdykoliv nabízet pomocnou ruku z pohledu zkušeného, nejlépe úspěšně socializovaného jedince.

#### **3.2.2.1 Primární socializace**

V rodině probíhá tzv. primární socializace. Ta představuje první kontakty dítěte s kulturní společností. Rodina svým přístupem k dítěti vytváří oporu pro jeho vývoj. Míra zvládnání sociokulturního chování a myšlení je odpovídající míře citům, kterými rodina dítě zahrnuje. Díky nim se u dítěte rozvíjí sebepojetí (vztahy k sobě samému), vztahy k druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, věcem a úkolům. (Helus, 2004)

#### **3.2.2.2 Socioekonomický status rodiny**

Důležitý faktor rodiny při utváření osobnosti představuje socioekonomický status rodiny (Helus, 2004). Jedná se o postavení rodiny z hlediska prestiže povolání rodičů, o bohatství rodiny dané příjmi rodiči a především vzděláním

rodičů. Sociálně ekonomický status se v osobnostním rozvoji dítěte promítá do aspirací a nabízí motivaci pro získávání minimálně stejné životní úrovně.

### **3.2.2.3 Výchovný styl v rodině**

Vhodný styl výchovy umožňuje dítěti dosahování osobních cílů. Dokáže jej chránit před špatnými vlivy, které si dítě ve svém vývoji není schopno uvědomit. Nejvhodnější výchovný styl, podpořený výzkumy podle Baumrindové nabízí styl opřený o autoritu. Dítě má jasně stanoveny zásady správného. Rodiče s dítětem komunikují a dbají na porozumění dítěte, proč dané principy a zásady platí. Stávají se tak autoritou i vzorem. (Helus, 2004)

### 3.2.3 Škola

„Non schoale sed vitae discimus.

Neučíme se pro školu, ale pro život.“

Seneca

Škola díky svému působení při formování žáka má jedno z výsadních postavení. Nejedná se o prostředí, ve kterém by se vyskytoval žák izolovaně, ale o velmi široké sociální prostředí. Školu nenavštěvují pouze vrstevníci a socializace neprobíhá mezi stěnami třídy. Žák přichází do styku s dalším personálem školy, navštěvuje školní jídelnu nebo se účastní školních aktivit. Širokou škálu mezilidských vztahů představují vrstevníci i starší děti školy. Škola prezentuje kulturu současné společnosti, která se snaží zformovat osobnost dítěte.

„Škola představuje instituci pro řízenou socializaci dětí, kladoucí důraz na vzdělání. Zároveň systematicky uvádí děti do kultury tak, aby se v ní orientovaly a rozvíjely, aby její poznatkové soustavy, normy a hodnoty přijaly za své, aby svým věděním a dovednostmi se v ní dokázaly uplatnit a svým uplatněním napomáhaly její utváření.“ ( Helus, 2007)

Škola má velký vliv při potlačování negativních zkušeností dítěte z nevhodného prostředí rodiny. Obstarává a kontroluje socializaci dítěte. Hlavním prostředkem školní socializace je cílená výuka.

#### 3.2.3.1 Výuka

Škola nabízí systematický rozvoj myšlení dítěte prostřednictvím výuky. (Helus, 2007) Výuka rozvíjí myšlení dítěte postupně, složitějšími úkoly, cvičící odlišné způsoby myšlení. Děje se tak za pomoci abstraktních a symbolických prostředků<sup>2</sup>. Nabízí kontrolovatelnou socializaci dítěte. Pracuje s obsahem dosažených poznatků kultury (společenskou zkušeností) – učivem, stanovuje si cíle. Cílů dosahuje použitím vhodných metod a hodnotí kvalitu výuky. Výuku blíže specifikuje kapitola věnovaná rámcově vzdělávacímu programu pro základní

---

<sup>2</sup> Abstrakce: něco neskutečného, je to myšlenkový proces, myšlenkový proces, zjišťující obecné, podstatné vlastnosti a vztahy

Symbolika: názorně zobrazené podstatné vlastnosti, procesy a vztahy.

vzdělávání. Učivo bylo dlouhou dobu bráno pouze jako zdroj poznatků a informací. Před pěti lety zavedené standardy „Rámcově vzdělávacích programů“ při výuce v České republice vymezují další šíři učiva, potřebnou pro orientaci v dnešním světě. Vedle teoretických znalostí došlo mimo jiné k zavedení klíčových kompetencí. Rozšířené osnovy pracující na vhodném vývoji osobnosti dítěte v kultuře.

### 3.2.3.2 Gramotnost

Dříve byla gramotnost chápána jako ovládnutí dovedností čtení, psaní a počítání. Aby byl člověk v dnešní schop, úspěšně se zapojit do společnosti, musí ovládat širší oblast znalostí a dovedností. Tato tzv. funkční gramotnost je charakterizována jako "postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje na plné zapojení se dospělého do hospodářského sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit" (Švec, 2002, s. 212). Modernější pojetí: „*model funkční gramotnosti*“ (viz. Příloha P3 ) je paralelní s gramotnostmi oblastmi školního vzdělávání, tak jak jsou definovány v RVP ZV.

Dosaženou úroveň funkční gramotnosti je možno měřit. Výstupní výsledky mohou být jedním z ukazatelů kvality školy. Příkladem výzkumného studia zabývajícího se touto tematikou, je šetření PISA (Programme for International Student Assessment). Jeho cílem je mj. zjistit, do jaké míry si žáci před koncem povinné školní docházky osvojili dovednosti potřebné pro život ve vzdělanostní společnosti. Tyto dovednosti jsou chápány právě jako gramotnost, schopnost čelit reálným problémům. Tato dovednost je dle mého názoru důležitější, než detailní osvojení vědomostí dle školních osnov. Tento názor podkládám faktem, že měření gramotnosti koreluje jak s ukazateli životní úrovně, tak s ukazateli ekonomické prosperity společnosti. (Viz literatury, *Economy and Society*, 1990).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Příloha č.1 dostupná volně ke stažení na internetu  
<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0023.pdf>

### **3.2.4 Volnočasové aktivity**

Důležitou roli v životě dítěte při utváření osobnosti často hrají i volnočasové aktivity. Volnočasovou aktivitou rozumíme disponibilní časový prostor, který si dítě má možnost organizovat samo. (Vážanský, 2001) Vyhrazený čas má dítě možnost trávit svými zálibami. Vhodné trávení volného času představuje ochranu před socio-patologickými vlivy. Správným výběrem trávení volného času poskytujeme dítěti příležitost k vytvoření racionálního využití volného času. Formujeme dítěti hodnotné zájmy, uspokojujeme a kultivujeme významné lidské potřeby, rozvíjíme specifické schopnosti a upevňujeme žádoucí morální vlastnosti. Trávení volného času s výchovným charakterem nabízejí nejrůznější instituce (školní kluby, školní družiny, domovy dětí a mládeže), volnočasové a zájmové sdružení a organizace (tělovýchovné organizace, Junák apod.).

Význam jednotlivých zařízení tkví v možnostech eliminovat negativní neúspěšnost ve školním prostředí nebo nedostatek vývojetvorných podmětů ze strany rodiny. Nabízí možnost pro získávání širších sociálních dovedností, než by tomu mohlo být pouze v prostředí školy a rodiny.



## 4 Odlišnosti RVP ZV

Pokud porovnáme výuku, jak probíhala ještě donedávna, vidíme, že cíle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání ( dále v textu RVP ZV) jsou v mnoha ohledech zcela nové a zaměřují se ke kvalitativnímu vzdělávání, které vyplývá ze změněných životních podmínek současnosti a nových očekávání. Smyslem je motivovat žáky, naučit je učit se, získat kladný vztah k výuce, což představuje „živnou půdu“ pro celoživotní vzdělávání. Z takových žáků mohou vyrůst osobnosti zodpovědné, samostatné a svébytné. Dalším zásadním rozdílem je, že systém je mnohem více orientován na dovednosti a postoje žáků, čímž dochází ke stimulaci učení. K přechodu od převažujícího získávání a prokazování vědomostí. Žák se neučí pro známku, „kvůli škole“, osvojuje si vědomosti, dovednosti a postoje pro vlastní život.

Přitom důležitou roli stále hrají vědomosti. Žák je veden k tomu, aby byl schopen prokázat získané vědomosti v praktickém životě a to vše je zahrnuto do formulací očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech a patří do úvodních cílů RVP ZV.

## ***4.1 Klíčové kompetence***

Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. To vše je totiž důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka jako člena společnosti. Právě na základě hodnot obecně přijímaných společností jsou kompetence vybírány.

Osvojování klíčových kompetencí je, dá se říci, proces dlouhodobý, ne-li celoživotní. Začíná již v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Klíčové kompetence mají nadpředmětovou podobu. K jejich tvorbě a rozvoji musí směřovat obsah, aktivity a činnosti probíhající ve škole. V RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek, který vede k osvojení a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností.

V průběhu základního vzdělávání jsou klíčovými tyto **Kompetence:**

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanské
- pracovní

### **4.1.2 Klíčová kompetence sociální a personální**

Klíčové kompetence představují cílený výstup na konci základního vzdělávání. K uvedené cílové kompetenci, jako zařazené dovednosti, se váže i má výzkumná část. Za pomoci dotazníku mě zajímala míra osvojení klíčové kompetence sociální a personální u dětí, nastupující dráhu adolescenta, spojenou s přechodem na střední školy a odborná učiliště.

#### 4.1.2.1 Cílové výstupy klíčové kompetence sociální a personální

##### **Jedinec s osvojenou kompetencí:**

- *účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce*
  
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá*
  
- *přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*
  
- *vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty*

## **4.2 Průřezová témata**

Průřezová témata jsou součástí RVP ZV. Představují důležitý formativní prvek, vytvářející příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhá rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Jde o okruhy aktuálních problémů současného světa, které se tak zařazením do RVP ZV stávají nedílnou součástí základního vzdělávání. Všechna průřezová témata nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je ale povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy daných průřezových témat. Mohou být realizována jako náplň vyučovacího předmětu nebo jako samostatný předmět, projekt, seminář, kurz apod.

### **4.2.1 Osobnostní a sociální výchova**

Pro naše téma „Osobnostního rozvoje dětí na školách“ je především důležité průřezové téma zaměřující se přímo na formování osobnost s cíleným výstupem v podobě kompetence sociální a personální. Cílem je rozvinout danou klíčovou kompetenci pro každodenní použití. Osobnostní a sociální výchovu, můžeme rozdělit na tři části - osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj. Přínos tohoto tématu pro žáka, resp. rozvoj jeho osobnosti, nacházíme v oblasti vědomostní, dovedností, schopností a rovněž v oblasti postojů a hodnot.

Osobnostní a sociální výchova reprezentuje socializaci osobnosti jedince. Tematické okruhy jsou členěny do částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Naplňování programu je praktické, zprostředkovatelem jsou nejrůznější vhodné hry, cvičení, modelové situace, diskuse. Výhodou je, že i pokud se nějaká hra nezdaří dle očekávání, můžeme této situace využít.

#### **4.2.1.1 Cílové výstupy osobností a sociální výchovy:**

##### **Oblast osobnostních kompetencí**

- Sebepoznání a tvorba vyrovnaného sebepojetí
- Zdokonalení základních kognitivních funkcí
- Seberegulace a organizace vlastního života
- Psychohygiena
- Kreativita v každodenním životě

##### **Oblast sociálních kompetencí**

- Poznávání lidí
- Tvorba mezilidských vztahů
- Komunikace
- Spolupráce a soutěžení

##### **Oblast morálních kompetencí, hodnot a morálky**

- Hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka; prosociálnost; etika všedního dne
- Řešení problémů, rozhodovací dovednosti v situacích se sociálně etickým potenciálem

## 5 Rozvoj osobnosti na prvním stupni základní školy

Než-li dítě zaujme své místo ve školní lavici, je tu kritické období přestupu z mateřské školy do základní. Proč kritické? Dítě přichází do nového sociálního prostředí, nastává změna režimu, jsou na ně kladeny nároky, které s ohledem na „zralost“ dítěte jsou přiměřené nebo nepřiměřené.

**Připravenost pro vstup do školy** má 3 aspekty:

- 1) fyzická zdatnost: průměrná váha, výška, stav vnitřních orgánů,
- 2) kognitivní vyspělost: úroveň poznávacích procesů - soustředění, rozlišování hlásek při mluvě, abstraktní myšlení, paměť atd.,
- 3) sociální vyspělost: vztahy k vrstevníkům, k rodičům, učitelům, dítě rovněž musí rozeznat, kdy končí hraní a začíná doba učení; touha seberealizace, tedy že se dítě těší do školy; vztah k vrstevníkům apod.

Hned na začátku školní etapy života mohou být důsledkem neúměrných nároků, které jsou na dítě kladeny a které není dítě schopno uspokojit, způsobeny fatální chyby. Nemale procento prvňáčků vykazuje dříve či později po vstupu do školy různě intenzivní a rozličně projevované známky nepřizpůsobení<sup>4</sup>.

Neúspěchy snižují sebecitu a pokud je nezdarů mnoho, brání úspěšnému vývoji osobnosti, které mohou vyústit až v neurotické poruchy, pokud dítě problémy zvládat neumí.

První stupeň ZŠ zahrnuje vývojovou etapu od šesti do dvanácti let, tedy mladší školní věk. Má své typické charakteristiky a specifika, které můžeme rozdělit do oblastí tělesného vývoje, sociálního a emocionálního vývoje i rozumového vývoje.

---

<sup>4</sup> například se špatně přizpůsobují kolektivnímu vedení, nevydrží se soustředit na vyučování, nevydrží klidně sedět, mluví do výkladu učitelky apod.

## ***5.1 Tělesný vývoj***

Nejčastějším, ale nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, související se školou, je posuzování výšky a hmotnosti. Zajímavý je však závěr, který pracovníci hygienické fakulty UK (Jirásek 1968) vyvozují ze své studie. A to že děti většího vzrůstu a silnější postavy lépe vyhoví nárazu požadavků, které škola klade. Svou roli hraje také vliv slabé tělesné konstituce na vyšší unavitelnost. Velká odchylka od průměru je rovněž sociálním stigmatem, což nelze opomenout. Příliš malé děti mohou mít pocit méněcennosti, zejména pokud nevyrovnají svůj tělesný nedostatek jinou předností a mohou se stát předmětem posměchu druhých dětí.

Tělesný růst je během tohoto období většinou rovnoměrně plynulý. Významně a souvisle se během celého období zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou postupně rychlejší, svalová síla větší (Vzrůstá zájem o sport). Dochází k rychlému rozvoji rychlosti a obratnosti. Rovněž smyslové vnímání se v tomto věku soustavně vyvíjí. ( Langmeier, Krejčíková; 2006 )

## ***5.2 Sociální a emocionální vývoj***

Zejména na začátku, po vstupu dítěte do školy, ale i později během tohoto období si děti vytvářejí nové vztahy. Jedná se o etapu důležitou z hlediska socializace. Děti se s oblibou druží do skupinek a velkou důležitost má kamarádství. Typická je také inklinace dítěte k silnějšímu jedinci- ve školních podmínkách k paní učitelce. Obecně převládá kladné citové ladění, družnost, extravertnost, bezstarostnost a relativní citová povrchnost.

## ***5.3 Rozumový vývoj***

Co se týká vědomostí a dovedností, je k jejich osvojování dítě teoreticky psychicky i fyzicky připraveno. Škola učí děti myslet. Schopnost abstrakce je ještě malá, je k tomu tedy nutno přihlídnout, ale zároveň abstraktní myšlení

rozvíjet. Zrovna tak osvojování morálních norem, hygieny, pravidelnosti. Výhodou je, že děti v této době mají zájem o vše konkrétní a jsou relativně snadno ovladatelné. Tato skutečnost je živnou půdou pro výchovu od spontánnosti k systematickosti. ( Langmeier, Krejčíková; 2006 )



## 6 Rozvoj osobnosti na druhém stupni základní školy

Období druhého stupně (s přihlédnutím k individuálnímu vývoji) odpovídá vývojové etapě pubescence, tzn. věku od 11- 13 do 14- 15 let.

V biologickém smyslu jsou pro tento životní úsek charakteristické první známky pohlavního zrání (především vývoj prvních sekundárních pohlavních znaků). Současně s biologickým zráním probíhá řada významných a nápadných psychických změn. O slovo se hlásí nové pudové tendence, hledá se způsob jejich uspokojování a kontroly. Příznačná je celková emoční labilita. Pubescent se mnohdy uzavírá sám do sebe, často se vyhýbá sociálním kontaktům, snaží se od druhých lidí odlišit. Zároveň tak trochu „hledá sám sebe“, má problémy se sebezpřijetím. Dostává se tak do nové, do té doby neznámé, sociální situace. Co se týká rozumové oblasti, pokračuje k celkové mentální zralosti, roste schopnost porozumět racionálnímu zdůvodňování, rozvíjí se tedy abstraktní myšlení. V kontrastu s idealismem mnohdy dochází k rozporuplnosti. ( Langmeier, Krejčíková; 2006 )

Pubescent je obecně ve vztahu k autoritám zvýšeně kritický. Dochází ve větší či menší míře k jakési vnitřní i vnější vzpouře proti společnosti. Vliv školy a rodiny ustupuje do pozadí, větší vliv mají vrstevníci. Co se týká školního prostředí, doporučuje se výchovné zásahy pedagoga omezovat na nejnutnější míru. Co do obsahu školní náplně si žák osvojuje klíčové kompetence a při ukončení devátého ročníku by měl mít mnohé (konkrétně které, je uvedeno v RVP ZV) již osvojeny. Zajímalo mě, do jaké míry dochází ke skutečnému naplnění cílů oproti teoretickému předpokladu.

## 7 Tvorba dotazníku

Klíčové kompetence osobnostní a sociální zahrnují širokou škálu vlastností a dovedností.

Definice pojmu „*osobnostní kompetence*“ je celá řada a není jednoduché osobnostní kompetenci jednoznačně definovat. V mojí práci chápu osobnostní kompetenci jako subkategorii celé řady kompetencí. V práci nahlížím na osobnostní kompetenci jako na sebepojetí. Postupné uvědomování vlastního já představuje centrum osobnosti, koordinuje většinu projevů dítěte, zpracovává a sjednocující veškerou zkušenost.

U dětí postupnou socializací vytvářená sociální kompetence představuje schopnost řešit standardní životní situace efektivně a úspěšně. Jde o souhrn sociálních znalostí, schopností a dovedností. Postupné osvojování sociální kompetence se stává předpokladem pro rozvíjení sociální inteligence, tedy schopnosti jednání v mezilidských vztazích. ( Nekonečný, 1995 )

S ohledem na širokou škálu vlastností a dovedností, které osobnostní a sociální kompetence zahrnují, bylo nutno pro potřeby dotazníkového šetření vymezit užší kategorií jednotlivých oblastí. Vybrala jsem celkem 5 kategorií:

- Nezávislost
- Sebejistotu
- Sociální citlivost
- Udržování sociálních kontaktů
- Řešení problémů

## 7.1 Nezávislost

Nezávislost představuje jistou míru soběstačnosti. Pokud jsme relativně nezávislí, jsme schopni se rozhodovat při volbě svého životního směru, svých aktivit, dodržování svých plánů, ale také jejich realizace. Ve společnosti jedinec stoprocentní nezávislosti dosáhnout nemůže, protože není „samostatnou jednotkou“. Nezávislost s sebou občas nese negativní reakce okolí, neboť může být vnímána jako nepřizpůsobivost. Určitá míra nezávislosti je však důležitá z hlediska dosažení samostatnosti. Nezávislost dětí je specifická v tom, že jsou v různé míře, nečastěji do dospělosti, intenzivně závislí na rodičích. Rodiče a děti tvoří společně domov, dítě je tedy závislé emocionálně, ale i materiálně, neboť chodí do školy a nikoli do zaměstnání, aby bylo schopno si vydělat peníze. Jejich nezávislost je tedy z tohoto hlediska omezena. Nezávislost myšlení však nikoli. Dítě syntetizuje informace od rodiny, ze školy, od vrstevníků, z médií a tvoří si vlastní názor.

Pokud se zamyslím, zda je nezávislost prvek pozitivní či negativní, nelze jednoznačně odpovědět. Pokud na ni nahlédneme v pozitivním smyslu slova, dá se říci, že díky větší nezávislosti může být člověk- resp. i dítě, klidnější. To v případě, že se dokáže díky nezávislosti oprostit od hodnotových představ společnosti a lidí ve svém okolí. Z negativního hlediska představuje vysoká míra nezávislosti egoistickou bezohlednost. V dotazníku se nezávislosti týkaly otázky číslo 1 až 8 (viz příloha P1).

## 7.2 Sebejistota

Se sebejistotou se nerodíme, sebejistota se vyvíjí. Pokud je správně rozvíjena, staneme se v dospělosti optimálně sebevědomými. V procesu jejího utváření má velký význam pochvala, uznání. Pokud dosáhneme úspěchu, pocit sebejistoty je upevněn kladnou reakcí okolí. Sebejistota dítěte je nejvíce posilována nebo zeslabována reakcemi rodičů, učitelů, spolužáků.

Je-li dítě „zdravě“ sebejisté, je vyrovnanější, má dispozici k tomu být šťastnější. Nepochybuje o sobě a netrpí pocity méněcennosti. Málo rozvinutá sebejistota vede k pochybnostem o své osobě a nejistotě v jednání. Je-li však

sebejistota přehnaně zvýšená, může na okolí působit arogantně, namyšleně a být společensky izolováno od kolektivu. V dotazníku se nezávislosti týkaly otázky číslo 9 až 16 (viz příloha P1).

### **7.3 Sociální citlivost**

Sociální citlivost vnímám jako chápání potřeb a pocitů jiných lidí. Rovněž na tento prvek osobnosti mají vliv externí vlivy. Proč je důležitá? Sociální citlivost by měla být základnou kulturní společnosti, založené na solidaritě, schopnosti vcítit se do situace druhých, nebýt vůči jejich potřebám netečný a bezohledný. Nejlepším způsobem, jak „naučit“ dítě sociální citlivosti je být mu vzorem ve svých názorech a zejména ve svém jednání. V dotazníku se sociální citlivosti týkaly otázky číslo 17 až 24 (viz příloha P1).

### **7.4 Udržování sociálních kontaktů**

Udržování sociálních kontaktů. Udržovat sociální kontakty je důležité z hlediska začlenění jedince do společnosti. V průběhu vývoje dítěte se rozšiřuje okruh lidí v jeho bezprostředním i širším okolí. Nikdo nestojí o to, aby vztahy byly, jak se říká, „špatné“. Velkou roli zde hraje komunikace. Je-li vhodně vedena, podporuje kvalitu vztahů mezi lidmi. Prostředí školy je v životě žáka důležitou sítí sociálních vztahů jak mezi spolužáky, tak mezi žákem a učiteli.

V dotazníku se udržování sociálních kontaktů týkaly otázky číslo 24 až 31 (viz příloha P1).

### **7.5 Řešení problémů**

Řešení problémů. Co jedinec považuje za problém a co za běžnou, zvládnutelnou situaci, je do značné míry otázkou individuálního přístupu a subjektivního vnímání. Vliv má dozajista optimistické či pesimistické založení člověka. Mnoha problémům se dá předejít, nikoli ale všem. Důležité je naučit se řešit problémy vhodným způsobem. V komunikaci to znamená umět akceptovat rozdílné názory, umět vést správně dialog a konflikty řešit bez fyzického násilí.

Řešení problémů můžeme definovat v užším smyslu jako „překonávání překážek, abychom našli odpověď na nějakou otázku nebo dosáhli určitého cíle v případě, kdy si cestu k cíli nemůžeme snadno a okamžitě vybavit.“<sup>5</sup>

Belz a Siegrist (2001) vymezují řešení problémů jako připravenost a schopnost jednotlivce převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluzodpovědnost za samostatné zpracování informací, za plánování výsledků, dokumentování a shrnování; schopnost systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací... otevřenost k poznávání nových a originálních postupů ... rozpoznání problémů a jejich rozčlenění na dílčí problémy, hledání a nacházení alternativ, smysluplné spojování dílčích řešení v celková...

V dotazníku se nezávislosti týkaly otázky číslo 32 až 40 (viz příloha P1).

---

<sup>5</sup> Moderní vyučování , přístupné z [http://www.modernivyucovani.cz/index.php?option=com\\_content&task=view&id=146&Itemid=78](http://www.modernivyucovani.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=146&Itemid=78).

## 8 Praktická část

### 8.1 Cíl výzkumu, stanovení hypotéz, metodologie

Cílem výzkumné bakalářské práce bylo zjistit míru osvojení kompetence sociální a personální u žáků 9. tříd základních škol.

Daty získanými z výzkumu bych chtěla potvrdit či vyvrátit níže uvedené pracovní hypotézy:

**Hypotéza H1:** Na konci základního vzdělávání bude klíčová kompetence sociální a personální plně rozvinuta u všech dětí nad 75%.

**Hypotéza H2:** Na konci základního vzdělávání bude míra klíčová kompetence sociální a personální u jednotlivých škol shodná.

**Hypotéza H3:** Na konci základního vzdělávání bude klíčová kompetence u dívek a chlapců rozdílná.

**Hypotéza H4:** Na úroveň klíčové kompetence sociální a personální mají pozitivní vliv rozšířené vzdělávací programy.

**Hypotéza H5:** Úroveň klíčové kompetence v jednotlivých třídách bude rozdílná .

Výzkum Byl realizován a na konci druhého pololetí 2008/2009 v devátých ročnících na Základní škola Ratibořická a Základní škola Chodovická v Horních Počernicích na Praze 9. (Školy se nacházejí ve vzájemném sousedství).

Data byla pořizována z vyplněných dotazníků, který jsem se předem připravila. Dotazník obsahoval uzavřené otázky, jež se vážou k sociální a personální kompetenci. Otázky jsou členěny do pěti skupin po osmi otázkách. Celkem bylo 40 otázek. Výsledky jsem graficky porovnála a zpracovala do přehledných tabulek .

## **8.2 Popis šetřeného vzorku**

Dotazníkového šetření se na ZŠ Ratibořické účastnilo celkově 62 dětí ve třech devátých třídách. Z toho 25 chlapců a 37 dívek.

Ve dvou devátých třídách (9.A a 9.B) byla od šestého stupně zavedena rozšířená výuka cizích jazyků (Základní škola - rozšířené vyučování jazyků, čj.16 333/96-22-21). Ve třídě 9.C probíhal standardní program výuky (Základní škola, čj.16 847/96-2).

Na ZŠ Chodovické byl dotazník předložen celkově 41 žákům ve dvou třídách. 9. ročníku. Z toho bylo 17 dívek a 24 chlapců.

Ve třídě 9.B probíhal program s rozšířenou tělesnou výukou (Základní škola – rozšířená výuka tělesné výchovy, čj. 29738/96-22-50).

Ve třídě 9.A probíhal standardní program výuky (Základní škola, čj.16 847/96-2).

Celkový výzkumný vzorek tvořilo 103 respondentů (N=103). Z celkového počtu respondentů bylo 54 dívek a 49 chlapců.

## **8.3 Dotazníkové šetření**

Vytvořené soubory otázek mají zahrnovat nejdůležitější součásti (nezávislost, sebejistota, sociální citlivost, udržování sociálních kontaktů, řešení problémů) kompetence sociální a personální. Testovaným dětem bylo při běžné vyučovací hodině předloženo zadání (příloha P1) a záznamový arch (příloha P2). Zároveň jim byly vysvětleny pokyny k vyplňování a dán prostor pro dotazy. Zdůraznila jsem, že vyplnění archu je dobrovolné. Po celou dobu vyplňování záznamového archu (příloha P2) k dotazníku jsem byla přítomna ve třídě. Po vyplnění dotazníků byly děti ještě jednou vyzvány k překontrolování zodpovězených otázek, zda-li nějakou neopomenuly.

Dotazník obsahuje jedinou identifikační otázku na pohlaví žáka. Další identifikační otázky neobsahuje, neboť informace o osobních údajích nejsou pro potřeby mého výzkumu důležité.

Dále obsahoval 5 souborů po osmi uzavřených otázkách, z nichž bylo 5 otázek zvolených jako kategorie klíčové kompetence sociální a personální. Dotazník se skládal ze 40 otázek .(P1)

Každá otázka měla 3 možnosti výběru odpovědí, které byly koncipovány do následujících obecných výstupů:

**Otázka A)** Zahrnovala vždy naprosto nevhodné řešení, poukazující na nevhodné řešení situace dané kategorie. V grafu sloupec označený symbolem „méně“ (-).

**Otázka B)** Zahrnovala vždy vhodnější řešení situace, ale stále se nejednalo o ideální řešení situace. Míra osvojení dané kategorie je tedy částečná. V grafu sloupec označený symbolem „méně lomeno plus“ (- / + ). Odpověď může zároveň souviset s rozvojem osobnosti a dalším osvojováním klíčové kompetence sociální a personální.

**Otázka C)** Zahrnovala vždy nejvhodnější řešení předložené situace s ohledem na osvojení obsahu klíčové kompetence sociální a personální. V grafu sloupec označený symbolem „plus“ (+).

Odpovědi nebyly bodovány. Při zpracovávání dotazníků byla vyhodnocena za pomoci aritmetického průměru četnost jednotlivých odpovědí v dané kategorii. Zobrazený výskyt odpovědí je vyjádřen procentuálně s přesností na jedno desetinné místo.



### **8.3 Výsledky a jejich interpretace**

Na základě provedeného výzkumu docházíme k těmto výsledkům:

#### **Míra osvojení klíčové kompetence sociální a personální, zahrnující osvojení jednotlivých kategorií, dle předloženého dotazníku:**

Podle výsledku patří mezi částečně a nejlépe osvojenou kategorií „Udržování sociálních kontaktů“ celkově 89,9% odpovědí (43,7% typ B, 46,2% typ C).

Na nejlépe osvojenou kategorií s 56,6 % celkově by poukazovala četnost voleb u kategorie „Řešení problémů“.

Blízkostí odpovědí z kategorií „Sebejistota“, „Sociální citlivost“ a „Udržování Sociálních Kontaktů“ můžeme usuzovat na závislost odpovědí typu B spíše směrem pro vhodné řešení situace. Proto tyto tři kategorie patří mezi celkově nejlépe hodnocené.

Nejvyšší četnost 49,7% odpovědí typu B u kategorie „Nezávislost“ směřuje míru osvojení kategorie jako opravdu částečnou. Svědčí o tom i rozdíl 13,3% mezi odpovědí typu C a odpovědí typu B.

Nejhorší míra osvojení kompetencí v rámci kategorie pro žáky představovalo „Řešení problémů“ 20,9% odpovědí typu A. O 2,3% vyšší četnost u odpovědí typu B by mohla vysvětlovat spíše negativní trend odpovědí typu B ve prospěch odpovědí typu A. Celkově by tak daná kategorie C) byla u 56,6% jednoznačně zvládnutou kategorií, u 20,9% zcela nezvládnutou kategorií a 22,6% spíše nezvládnutou kategorií (viz Tabulka č.1 a Graf č.1).

*Hypotéza H1: Na konci základního vzdělávání bude klíčová kompetence sociální a personální plně rozvinuta u všech dětí nad 75%, se **nepotvrdila**.*

Na konci druhého stupně deváté třídy z celého zkoumaného vzorku žádná z kategorií zvolené kompetence nepřesahuje volbu otázky typu C více, než 56,6%. (viz Tabulka č.1 a Graf č.1) Otázky typu C mají reprezentovat nejvhodnější způsob řešení, tedy nejvyšší stupeň osvojení klíčové kompetence sociální a personální. Z toho plyne, že klíčová kompetence sociální a personální nemůže být plně u všech dětí rozvinuta..

*Hypotéza H2: Na konci základního vzdělávání bude míra klíčová kompetence sociální a personální u jednotlivých škol shodná, se rovněž **nepotvrdila**.*

Jak je patrné z tabulky č.2 a tabulky č.3 s celkovým počtem nejméně vhodných odpovědí předčí v míře osvojení uvedených kategorií, a tak i klíčové kompetence sociální a personální Základní škola Ratibořická. Jedinou kategorií, kde o 0,5% děti ze Základní školy Chodovické dosahují lepších výsledku je „Sebejistota“.

*Hypotéza H3: Na konci základního vzdělávání bude klíčová kompetence u dívek a chlapců rozdílná, se **potvrdila**.*

Ačkoliv vliv mezi jednotlivými pohlavími má být zanedbatelný, přesto se u některých kategorií potvrdil. Všeobecně byly dívky úspěšnější, pokud jde o řešení situací nejméně vhodnou odpovědí u otázky, typ otázky A. Jedinou kategorií, kde chlapci uspěli, je sebejistota.

O 2 % horší výsledek v kategorii „Sebejistota“ patrně odpovídá rychlejšímu fyzickému i mentálnímu dospívání, než je tomu u chlapců. Souhlasně v tomto období urychlenější vývoj odpovídá vyšší míře zralosti, než je tomu u chlapců, což je důvodem celkově úspěšnější míře osvojení celkové klíčové

kompetence sociální a personální. Dále ve všech třídách byl větší počet dívek, než chlapců, což se odrazilo v celkové úspěšnosti třídy.

*Hypotéza H4: Na úroveň klíčové kompetence sociální a personální mají pozitivní vliv rozšířené vzdělávací programy, se **potvrdila**.*

Do dotazníkového šetření byly zařazeny 2 třídy s rozšířeným programem cizích jazyků a 1 třída s programem rozšířené výuky tělesné výuky. Zbylé dvě třídy měly standardní učební program. Při porovnání dosažených výsledků ZŠ Ratibořická třídy 9.A ( viz Tabulka č.7, Graf č.7 ) dále třídy 9.B (viz Tabulka č.8, Graf č.8 ) a 9.C (viz Tabulka č.9 a Graf č.9) můžeme vyčíst, že nejvyšší míru osvojení kompetence sociální a personální má celkově třída 9.A ( Graf č.8 ), kde žáci s nejmenší četností volili odpověď typu A, tedy zcela nevhodnou. V této třídě děti projevily extrémně nízkou míru závislosti ( 6,8 % ), nejnižší četnost volby negativních odpovědí v kategorii „Sebejistota“. Třída 9.C (viz Tabulka č.9 a Graf č.9) prokázala nejvyšší míru osvojení kategorie „Řešení problémů“. I kategorie „Nezávislost“ je u studentů na skvělé úrovni. Nižší úspěšnost při osvojování kompetence prokázaly děti třídy 9.B (Tabulka č.8, Graf č.8).

U ZŠ Chodovické prokázaly děti celkově nižší míru osvojení klíčové kompetence sociální a personální. Třída 9.A ( Tabulka č.5, Graf č.5 ) reprezentuje data „úspěšnější“ třídy. Třída 9.A byla dokonce v kategorii „Nezávislost“ a „Sebejistota“ menší četností odpovědí typu A úspěšnější než třída ZŠ Ratibořická 9.B ( viz Tabulka č.8, Graf č.8 ). Jednu z nejnižších měr osvojení prokázala třída 9.B ve které probíhá program s rozšířenou tělesnou výukou.

*Hypotéza H5: Úroveň klíčové kompetence v jednotlivých třídách bude rozdílná, se **potvrdila**.*

Podle výsledků tabulky č.5 až tabulky č.9 ani ve dvou třídách nevyšla shodná četnost odpovědí. Pohledem na tabulku č.10 a Graf č.10 vidíme nejnižší četnost odpovědí typu A u třídy 9.A ZŠ Chodovická v 10,2% byla volena krajně

nevyhovující odpověď, představující nevhodné řešení situace. Ve 39,7% volily děti odpovědi typu B, charakterizující z části vhodné řešení předložené situace a v 50,1% by žáci řešili situaci v souladu s odpovědí typu C, která má charakterizovat nejvhodnější řešení situace předložené otázkou. Ve všech třídách, kromě 9.B ZŠ Chodovická převládala četnost odpovědí typu C nad odpověďmi typu B. U ZŠ Chodovické reprezentují vyšší četnost odpovědi typu B 42,1%, než odpovědi typu C 37,9%. Zároveň třída vykazala nejvyšší četnosti neosvojených kategorií, otázka typu A 20%.

## 9 Závěr

*Z výsledků dosažených výzkumem vyplývají tyto závěry:*

Z porovnání jednotlivých škol vyplývá, že děti jednotlivých třídách na ZŠ Ratibořická dosahují celkově lepšího výsledku, než děti ve třídách ZŠ Chodovická. Důvodem může být vyšší kvalita výuky. Shodně s výsledkem dotazníkového šetření ZŠ Ratibořická dostává svého motta - v duchu myšlenky Johna Donna: „Žádný člověk není ostrov sám pro sebe“ vedeme děti ke spolupráci a vzájemnému respektu.

Výsledky tříd s programem rozšířené výuky jazyků jednoznačně nezměňují děti v získávání klíčové kompetence sociální a personální. Bohužel třída s rozšířeným programem, zaměřeným na tělesnou výchovu podle výsledků dětí při získávání kompetence sociální a personální znevýhodňuje.

Pokud jde o pohlaví, dívky dosahují vyšších výsledků v získání klíčové kompetence sociální a personální, než chlapci. Počet dětí ve třídě, kromě třídy ZŠ Chodovická 9.B (7 dívek, 15 chlapců) hovořil vždy ve prospěch dívek. ZŠ Chodovická 9.A (10 dívek, 9 chlapců), ZŠ Ratibořická 9.A (13 dívek, 9 chlapců) ZŠ Ratibořická 9.B (12 dívek, 7 chlapců), ZŠ Ratibořická 9.C (12 dívek, 9 chlapců).

Úspěšnost dívek je patrně dána zvýhodněním na straně verbálních aktivit, a tedy schopnosti se domluvit. Z hlediska píle, učení a chování patří dívky mezi méně problémové, než je tomu u chlapců. U dívek se projevila menší míra sebedůvěry, což odpovídá náchylnosti dívek ke strachu z neúspěchu. Vyšší sebedůvěra u chlapců je naopak dána genderovou rolí chlapců. Celkové zaměření chlapců se v tomto období stále orientuje řešení problémových situací, které podporují analytické schopnosti a samostatnost.

Při provádění vlastního výzkumu přímo ve třídách základních škol mě překvapil diametrální rozdíl mezi jednotlivými školami. Na ZŠ Ratibořické byly děti, k mému překvapení, velmi disciplinované. **Vzájemná komunikace mezi dětmi a učitelem nepostrádala vzájemný respekt. Děti nebyly oslovovány z pozice učitele, ale spíše kolegy.** Vyplňování dotazníku proběhlo bez zaváhání

dětí. Dokonce se při vybírání dotazníků samy zorganizovaly. V žádné ze tříd ZŠ Ratibořické nebyl nepořádek, ani nebyl důvod k napominání. Již samotné prostředí školy na mě zapůsobilo velmi příjemným dojmem. Škola ve všech třídách dosahovala vyšší míru osvojení klíčové kompetence sociální a personální, než ZŠ Ratibořická.

ZŠ Chodovická dosáhla nižší míru osvojení klíčové kompetence sociální a personální, než ZŠ Ratibořická. Ve třídách, ačkoliv jsem si vědoma, že hodnocení pořádku není obsahem mého výzkumu, byl nepořádek. Při nařízení učitelky na vhodnou nápravu zmíněného nepořádku, nedošlo ze strany dětí k žádné odezvě. Vztah mezi dětmi a pedagogem stál na hierarchickém vztahu. Děti měly tendenci vyrušovat, navzájem se rušit. Z mé strany jim muselo být podáno několik informací pro lepší porozumění zadání.

Závěrem je nutné podotknout, že pro všechny standardní základní školy závazně platí státem definovaný rámcový vzdělávací program, jeho naplnění v obsahu školních vzdělávacích programů je odlišné. Škola představuje důležitý faktor pro rozvoj osobnosti dětí prostřednictvím socializace. Působení školy, tedy i prostřednictvím zaměstnanců v podobě pedagogů, by mělo probíhat cíleným způsobem. V dětech se odráží vhodný i nevhodný přístup ze strany pedagogů.

Podle mého názoru pro osobnostní rozvoj na základní škole, má vliv detailně promyšlený způsob socializace prostřednictvím školních programů, plnění obsah rámcově vzdělávacího programu. Výuka dětí má probíhat prostřednictvím pedagogů, kteří svou práci neberou jen jako povinnost, ale poslání pro co nejefektivnější socializaci dětí.

## 10 Diskuse

Na základě zjištěných výsledků, vyplývajících z kapitoly „Výsledky a jejich interpretace“ doporučuji následná preventivní opatření;

Na úrovni škol,

zprostředkovávajících socializaci dětí důsledné rozpracování a začlenění obsahu RVP ZV do školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Vyvinout maximální úsilí ze strany pedagogů, pro co nejširší začlenění průřezových témat, budujících osobnost dítěte a vedoucích k osvojení kompetencí.

Dále ze strany pedagogů průběžně testovat míru osvojení klíčových kompetencí u dětí a následně individualizovat programy častějším začleňováním, obtížněji osvojitelnými průřezovými tématy. Nabízet dětem volnočasové aktivity pořádané školou a i do těchto způsobů výchovy zařazovat průřezová témata, aby řízený program rozvoje působil nad rámec časových dotací školy.

Z pohledu školy dbát na odbornost zaměstnanců a jejich vlastní osobnostní rozvoj. Prohlubovat motivaci zaměstnanců pro „pedagogické poslání“ a vyčleňovat z kolektivu kolegy neschopné pochopit důležitost osvojování klíčových kompetencí.

Pokusit se eliminovat vliv genderu. U chlapců a dívek cíleně rozvíjet slabší dispozice plynoucí z předchozího osvojování mužských a ženských rolí.

Na úrovni rodiny,

dbát o spolupráci se školou. Pomáhat cílenému vzdělávání školy, pro získání pokud možná, co nejlepšího výsledků dětí ve škole. Aktivním přístupem potlačovat nedostatky na úrovni primární socializace. Svým vlastním chováním, přístupem a žebříčkem hodnot být pro dítě vzorem a oporou.

Zajímat se o možnosti osobnostního rozvoje dítěte. Snažit se o být pro dítě rovnocenným partnerem a zároveň rodičem, potřebuje-li. Dbát na dodržování mravních hodnot. Vést děti k odpovědnosti za svůj vlastní rozvoj. Vytvářet stabilní prostředí, s co nejmenším vlivem negativních faktorů.

Na úrovni kultury,

vytvářet opravdové hodnoty důležité pro růst společnosti. Dbát na dodržování hodnot, bez rozdílů jednotlivých rolí ve společnosti. Kultura by měla prezentovat úspěšné a významné jedince, jako vzory své socializace. Eliminovat vzory jiných kultur. Nabízet dostatečně širokou škálu možností a programů pro realizaci dětí v průběhu své socializace.



## 11 Souhrn

Za cíl své práce jsem si stanovila zjistit úroveň klíčové kompetence sociální a personální, jako součást klíčových kompetencí, definovaných v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání na konci základního vzdělávání. Klíčová kompetence byla zvolena vzhledem k svému obsahu, týkající se osobnostního růstu dětí s návazností na zadání „osobnostní rozvoj dětí na školách“. Bakalářskou práci rozděluji na dvě části. V teoretické části jsem se zaměřila na vysvětlení některých pojmů z oblasti socializace a psychologie osobnosti. V práci jsou stanoveny nejdůležitější determinanty ovlivňující rozvoj osobnosti dítěte. Další část zahrnuje popis volby jednotlivých kategorií vybrané klíčové kompetence a výčet otázek použitých v dotazníku. Dále jsem se věnovala obecnému popisu rozvoje dětí během prvního a druhého stupně.

V praktické části jsem na základě vytvořeného dotazníku zjišťovala míru osvojení jednotlivých kategorií, které jsem zvolila, jako nejdůležitější součásti tvořící klíčovou kompetenci sociální a personální. Testování probíhalo na dvou pražských školách, stojící v sousedství, pomocí dotazníkového šetření. Získané výsledky byly zpracovány do tabulek a grafů.

## **11 Summary**

The aim of my bachelor thesis was to find out the level of social and personal competency, as a branch of key competencies, that are described in framework education programme for elementary education. Key competence was chosen according to the thesis content, concerning ‘personable growth of children’ that is also connected with ‘personable development of children at school’. Bachelor thesis is divided into 2 parts.

In theoretical part I focused on explanation of some terms in social and psychological area. There are also specified most important determinants that influence development of child personality. Next part includes choice description of particular categories in key competence and summery of questions used in a questionnaire. General description of children development during first and second grade is mentioned too.

In practical part I tried to find out appropriate level of adoption according to my questionnaire in categories I defined myself as the most important part in social and personal competence. Testing has been done on chosen schools in Prague by own questionnaire. Acquired results were used then for charts and graphs.

## 12 Seznam literatury

Ausbergová, M. *Rozvíjení myšlení žáků při vyučování*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1999. ISBN: 80-86039-75-7

Barrett, J., Williams, G. *Otestujte si své schopnosti*. 1. vyd. Praha: grada publishing, 1995. ISBN: 80-85623-47-1

Giddens, A. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4

Golema, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, s. r. o., 1997. ISBN 80-85928-48-5

Haas, I. *Ostatní děti smějí všechno*. 1. vyd. Praha: Portál, katolické nakladatelství, 1991. ISBN 80-85282-10-0

Helus, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN 14-548-82

Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1168-3

Helus, Z. *Vyznat se v dětech*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-186-87

Hučín, J., Poláková, Z., *Zásady pro tvorbu dotazníků- pro potřeby kvantitativního výzkumu*, ÚIV, 2005

Hučínová, L. et. al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, Praha: VÚP, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6

Jeřábek, J., Tupý, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 3.verze RVP ZV1.VUP. Poslední revize: 1.9.2007 [ cit. 16.6.2007 ] Dostupný z WWW:<<http://www.rvp.cz/sekce/58>>.

Langmeier, J., Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 80-247-1284-9

Lauster, p. *Testy osobnosti*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství svoboda, 1996. ISBN 25-007-96

Matějček, Z. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n.p., 1989. ISBN 08-056-89

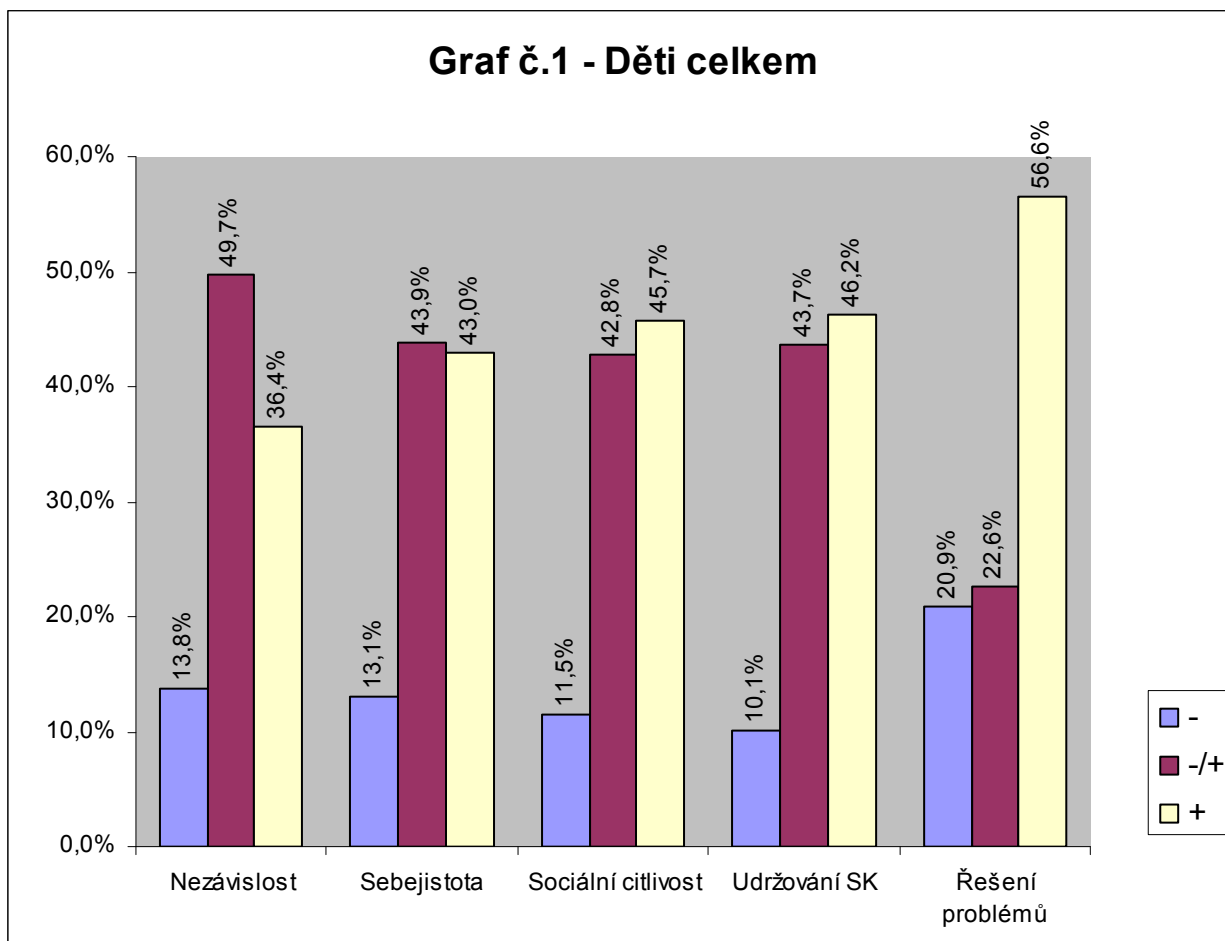
Plzáková, A. *Učebnice obecné psychologie*. Academia, 2003. ISBN: 978-80-200-1499-3

Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principál., 2002. ISBN 80/85947/80/3

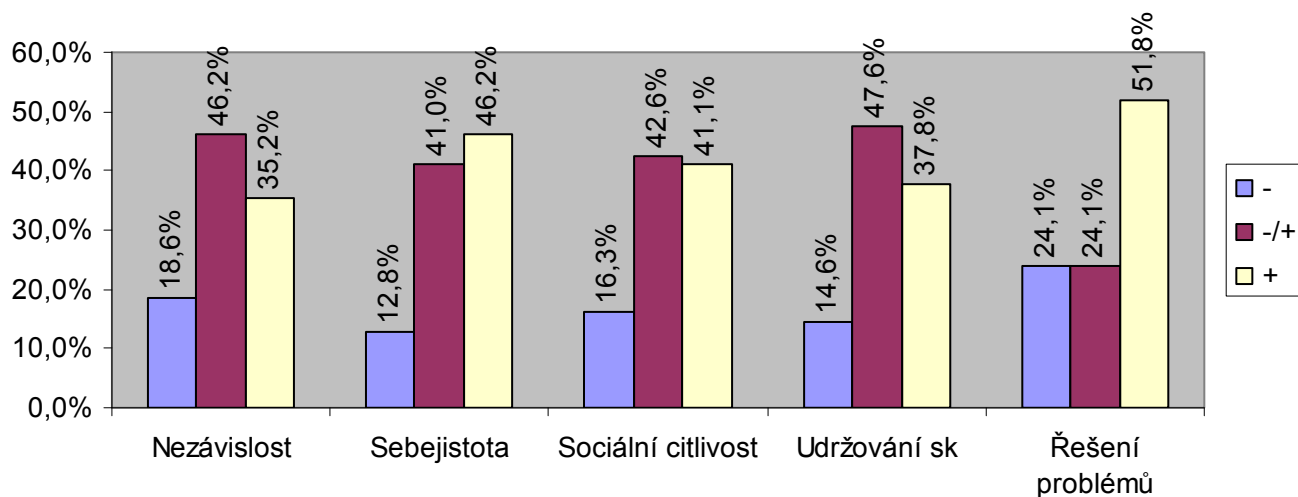
Švancara, J., *Psychologie emocí a motivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984

Švec, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002.  
Vážanský, M. (2001) *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Print-Typia 2001,  
ISBN 80-86384-00-4

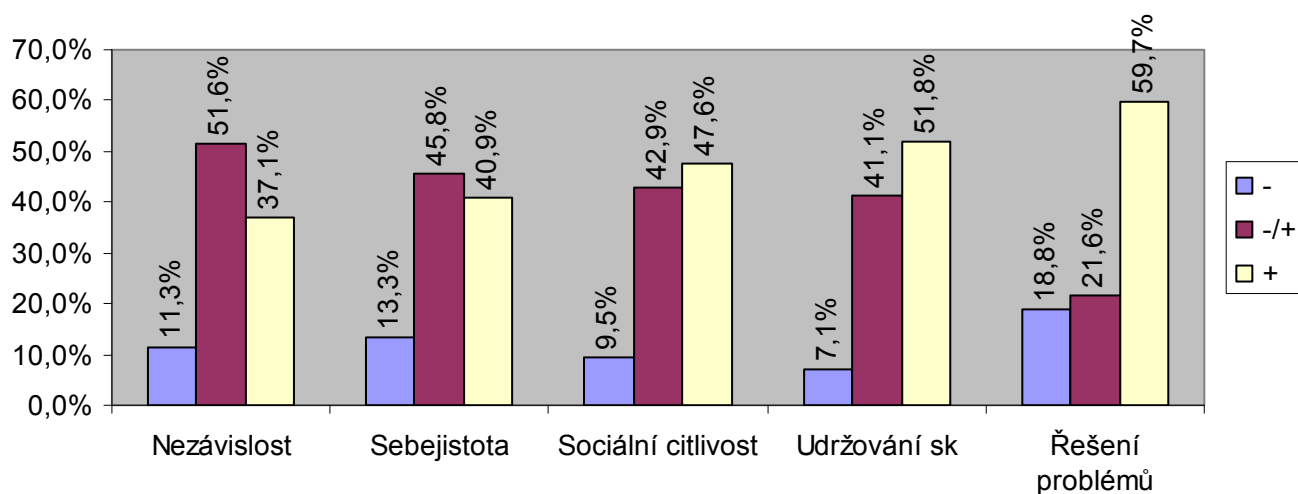
## 13 Grafy



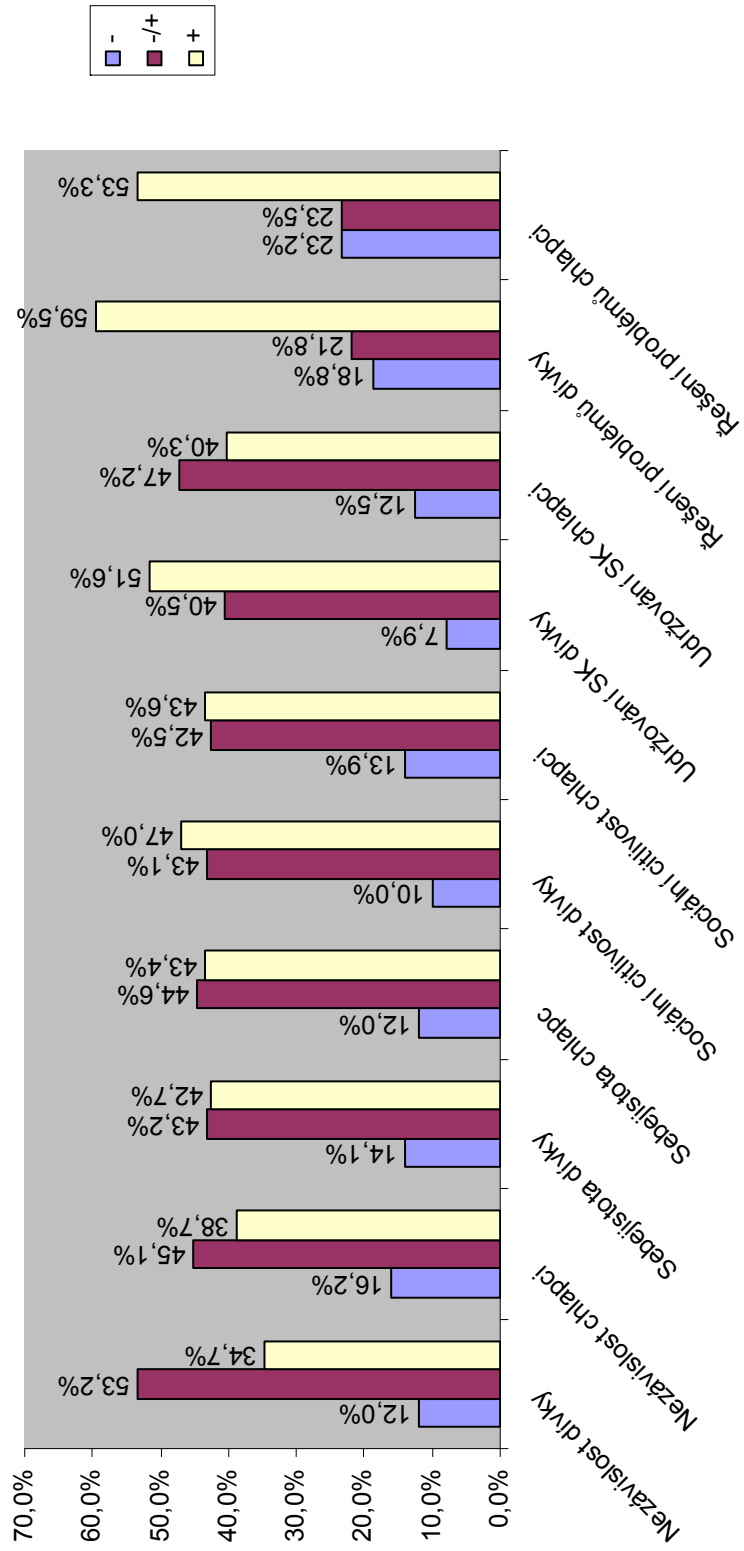
**Graf č.2 - Děti celkem Chodovická**



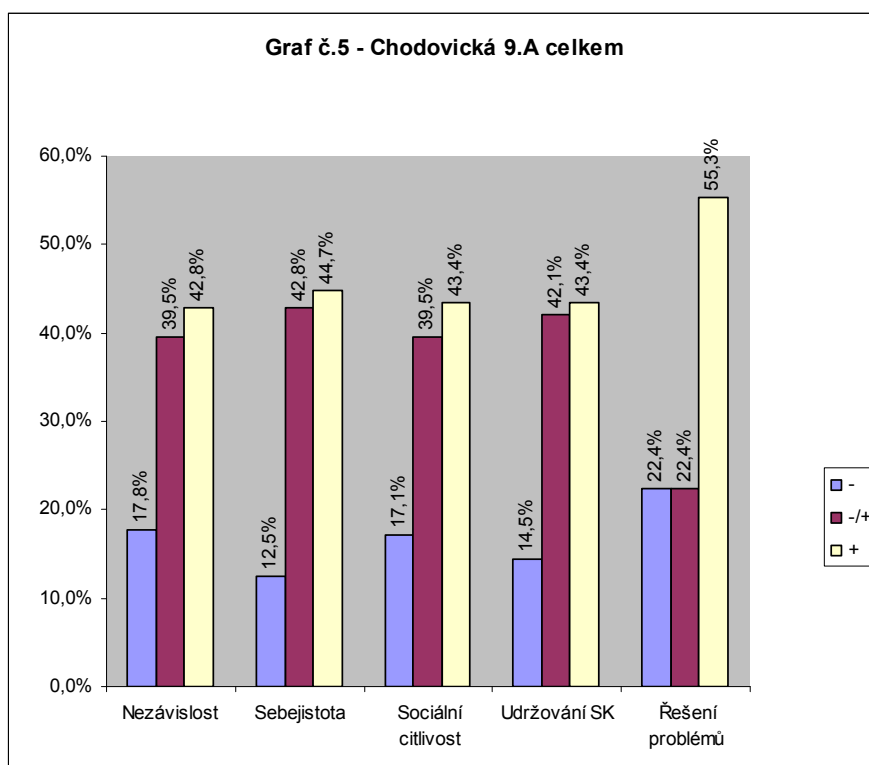
**Graf č.3 - Děti celkem Ratibořická**



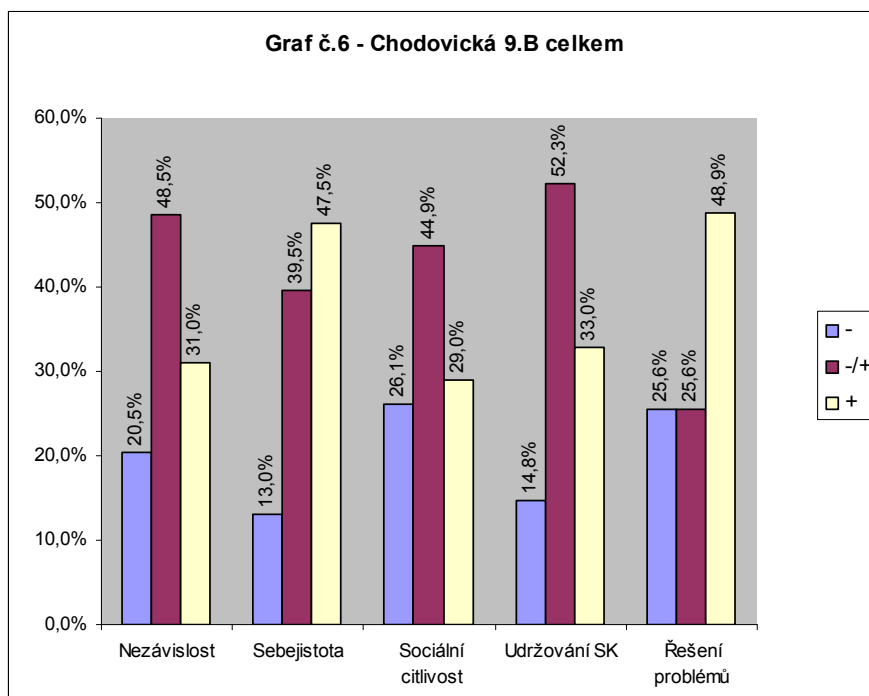
Graf č.4 - Dívky a chlapci celkově



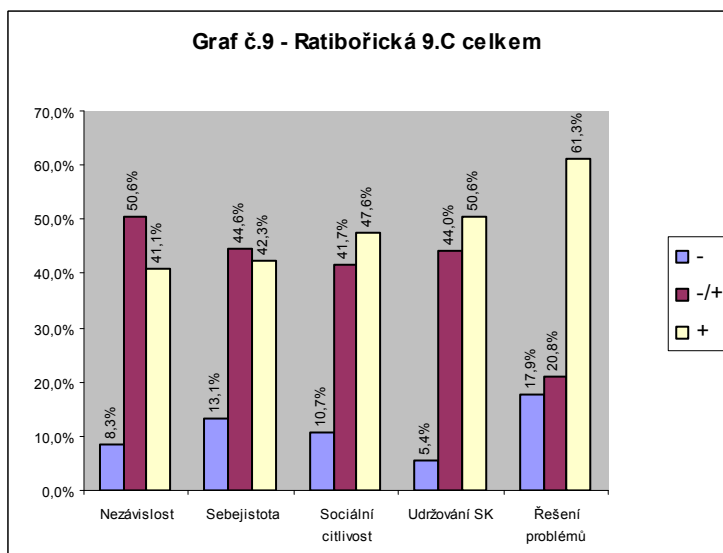
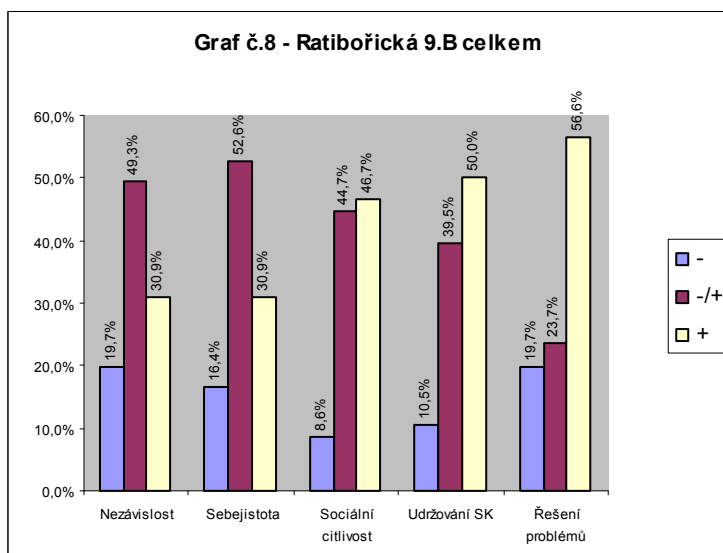
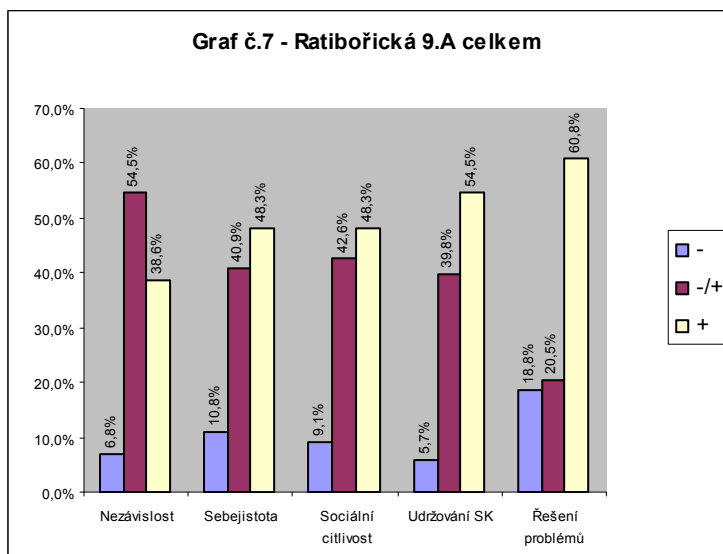
Graf č.5 - Chodovická 9.A celkem



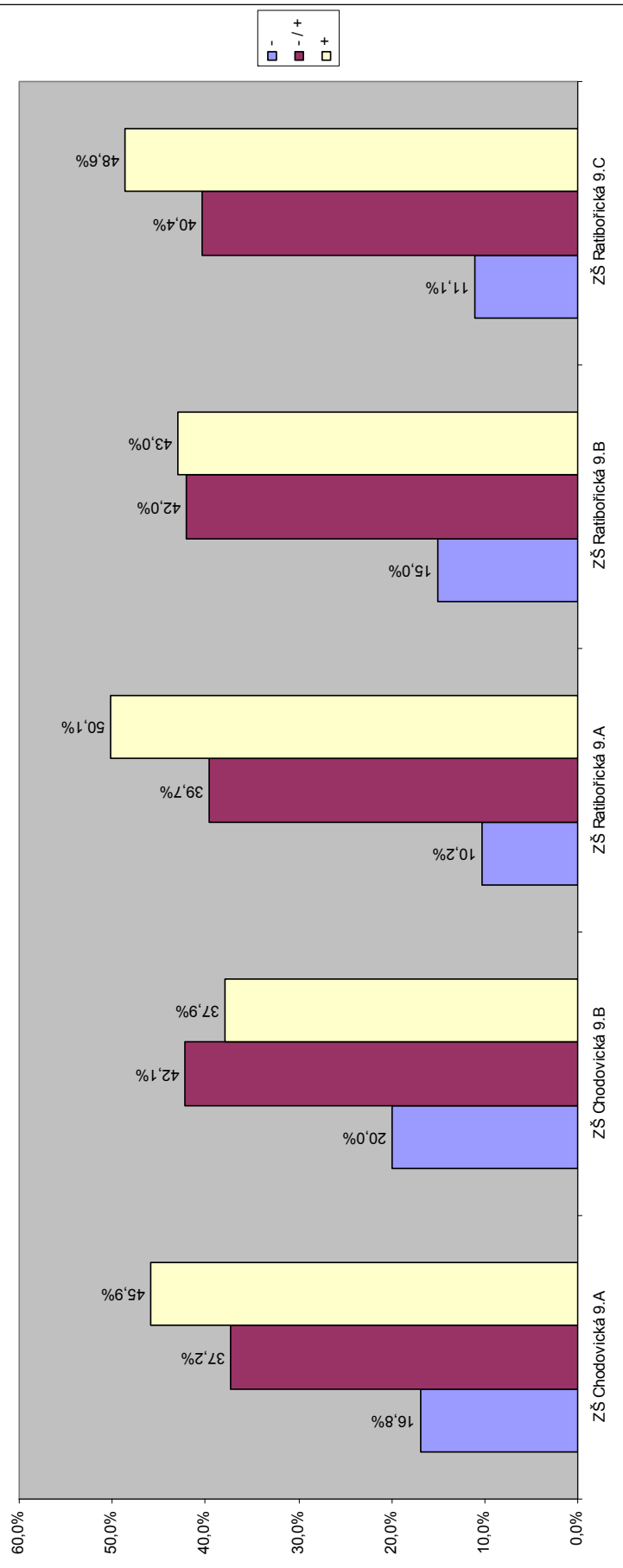
Graf č.6 - Chodovická 9.B celkem







Graf č.10 - Četnost odpovědí jednotlivých tříd



# 14 Tabulky

|                    | Četnost odpovědí |     |     | Vyjádření procenty |       |       |
|--------------------|------------------|-----|-----|--------------------|-------|-------|
|                    | -                | -/+ | +   | -                  | -/+   | +     |
| <b>Děti celkem</b> |                  |     |     |                    |       |       |
| Nezávislost        | 105              | 378 | 277 | 13,8%              | 49,7% | 36,4% |
| Sebejistota        | 108              | 362 | 355 | 13,1%              | 43,9% | 43,0% |
| Sociální citlivost | 81               | 302 | 322 | 11,5%              | 42,8% | 45,7% |
| Udržování SK*      | 83               | 360 | 381 | 10,1%              | 43,7% | 46,2% |
| Řešení problémů    | 172              | 186 | 466 | 20,9%              | 22,6% | 56,6% |

\* Udržování Sociálních kontaktů

Tabulka č.1

Tabulka nám ukazuje četnost zvolených odpovědí v celém zkoumaném vzorku. Z tabulky je patrná převaha odpovědí typu B) a typu C) nad typy A). Největší četnost volby odpovědí A) i celkové získala kategorie "Řešení problémů" 56,6% z celkového počtu odpovědí. Druhou nejvyšší četnost 49,7% zaznamenala kategorie "Nezávislost". Zároveň odpověď typu C) byla nejčastěji volena shodně u kategorie "Řešení problémů"

|                               | Četnost odpovědí |     |     | Vyjádření procenty |       |       |
|-------------------------------|------------------|-----|-----|--------------------|-------|-------|
|                               | -                | -/+ | +   | -                  | -/+   | +     |
| <b>Děti celkem Chodovická</b> |                  |     |     |                    |       |       |
| Nezávislost                   | 49               | 122 | 93  | 18,6%              | 46,2% | 35,2% |
| Sebejistota                   | 42               | 135 | 152 | 12,8%              | 41,0% | 46,2% |
| Sociální citlivost            | 34               | 89  | 86  | 16,3%              | 42,6% | 41,1% |
| Udržování SK*                 | 48               | 156 | 124 | 14,6%              | 47,6% | 37,8% |
| Řešení problémů               | 79               | 79  | 170 | 24,1%              | 24,1% | 51,8% |

\* Udržování Sociálních kontaktů

Tabulka č.2

Tabulka prezentuje četnost odpovědí dívek i chlapců v rámci ZŠ Chodovická. S ohledem na získaná data a četnost odpovědí nejlépe si studenti osvojili kategorii zahrnující "Sebejistotu". Nejhůře pak kategorii "Řešení problémů"

|                                | Četnost odpovědí |     |     | Vyjádření procenty |       |       |
|--------------------------------|------------------|-----|-----|--------------------|-------|-------|
|                                | -                | -/+ | +   | -                  | -/+   | +     |
| <b>Děti celkem Ratibořická</b> |                  |     |     |                    |       |       |
| Nezávislost                    | 56               | 256 | 184 | 11,3%              | 51,6% | 37,1% |
| Sebejistota                    | 66               | 227 | 203 | 13,3%              | 45,8% | 40,9% |
| Sociální citlivost             | 47               | 213 | 236 | 9,5%               | 42,9% | 47,6% |
| Udržování SK*                  | 35               | 204 | 257 | 7,1%               | 41,1% | 51,8% |
| Řešení problémů                | 93               | 107 | 296 | 18,8%              | 21,6% | 59,7% |

\* Udržování Sociálních kontaktů

Tabulka č.3

Tabulka zahrnuje četnost odpovědí dívek i chlapců na ZŠ Ratibořická. Škola dosahuje lepších výsledků, než je tomu u ZŠ Chodovická.

|                               | Četnost odpovědí |     |     | Vyjádření procenty |       |       |
|-------------------------------|------------------|-----|-----|--------------------|-------|-------|
|                               | -                | -/+ | +   | -                  | -/+   | +     |
| <b>Dívky a chlapci celkem</b> |                  |     |     |                    |       |       |
| Nezávislost dívky             | 52               | 230 | 150 | 12,0%              | 53,2% | 34,7% |
| Nezávislost chlapci           | 53               | 148 | 127 | 16,2%              | 45,1% | 38,7% |
| Sebejistota dívky             | 61               | 187 | 185 | 14,1%              | 43,2% | 42,7% |
| Sebejistota chlapci           | 47               | 175 | 170 | 12,0%              | 44,6% | 43,4% |
| Sociální citlivost dívky      | 43               | 186 | 203 | 10,0%              | 43,1% | 47,0% |
| Sociální citlivost chlapci    | 38               | 116 | 119 | 13,9%              | 42,5% | 43,6% |
| Udržování SK* dívky           | 34               | 175 | 223 | 7,9%               | 40,5% | 51,6% |
| Udržování SK* chlapci         | 49               | 185 | 158 | 12,5%              | 47,2% | 40,3% |
| Řešení problémů dívky         | 81               | 94  | 257 | 18,8%              | 21,8% | 59,5% |
| Řešení problémů chlapci       | 91               | 92  | 209 | 23,2%              | 23,5% | 53,3% |

\* Udržování Sociálních kontaktů

Tabulka č.4

Tabulka nám ukazuje četnost zvolených odpovědí u dívek a chlapců zvlášť. První řádek představuje četnost odpovědí u dívek, druhý řádek u chlapců v dané kategorii. Až na kategorii "Sebejistota" volí dívky s menší četností odpovědi typu A), znamenající žádné osvojení klíčové kompetence pro danou kategorii.

|                              | Četnost |     |    | Vyjádření procenty |       |       |
|------------------------------|---------|-----|----|--------------------|-------|-------|
|                              | -       | -/+ | +  | -                  | -/+   | +     |
| <b>Chodovická 9.A celkem</b> |         |     |    |                    |       |       |
| Nezávislost                  | 27      | 60  | 65 | 17,8%              | 39,5% | 42,8% |
| Sebejistota                  | 19      | 65  | 68 | 12,5%              | 42,8% | 44,7% |
| Sociální citlivost           | 26      | 60  | 66 | 17,1%              | 39,5% | 43,4% |
| Udržování SK*                | 22      | 64  | 66 | 14,5%              | 42,1% | 43,4% |
| Řešení problémů              | 34      | 34  | 84 | 22,4%              | 22,4% | 55,3% |

\* Udržování Sociálních kontaktů

Tabulka č.5

Tabulka nám ukazuje četnost zvolených odpovědí u dívek a chlapců celkově ve třídě 9.A na ZŠ Chodovická

|                       | Četnost |     |    | Vyjádření procenty |       |       |
|-----------------------|---------|-----|----|--------------------|-------|-------|
|                       | -       | -/+ | +  | -                  | -/+   | +     |
| <b>Chodovická 9.B</b> |         |     |    |                    |       |       |
| Nezávislost           | 35      | 83  | 53 | 20,5%              | 48,5% | 31,0% |
| Sebejistota           | 23      | 70  | 84 | 13,0%              | 39,5% | 47,5% |
| Sociální citlivost    | 46      | 79  | 51 | 26,1%              | 44,9% | 29,0% |
| Udržování SK*         | 26      | 92  | 58 | 14,8%              | 52,3% | 33,0% |
| Řešení problémů       | 45      | 45  | 86 | 25,6%              | 25,6% | 48,9% |

\* Udržování Sociálních kontaktů

Tabulka č.6

Tabulka nám ukazuje četnost zvolených odpovědí u dívek a chlapců celkově ve třídě 9.B na ZŠ Chodovická

|                        | Četnost |     |     | Vyjádření procenty |       |       |
|------------------------|---------|-----|-----|--------------------|-------|-------|
|                        | -       | -/+ | +   | -                  | -/+   | +     |
| <b>Ratibořická 9.A</b> |         |     |     |                    |       |       |
| Nezávislost            | 12      | 96  | 68  | 6,8%               | 54,5% | 38,6% |
| Sebejistota            | 19      | 72  | 85  | 10,8%              | 40,9% | 48,3% |
| Sociální citlivost     | 16      | 75  | 85  | 9,1%               | 42,6% | 48,3% |
| Udržování SK*          | 10      | 70  | 96  | 5,7%               | 39,8% | 54,5% |
| Řešení problémů        | 33      | 36  | 107 | 18,8%              | 20,5% | 60,8% |

\* Udržování Sociálních kontaktů

Tabulka č.7

Tabulka nám ukazuje četnost zvolených odpovědí u dívek a chlapců celkově ve třídě 9.A na ZŠ Ratibořická

|                    | Četnost |     |    | Vyjádření procenty |       |       |
|--------------------|---------|-----|----|--------------------|-------|-------|
|                    | -       | -/+ | +  | -                  | -/+   | +     |
| Nezávislost        | 30      | 75  | 47 | 19,7%              | 49,3% | 30,9% |
| Sebejistota        | 25      | 80  | 47 | 16,4%              | 52,6% | 30,9% |
| Sociální citlivost | 13      | 68  | 71 | 8,6%               | 44,7% | 46,7% |
| Udržování SK*      | 16      | 60  | 76 | 10,5%              | 39,5% | 50,0% |
| Řešení problémů    | 30      | 36  | 86 | 19,7%              | 23,7% | 56,6% |

\* Udržování Sociálních kontaktů

Tabulka č.8

Tabulka nám ukazuje četnost zvolených odpovědí u dívek a chlapců celkově ve třídě 9.B na ZŠ Ratibořická

|                    | Četnost |     |     | Vyjádření procenty |       |       |
|--------------------|---------|-----|-----|--------------------|-------|-------|
|                    | -       | -/+ | +   | -                  | -/+   | +     |
| Nezávislost        | 14      | 85  | 69  | 8,3%               | 50,6% | 41,1% |
| Sebejistota        | 22      | 75  | 71  | 13,1%              | 44,6% | 42,3% |
| Sociální citlivost | 18      | 70  | 80  | 10,7%              | 41,7% | 47,6% |
| Udržování SK*      | 9       | 74  | 85  | 5,4%               | 44,0% | 50,6% |
| Řešení problémů    | 30      | 35  | 103 | 17,9%              | 20,8% | 61,3% |

\* Udržování Sociálních kontaktů

Tabulka č.9

Tabulka nám ukazuje četnost zvolených odpovědí u dívek a chlapců celkově ve třídě 9.C na ZŠ Ratibořická

| Četnost odpovědí u jednotlivých tříd |         |     |     |                    |       |       |
|--------------------------------------|---------|-----|-----|--------------------|-------|-------|
|                                      | Četnost |     |     | Vyjádření procenty |       |       |
|                                      | -       | -/+ | +   | -                  | -/+   | +     |
| ZŠ Chodovická 9.A                    | 128     | 283 | 349 | 16,8%              | 37,2% | 45,9% |
| ZŠ Chodovická 9.B                    | 175     | 369 | 332 | 20,0%              | 42,1% | 37,9% |
| ZŠ Ratibořická 9.A                   | 90      | 349 | 441 | 10,2%              | 39,7% | 50,1% |
| ZŠ Ratibořická 9.B                   | 114     | 319 | 327 | 15,0%              | 42,0% | 43,0% |
| ZŠ Ratibořická 9.C                   | 93      | 339 | 408 | 11,1%              | 40,4% | 48,6% |

Tabulka č.10

Tabulka nám ukazuje četnost zvolených odpovědí u jednotlivých tříd.

# 15 Přílohy

## P1 – Zadání dotazníku

Univerzita Karlova v Praze  
3. lékařská fakulta  
Ruská 87  
100 00 Praha 10

### Dotazník ke zhodnocení míry osvojení sociálních kompetencí žáků devátých tříd základních škol

Vyplňte, prosím, všechny otázky do záznamového archu. Zvolenou odpověď označte křížkem.

Do tohoto textu nepište! Z nabízených možností vybírejte vždy jen jednu.

Odpovídejte, prosím pravdivě, dotazník je anonymní.

- 1) Kdo Ti vybíral následující (středoškolské) vzdělání?
  - A) Rodiče
  - B) S výběrem mi pomohli rodiče, ale rozhodl jsem se sám.
  - C) Školu jsem si vybral sám, líbilo se mi zaměření.
  
- 2) Studijní materiály obvykle získáváš:
  - A) Jen z výuky.
  - B) Z výuky a internetu.
  - C) Z výuky, internetu, knihovny...hledám, kde se dá, dokud nenajdu co potřebuji.
  
- 3) Vypracované samostatné domácí práce odevzdáváš:
  - A) Obvykle pozdě.
  - B) Obvykle včas.
  - C) Vždy včas.
  
- 4) Navštěvuješ nějaký „zájmový kroužek“?
  - A) Nenavštěvuji.
  - B) Ano, příležitostně.
  - C) Ano, pravidelně.
  
- 5) Jak trávíš víkendy?
  - A) S rodiči, obvykle jezdíme na chalupu.
  - B) Vybírám si z nabídek (kamarádů/rodičů).
  - C) Sám si organizuji činnost.
  
- 6) Jak plánuješ volno po skončení školy?
  - A) Sám ji obvykle neplánuji, přidám se ke kamarádům.
  - B) Nejráději s kamarády.
  - C) Nejráději trávím volný čas sám.
  
- 7) Chceš si koupit nový svetr. Vezmeš s sebou kamaráda.
  - A) Při výběru se budu řídit jeho názorem.
  - B) Koupím takový svetr, který se bude líbit nám oběma.

- C) *Nebudu brát názor kamaráda v potaz, vyberu si sám.*
- 8) Pokud uvidíš reklamu na nový výrobek. Co uděláš?  
A) *Půjdu do obchodu a koupím jej.*  
B) *Půjdu do obchodu, výrobek si prohlédnu a rozhodnu se, zda reklama nepřeháněla.*  
C) *Reklama mě ke koupi nepřiměje.*
- 9) Se svým školním prospěchem (známkami):  
A) *Jsem nespokojen(a).*  
B) *Mohlo by to být lepší.*  
C) *Jsem spokojen(a)*
- 10) Jak vnímáš svůj vzhled?  
A) *Se svým vzhledem spokojen nejsem.*  
B) *Vždy to může být lepší, ale jde to.*  
C) *Je to dobré, rozhodně nevypadám hůř než ostatní.*
- 11) Při rozhovoru ve skupině:  
A) *Poslouchám v pozadí, neúčastním se.*  
B) *Spíš stojím stranou, občas něčím do rozhovoru přispěji.*  
C) *Aktivně diskutuji. Dávám prostor i ostatním.*
- 12) Pokud je v rozhovoru užito cizí slovo, kterému nerozumíš:  
A) *Přeju jej a dál se budu se tvářit, že vím o čem je řeč.*  
B) *Rozhovor nezastavím. Slovo si najdu doma a pro příště zapamatuji..*  
C) *Zastavím rozhovor. Zeptám se na význam.*
- 13) Máš-li mluvit před celou třídou:  
A) *Mluvit před celou třídou mi vadí.*  
B) *V takové si situaci si právě nelibuji, ale přežiji to.*  
C) *Nemám absolutně problém, nestydím se.*
- 14) Myslíš si, že jsi v kolektivu oblíben?  
A) *Ne, s ostatními příliš nevyházím.*  
B) *Ano, u většiny.*  
C) *Ano, prakticky u všech.*
- 15) Máš být ve škole zkoušen(a). Dobře jsi se připravoval(a). Při jedné odpovědi Ti ale paní učitelka řekne, že se mýlíš, i když jsi přesvědčen(a), že v knize, ze které jsi se učil(a) to napsáno bylo. Jak se zachováš?  
A) *Pravděpodobně jsem si to špatně zapamatoval(a), paní učitelka má jistě pravdu.*  
B) *Budu přesvědčen(a), že máš pravdu, ale přeju to*  
C) *Navrhnu, zda byste se mohli do knihy společně podívat.*
- 16) Během výuky vstoupíš do špatné třídy. Jak se zachováš?  
A) *Budu se cítit trapně, omluvím se za vyrušení a odejdu.*  
B) *Beze slova dveře rychle zavřu.*  
C) *Omluvím se za vyrušení a odejdu, to se přeci stane.*
- 17) Pokud Tě požádá handicapovaný člověk o pomoc (např. nastoupit do dopravního prostředku, převést přes silnici apod.):  
A) *Pravděpodobně mu nepomohu.*  
B) *Pravděpodobně mu pomohu.*  
C) *Samozřejmě mu pomohu.*
- 18) Pokud do MHD nastoupí starší člověk a všechna místa jsou obsazena:  
A) *Budu sedět dál.*  
B) *Bez velkého nadšení, ale zeptám se, zda si chce sednout.*

- C) *Uvolním mu své místo na sezení.*
- 19) Jestliže máš/ měl bys mladšího sourozence a rodiče by Tě poprosili, abys ho pohlídal, přestože už jsi měl(a) v plánu něco jiného.
- A) *Měli mi to říci dříve, své plány na poslední chvíli měnit nebudu.*  
 B) *Sourozence pohlídám, ale budu trvat na tom, aby se rodiče vrátili dříve.*  
 C) *Sourozence pohlídám.*
- 20) Spolužák nemá splněn domácí úkol. Vysvětlí Ti proč a (tentokrát doopravdy ☺) to nebylo jeho vinou. Jak se zachováš?
- A) *Úkol mu nepůjčím, je to jeho problém.*  
 B) *Chvíli ho potrápím slovy „Tak já nevím...“, ale nakonec mu ho půjčím.*  
 C) *Úkol mu půjčím k opsání.*
- 21) Šel/ šla jsi nakupovat. Čekáš ve frontě k pokladně. Pokud Tě někdo poprosí, zda bys ho nepustil před sebe, protože spěchá na vlak,
- A) *nepustím ho.*  
 B) *pustím ho, ale poznamenám, že spěchájí všichni včetně mě.*  
 C) *pustím ho, taky třeba někdy budu spěchat.*
- 22) Ve škole pracujete ve dvojicích na projektu, který bude nutné prezentovat ostatním. Tvůj spolupracovník má ale problém mluvit před celou třídou.
- A) *Nezajímá mě to, mluvit bude on*  
 B) *Hodíme si korunou*  
 C) *Mluvit budu já, protože mluvit před celou třídou mi nevadí*
- 23) Pokud by se ve škole zaváděl projekt na podporu chudých dětí z Afriky.
- A) *Nezajímá mě to.*  
 B) *Pokud budu osloven, přispěji finanční částkou dle svých možností.*  
 C) *Budu se o projekt aktivně zajímat a zjistím, jak bych mohl(a) pomoci.*
- 24) Pokud má někdo z Tvých blízkých problém a přijde s ním za Tebou:
- A) *Každý si má řešit své problémy sám.*  
 B) *Vyslechnu ho a pokusím se mu pomoci.*  
 C) *Vyslechnu ho, pokusím se mu pomoci. Funguje to i naopak (když za ním přijdu já).*
- 25) Vidáš se se spolužáky i mimo vyučování?
- A) *Ne*  
 B) *Občas*  
 C) *Ano*
- 26) Dá se říci, že s rodiči máš vztah:
- A) *Spíš špatný.*  
 B) *Celkem dobrý.*  
 C) *Velmi dobrý.*
- 27) Baviš se ve třídě se spolužáky?
- A) *Velmi málo.*  
 B) *Jen s některými.*  
 C) *Se všemi.*
- 28) Prodavačka Ti vrátí peníze špatně.
- A) *Vynadám jí, co si to dovoluje*  
 B) *Upozorním prodavačku a budu trvat na vrácení částky.*  
 C) *Slušně prodavačku upozorním a budu trvat na vrácení částky.*
- 29) Máš kamarády i v jiných třídách?



- A) *Ne, vůbec.*  
 B) *Ano, několik.*  
 C) *Ano, mnoho.*
- 30) Udržuješ kontakt s širší rodinou? ( tety, strýčkové, babičky, bratrance... )  
 A) *Nevídám se s nimi vůbec.*  
 B) *S většinou z nich příliš v kontaktu nejsem.*  
 C) *Ano, minimálně jim čas od času zavolám.*
- 31) Sleduješ dění v politice?  
 A) *Ne, politika mě nezajímá.*  
 B) *Jen občas.*  
 C) *Ano, chci mít přehled o tom, co se ve společnosti děje.*
- 32) Znáš sousedy v okolí svého bydliště?  
 A) *O sousedy se nezajímám a ani je nezdravím.*  
 B) *O sousedy se nezajímám, jen je zdravím.*  
 C) *Několik jich znám osobně.*
- 33) Snažíš se prosadit svůj názor za každou cenu?  
 A) *Názor neprosadím, neumím se totiž hádat.*  
 B) *Ano, neohlížím se na nikoho.*  
 C) *Ano, ale poslechnu si i druhého a snažím se pochopit jeho stanovisko.*
- 34) Vidiš dva kamarády, kteří se perou.  
 A) *Nevšimneš si jich, at' si vyřeší věci sami mezi sebou.*  
 B) *Zavoláš někoho staršího pro pomoc.*  
 C) *Pokusíš se zasáhnout mezi ně a pomůžeš jim najít řešení.*
- 35) Jdeš do školy, ale uvázneš v koloně a je jasné, že přijdeš pozdě. První hodinu máte psát písemku.  
 A) *Bezva!*  
 B) *Od autobusu do školy poběžím.*  
 C) *Pošlu spolužákovi sms, aby to vyřídil paní učitelce a pokusím se přijít co nejdříve.*
- 36) Přijdeš na nádraží pozdě, vlak před chvílí odjel. Další jede za 3 hodiny. Co uděláš?  
 A) *Počkám na další, nedá se nic dělat.*  
 B) *Půjdu se zeptat paní u kasy, nejede- li mým směrem jiný vlak.*  
 C) *Zeptám se, nejede-li mým směrem jiný vlak a pokud ne, půjdu zjistit, zda nejede autobus.*
- 37) Představ si, že máš na starost mladšího sourozence. Přijde za Tebou, že mu není dobře.  
 A) *Počkám na rodiče.*  
 B) *Zjistím, co ho trápí a zavolám rodičům.*  
 C) *Zjistím, co ho trápí, zavolám rodičům a zajdu s ním k doktorovi, bude- li potřeba.*
- 38) Už několik let hraješ na klavír. Rodiče už Tě vidí na konzervatoři a představují si, že z Tebe bude slavný hudebník. Tebe už ale hraní nebaví. Co uděláš?  
 A) *Přestanu chodit, když mě to nebaví.*  
 B) *Rodiče budou nadávat, ale promluvíme si.*  
 C) *Promluvíme si s rodiči a vysvětlím jim, že něco jiného by mě bavilo víc.*
- 39) O přestávce se spolužákem/ spolužačkou rozbijete okno. Jak se zachováte?  
 A) *Všechno zapřeme.*  
 B) *Přiznáme se a uvidíme, co na to paní učitelka.*  
 C) *Přiznáme se a navrhneme formu náhrady (zaplatit sklenáře, odpracovat si škodu apod.).*

40) Na ulici mĳíš člověka, kterų nųhle upadne na zem a nejevĳ znųmky vědomĳ. Jak zareaguješ?

A) Pųjdu pryĉ.

B) Jsou zde ještě dalšĳ lidě. Chvilĳ poĉkųm, kdyby bylo tųeba pomoci, ale nechųm to na druhųch.

C) Pokusĳm se vybavit si zųsady prvnl pomoci, spolupracuji s ostatnlmi lidmi.

Děkuji za spoluprųci! ☺

## P2 – Zųznamovų arch

|  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |    |                          |                          |                          |    |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vhodně oznaĉte kųiųkem <input checked="" type="checkbox"/>   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |    | ☒                        |                          |                          |    |                          |                          |                          |
| V pųipadě špatně odpovědi zakųiųzkovanou kolonku vyšrafujte. |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |    |                          |                          |                          |    |                          |                          |                          |
|  | A                        | B                        | C                        |                          | A                        | B                        | C                        |    | A                        | B                        | C                        |    | A                        | B                        | C                        |
| 1  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 11                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 21 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 31 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 12                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 22 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 32 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 13                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 23 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 33 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 14                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 24 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 34 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 15                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 25 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 35 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 16                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 26 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 36 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 17                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 27 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 37 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 18                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 28 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 38 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 19                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 29 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 39 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 20                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 30 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 40 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | Jsem dĳvka               |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |    |                          |                          |                          |    |                          |                          |                          |
|  | Jsem chlapec             |                          |                          | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |    |                          |                          |                          |    |                          |                          |                          |

### P3 – Model funkční gramotnosti

