

Chytré hlavy nestačí: sociálně-emoční schopnosti českých žáků¹

MIROSLAVA FEDERİČOVÁ* A DANIEL MÜNICH*

Shrnutí

- V rámci mezinárodního šetření PISA 2022 byla poprvé sledována úroveň sociálně-emočních schopností patnáctiletých žáků. Jde o schopnosti jako trpělivost a vytrvalost, zvědavost, cílevědomost, ovládání emocí, odolnost vůči stresu, schopnost spolupráce, asertivitu a altruismus. Tyto schopnosti nebyly ověřovány testováním, ale pouhým sebehodnocením. Na rozdíl od funkčních gramotností, čeští žáci v sociálně-emočních schopnostech nedopadli dobře. To je varovné, protože sociálně-emoční schopnosti výrazně spoluurčují úspěšnost ve studiu a životě.
- Zjištění otevírají otázky, co za nízkou úroveň sociálně-emočních schopností českých žáků stojí. Je to dáno způsobem výuky ve školách? Jde o důsledek všeobecně nízké sebedůvěry v české společnosti, která se promítá i do žákovského sebehodnocení svých vlastních sociálně-emočních schopností? Sebedůvěra je ale také důležitá sociálně-emoční schopnost. Je třeba na tato zjištění reagovat a případně jak? Jaké další sociologické, pedagogické či psychometrické výzkumy je žádoucí realizovat?
- Rozdíly v sociálně-emočních schopnostech mezi českými chlapci a dívkami jsou obdobné jako v jiných zemích: chlapci vykazují výrazně vyšší úroveň odolnosti vůči stresu a emočního ovládání, dívky naopak vyšší míru empatie. S výjimkou sklonu ke spolupráci, žáci se silnějším sociálně-ekonomickým rodinným zázemím vykazují úroveň sociálně-emočních schopností výrazně vyšší, s nejvyššími rozdíly ve zvědavosti, vytrvalosti a empatii. Kvantitativně nadaní žáci pak oproti ostatním vykazují výrazně vyšší zvědavost, vytrvalost a emoční ovládání. Žáci s nadprůměrnou čtenářskou gramotností vykazují výrazně vyšší vytrvalost, zvědavost a empatii.

Motto: *“Sociálně-emoční schopnosti jsou v moderní pracovní síle stále více ceněny i mimo školní lavice. Zaměstnavatelé hledají lidi, kteří umí spolupracovat, efektivně komunikovat a pracovat s informacemi, přizpůsobit se dynamickému pracovnímu prostředí. Podporou sociálních a emočních dovedností, vzdělávání vybavuje patnáctileté děti nástroji, které jim umožní zvládat stres a přizpůsobit se neúspěchům, a posilovat odolnost a pozitivní myšlení. Všechny vlastnosti a kompetence nezbytné pro úspěch na budoucím trhu práce.”*

Andreas Schleicher, Insights and Interpretations, PISA 2022²

1 Tato práce vznikla v rámci projektu Talent s podporou RSJ Nadace. Studie reprezentuje pouze názor autorů, a nikoli oficiální stanovisko Ekonomického ústavu AV ČR, v. v. i. či Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium UK (CERGE). Za cenné komentáře a rady ke konceptu studie děkujeme Václavu Korbelovi, Jiřímu Münichovi a Vladislavu Tomáškoví, ale případná opomenutí a chyby jdou pouze na vrub autorů.

* CERGE-EI, společné pracoviště UK a EKÚ AV ČR, v. v. i.

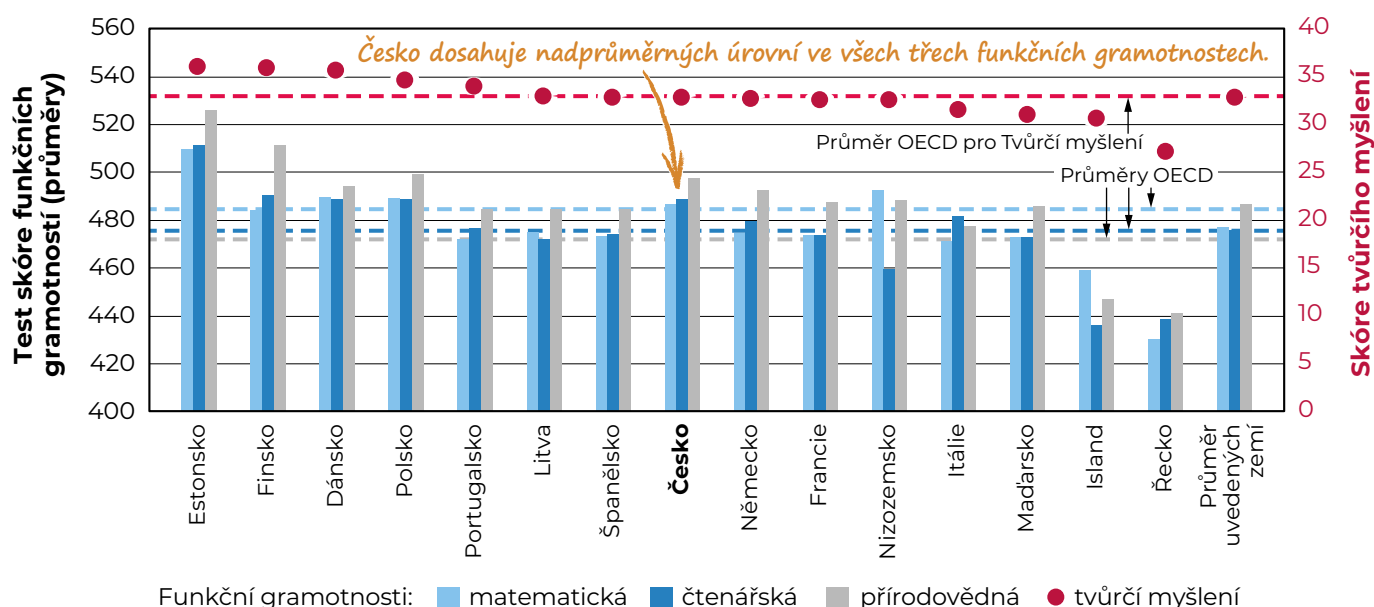
2 Insights and Interpretations PISA 2022, Andreas Schleicher, OECD 2023. 

Funkční gramotnosti a tvůrčí myšlení

V posledním cyklu mezinárodního šetření patnáctiletých žáků PISA v roce 2022 dosáhlo Česko v rámci 37 ekonomicky nejvyspělejších zemí světa (OECD) mírně nadprůměrných výsledků v *čtenářské, mate-matické a přírodovědné gramotnosti* – **Graf 1**.³ V nově testovaném *tvůrčím myšlení* pak Česko dopadlo průměrně. V *sociálně-emočních schopnostech* však čeští žáci nedopadli dobře. Hlavním cílem naší popisné analýzy je na tuto skutečnost upozornit, připomenout možné důsledky a položit otázky, na které by měl český empirický výzkum začít hledat odpovědi.

Graf 1: Čeští žáci dosahují mírně nadprůměrných úrovní funkčních gramotností a tvůrčího myšlení

Test skóre funkčních gramotností 15letých v PISA 2022 (národní průměry)



Zdroj: OECD, data PISA 2022 a vlastní výpočty

Sociálně-emoční schopnosti

Šetření PISA 2022 kvantifikovalo sedm sociálně-emočních schopností žáků: **vytrvalost, zvědavost, empatii, ovládání emocí, odolnost vůči stresu, schopnost spolupráce a asertivitu**. Zjišťování proběhlo formou sebehodnocení samotných žáků, což je důležité pro interpretaci zjištění. Podrobnější popis sledovaných sociálně-emočních schopností je uveden v **Textboxu 1**.

V datech PISA jsou jednotlivé sociálně-emoční schopnosti kvantifikovány pomocí spojených indexů.⁴ Ukázku statistického rozložení v případě České republiky, Nizozemí a Švýcarska v příloze na konci **Graf A1** v případě *vytrvalosti* a **Graf A2** v případě *emočního ovládání se*.

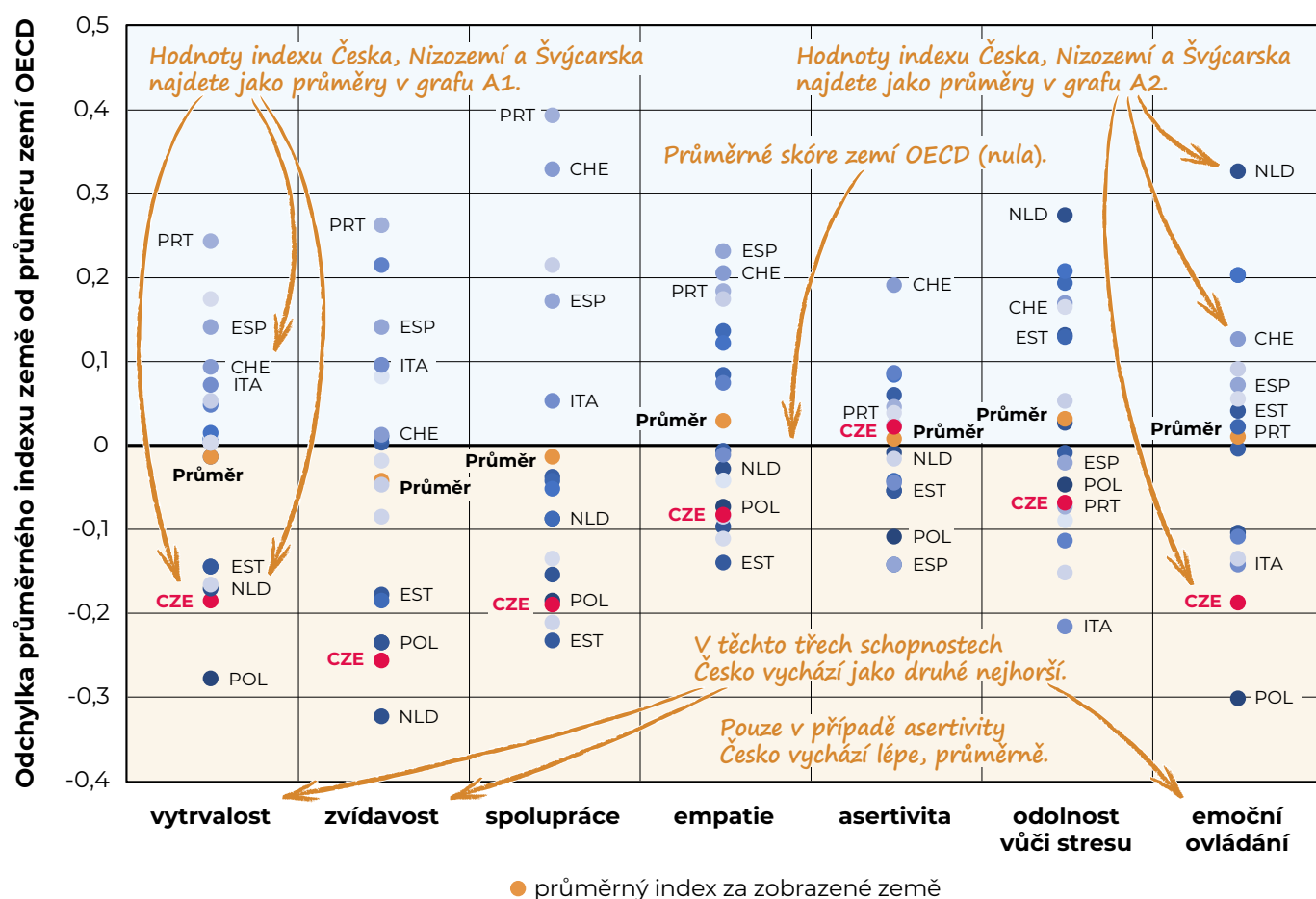
3 Všechny výpočty v této studii byly provedeny na základě tzv. *plausible values* (vícečetných pravděpodobnostních hodnot dovedností každého žáka), které pro každého žáka odhadují více možných úrovní dovedností namísto jediného výsledku. Tato metoda lépe zohledňuje nejistotu měření a umožňuje přesnější analýzy. Podrobné informace o této metodologii lze nalézt v OECD (2024).

4 OECD na základě odpovědí žáků na baterii otázek pro každou ze sedmi sociálně-emočních schopností zkonstruovala samostatný index. Index byl vytvořen na základě teorie odpovědi na položku (angl. *item response theory*), konkrétněji na základě tzv. *generalized partial credit model* (GPCM). Indexy byly následně transformovány tak, aby v rámci zemí OECD vykazovaly průměrnou hodnotu 0 a směrodatnou odchylku 1. Více o konstrukci indexů v technické zprávě PISA 2022. Průměrnou hodnotu každého indexu socio-emočních schopností jsme pro jednotlivé země vypočetili jako vážený průměr odpovědí všech žáků dané země, přičemž jsme použili váhy žáků stanovené v šetření PISA. Průměr za všechny země OECD (tedy s hodnotou 0) je v rámci šetření PISA vypočítán jako nevážený průměr.

Graf 2 ukazuje průměrnou hodnotu indexu sociálně-emočních schopností zapojených evropských zemí. Mezi 18 sledovanými zeměmi hned ve třech sociálně-emočních schopnostech (*vytrvalost*, *zvědavost*, *ovládání emocí*) zaujímá Česko až předposlední místo. V případě schopnosti *spolupráce* zaujímá 3. místo od konce. Lépe vychází pouze v případě *odolnosti vůči stresu* na 6. místě od konce a v případě *asertivity*⁵ 11. od konce. Poměřeno součtem pořadí zemí v jednotlivých sociálně-emočních schopnostech si nejhůře vedou Polsko, Česko a Velká Británie. Naopak nejlépe si vede Švýcarsko, Portugalsko a Dánsko. Nizozemsko, Španělsko a Itálie vykazují největší rozdíly pořadí v různých schopnostech. Českou pozici vylepšuje pouze pořadí v *asertivitě*.

Pro další srovnání rozdílů hodnot indexů sociálně-emočních schopností je užitečné si jako benchmark pamatovat, že rozdíl mezi průměry nejlepší a nejhorší země představuje zhruba 0,5 bodů. Alternativně, že průměr průměrných hodnot indexů Česka je zhruba o -0,2 bodu pod průměrem OECD.

Graf 2: Čeští žáci vnímají většinu svých sociálně-emočních schopností jako nízké
(odchylky indexu sociálně-emočních schopností od průměru zemí OECD)



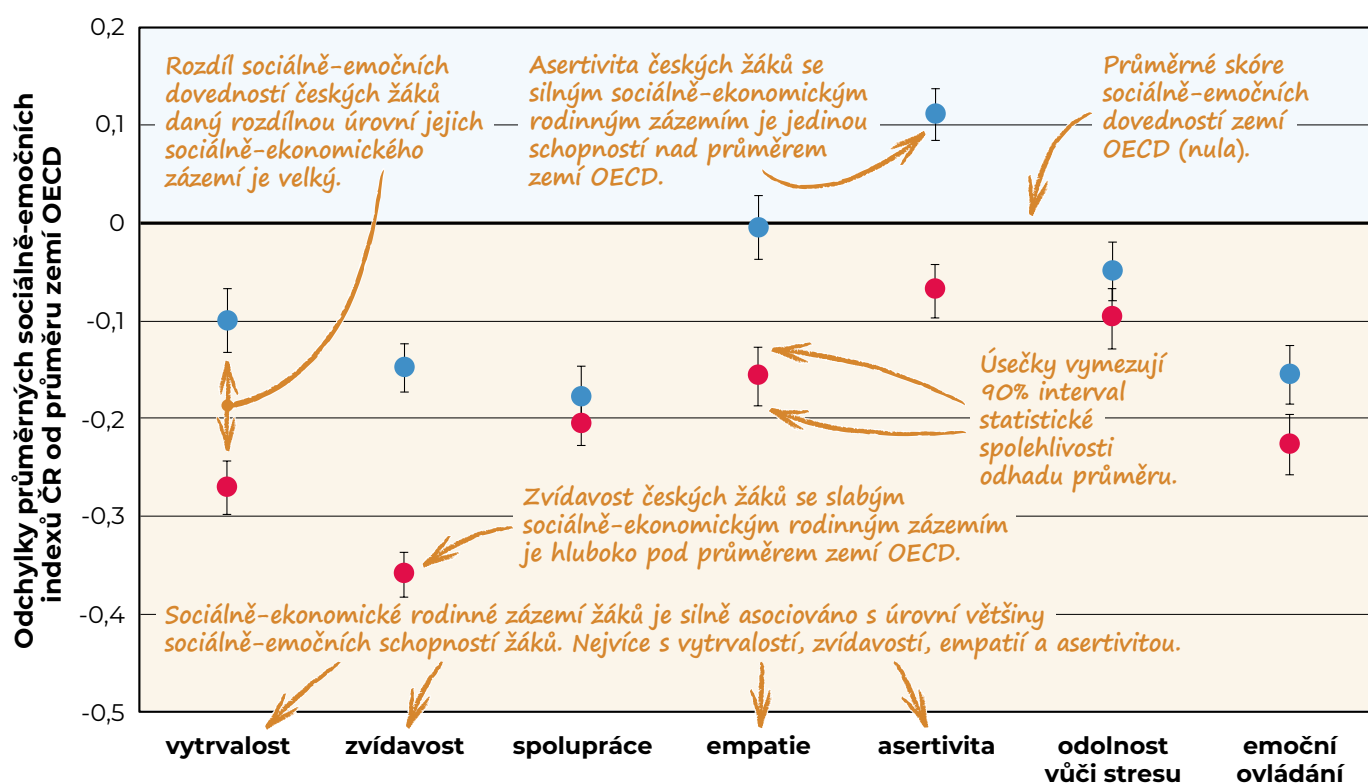
Zdroj: OECD, data PISA 2022 a vlastní výpočty

5 Asertivita jako schopnost a vůle se prosazovat ve společenství.

Sociálně-ekonomické rodinné zázemí

S výjimkou schopnosti *spolupráce* vykazují vyšší úroveň všech ostatních sociálně-emočních schopností žáci se silnějším sociálně-ekonomickým zázemím rodiny, nejvyšší rozdíly jsou ve zvědavosti, vytrvalosti a empatii (**Graf 3**). S odkazem na výše doporučené benchmarky rozdílů skóre například vidíme, že rozdíl daný sociálně-ekonomickým zázemím rodiny v případě *vytrvalosti* (téměř 0,2 bodů) je srovnatelný s rozdílem mezi průměrem českého indexu od průměru OECD.

Graf 3: Rozdíly sociálně-emočních schopností českých žáků výrazně souvisí s úrovní jejich sociálně-ekonomického rodinného zázemí (odchylka průměrného sociálně-emočního indexu v ČR od průměru zemí OECD)



Sociálně-ekonomické rodinné zázemí žáka: * ● slabé zázemí ● silné zázemí

Zdroj: OECD, data PISA 2022 a vlastní výpočty

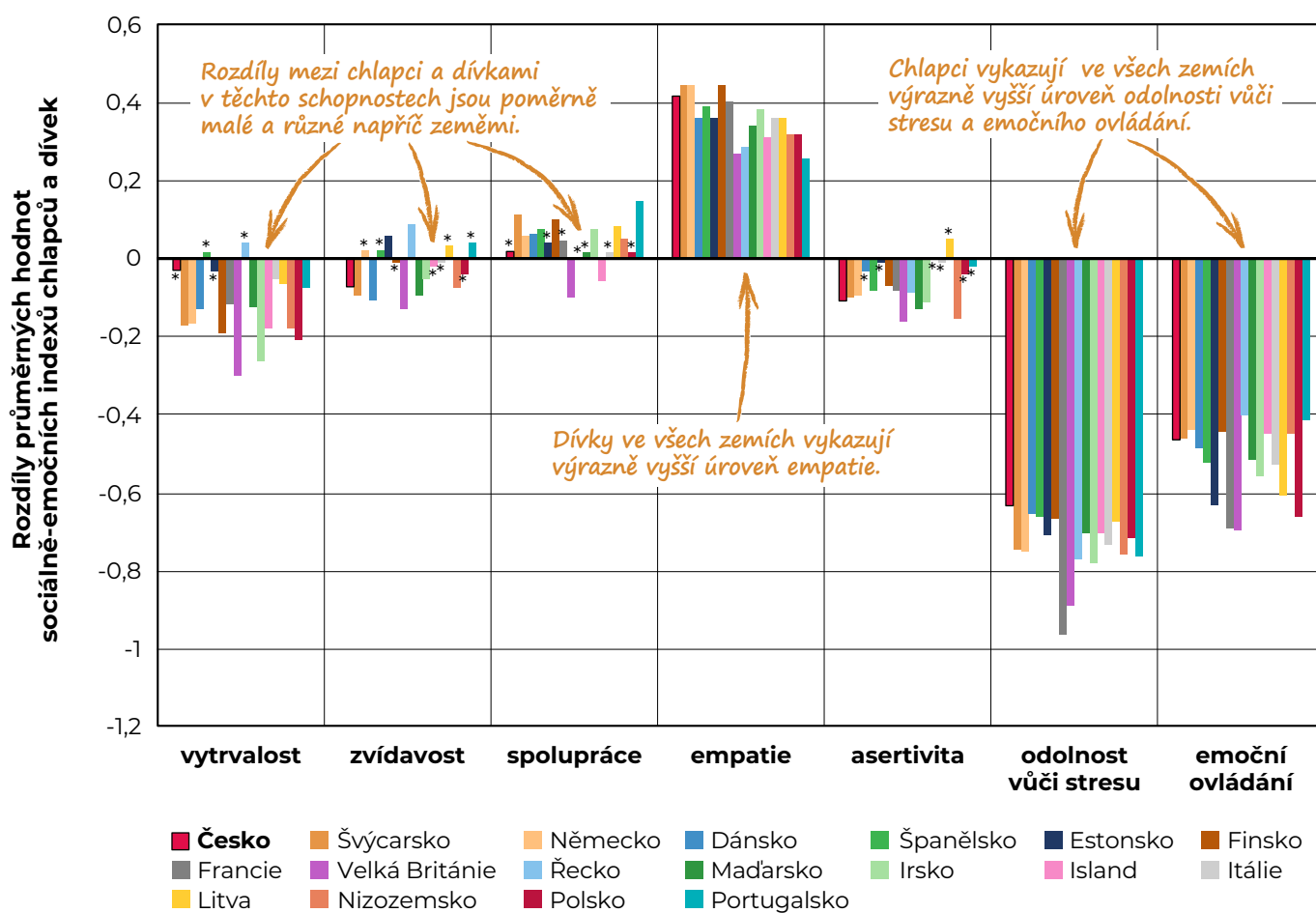
Pozn: Úsečky vymezují 90% interval spolehlivosti pro určení statistické významnosti rozdílů průměrů.

* Na základě pod- a nadprůměrné hodnoty indexu sociálně-ekonomického zázemí rodiny žáka.

Chlapci a dívky

Rozdíly sociálně-emočních schopností mezi českými chlapci a dívkami jsou obdobné jako v jiných zemích (Graf 4). Chlapci vykazují výrazně vyšší úroveň *odolnosti vůči stresu* a *emočního ovládnání*. Dívky naopak vykazují vyšší úroveň *empatie*

Graf 4: Rozdíly sociálně-emočních schopností 15 letých chlapců a dívek v ČR jsou podobné jako v jiných zemích



Zdroj: OECD, data PISA 2022 a vlastní výpočty

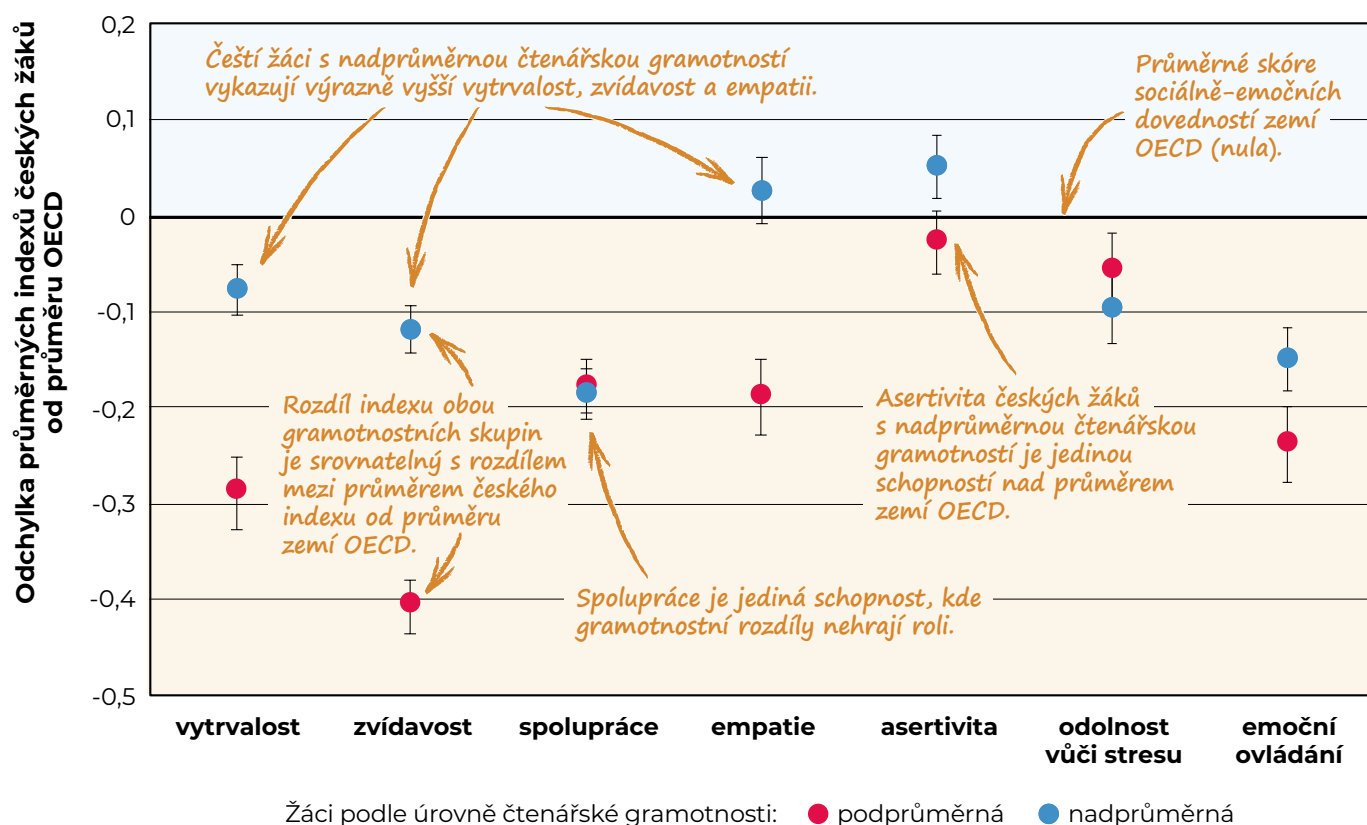
Pozn: Graf ukazuje rozdíly v průměrných hodnotách indexů sociálně-emočních schopností chlapců a dívek v evropských zemích. Záporné hodnoty představují nižší průměrnou hodnotu indexu dívek.

* Rozdíl není statisticky významný

Sociálně-emoční dovednosti a funkční gramotnost

Jak jsme již uvedli, a jak je podrobněji vysvětleno v **Textboxu 2**, sociálně-emoční schopnosti představují jiné osobnostní charakteristiky než dovednosti kognitivní (funkční gramotnost čtenářská, matematická a přírodovědní). Vztahy mezi gramotnostmi a sociálně-emočními schopnostmi jsou komplexního charakteru a na základě dat PISA je nelze identifikovat. Ukazujeme alespoň rozdíly průměrných indexů sociálně-emočních schopností žáků, kteří mají nad- a pod-průměrnou úroveň gramotnosti čtenářské⁶ (**Graf 5a**). Nadprůměrně čtenářsky gramotní čeští žáci vykazují výrazně vyšší úroveň *vytrvalosti, zvědavosti a empatie*. Naopak v případě schopnosti *spolupráce* gramotnostní rozdíly mezi žáky nejsou.

Graf 5a: V některých sociálně-emočních schopnostech českých žáků hraje výraznou roli čtenářská gramotnost
(odchylky průměrných indexů českých žáků od průměru zemí OECD)



Zdroj: OECD, data PISA 2022 a vlastní výpočty

Pozn: Úsečky vymezují 90% interval spolehlivosti pro určení statistické významnosti rozdílnosti průměrů.

Graf srovnává průměrné hodnoty indexů sociálně-emočních schopností českých žáků (nekognitivní dovednosti) s nad- a podprůměrnou úrovní čtenářské gramotnosti (kognitivní dovednost).

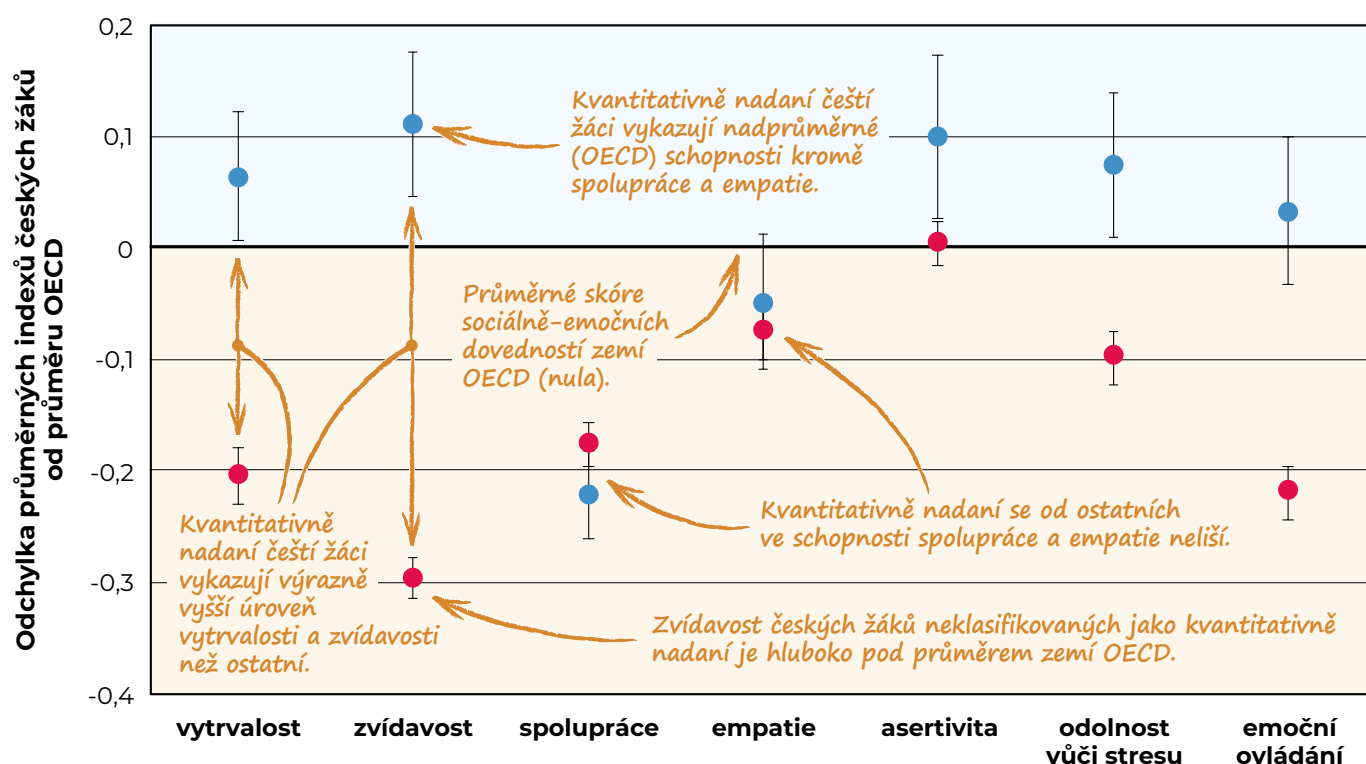
6 Výsledky v případě matematické a přírodovědné gramotnosti jsou podobné, a proto je zde neuvádíme.

Sociálně-emoční dovednosti a kvantitativní nadání

Specifickým a hodně diskutovaným fenoménem je **nadání**. Různým definicím nadání, jeho identifikaci a způsobům měření se věnuje rozsáhlá odborná literatura. Přehled literatury blízky ekonomickému pohledu nabízí IDEA 2025a [🔗](#). Navazující empirická studie IDEA 2025b [🔗](#), která využívá data PISA, kvantitativně nadání žáků odhaduje na základě test skóre v matematické gramotnosti. Jako kvantitativně nadané žáky identifikuje ty, kteří dosáhli test skóre nejvyšší úrovně 5 či 6⁷. Stejný postup jsme aplikovali i zde.

Graf 5b ukazuje, že kvantitativně nadaní žáci, oproti ostatním žákům, vykazují výrazně vyšší *zvědavost*. Vykazují také vyšší úroveň *vytrvalosti* a *emočního ovládnutí*. Naopak minimální rozdíly mezi kvantitativně nadanými a ostatními pozorujeme v případě schopností *spolupráce*, *empatie* a *asertivity*.

Graf 5b: Sociálně-emoční schopnosti českých žáků jsou výrazně vyšší u těch kvantitativně nadaných
(odchylky průměrných indexů českých žáků od průměru zemí OECD)



Žáci podle kvantitativního nadání: ● nadaní žáci ● ostatní žáci

Zdroj: OECD, data PISA 2022 a vlastní výpočty

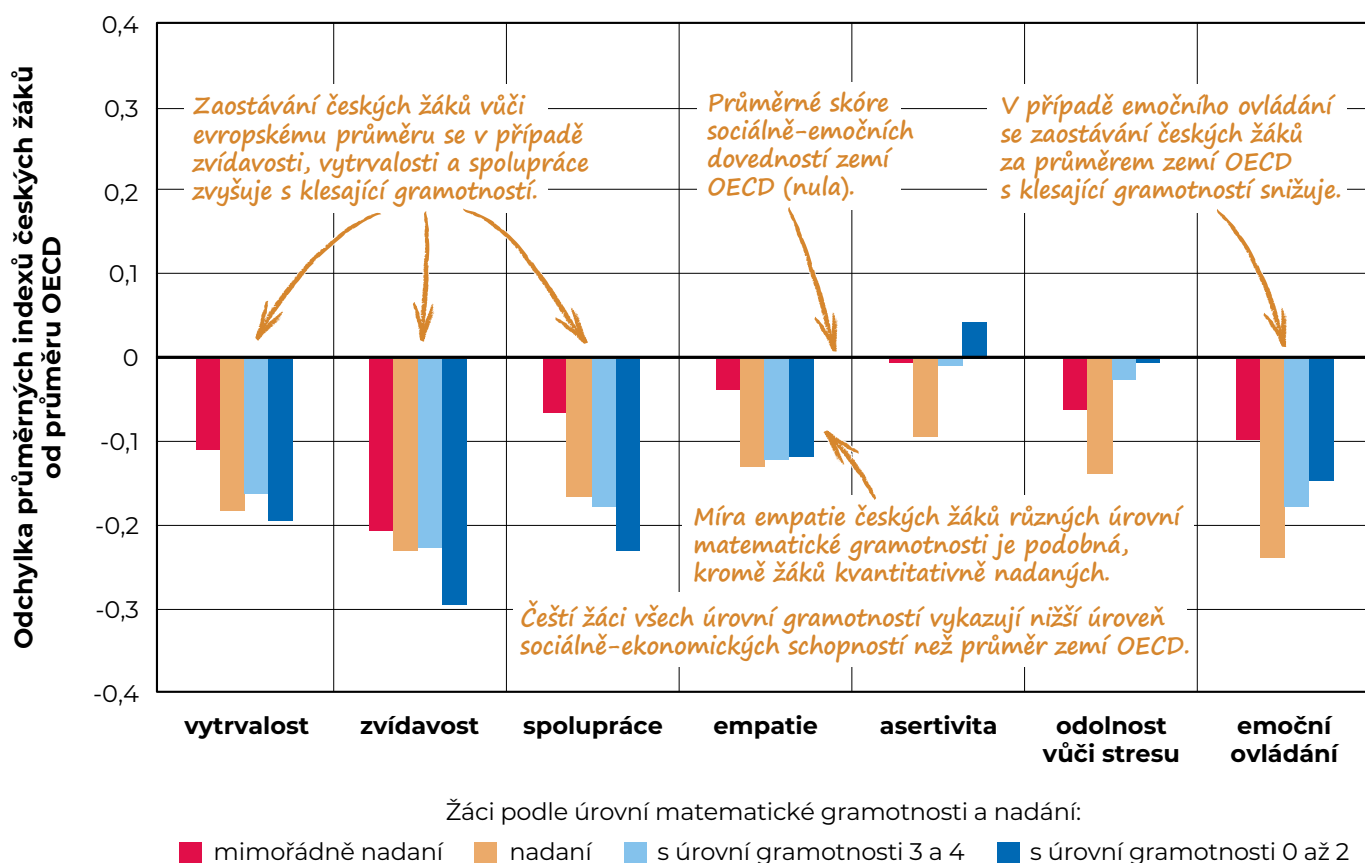
Pozn: Úsečky vymezují 90% interval spolehlivosti pro určení statistické významnosti rozdílů průměrů.

Graf srovnává průměrné hodnoty indexů sociálně-emočních schopností kvantitativně nadaných a ostatních žáků.

7 Dle definice PISA žáci na úrovni matematické gramotnosti 5 (nadání) dokáží pracovat s modely složitých situací, systematicky řešit problémy a aplikovat pokročilé strategie. Skupina *nadaných* zahrnuje i *mimořádně* nadané v 6. úrovni gramotnosti, kteří jsou schopni řešit abstraktní a složité problémy, propojovat různé strategie a kriticky hodnotit své výsledky (OECD, 2023).

Graf 5c prezentuje mezinárodní srovnání českých žáků. Pro každou schopnost a skupinu žáků dle úrovně matematické gramotnosti zvlášť ukazuje rozdíl průměrného sociálně-emočního indexu žáků českých vůči průměru stejně definovaných žáků všech evropských zemí zahrnutých do analýzy.⁸ Vedle kvantitativně nadaných žáků rozlišujeme i žáky mimořádně kvantitativně nadané a žáky se středně vysokou (úroveň 3 a 4) a nízkou (úrovně 0–2) úrovní matematické gramotnosti.

Graf 5c: Čeští žáci všech úrovní matematické gramotnosti v průměru vykazují sociálně-emoční dovednosti pod průměrem zemí OECD
(odchylky průměrných indexů sociálně-emočních schopností českých žáků od průměrů OECD)



Zdroj: OECD, data PISA 2022 a vlastní výpočty

Pozn: Graf v rámci různých úrovní matematické gramotnosti srovnává odchylky průměrných hodnot indexů sociálně-emočních schopností českých žáků od průměrů zemí OECD.

8 V šetření PISA 2022 je rozsah obtížnosti matematických úloh rozdělen do osmi úrovní matematické gramotnosti: nejjednodušší úlohy odpovídají úrovni 1c, přičemž úrovně 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 a 6 představují postupně náročnější úlohy. Žáci, kteří dosahují úrovně 1c, pravděpodobně zvládnou úlohy na této úrovni, ale nebudou úspěšní u úloh na vyšších úrovních. V matematice každá úroveň dovedností odpovídá přibližně 62 bodům na skóre škále. Dle definice PISA na gramotnostní úrovni 6 (mimořádně nadaní) žáci dokáží řešit abstraktní a složité problémy, propojují různé strategie a kriticky hodnotí své výsledky; na úrovních 3–4 dokáží řešit konkrétní matematické úlohy, interpretovat grafy a tabulky, ale potřebují jasnější strukturu úloh; na úrovních 0–2 ovládají jen základní matematiku, řeší jednoduché úlohy s explicitně uvedenými informacemi. Úroveň 2 je považována za základní úroveň, kterou žáci potřebují k plnému zapojení do společnosti. Na této úrovni začínají prokazovat schopnost a iniciativu používat matematiku v jednoduchých situacích reálného života.

Ukazuje se, že až na jedinou výjimku (*asertivita* žáků se středně vysokou gramotností) je průměrný index sociálně-emočních schopností českých žáků pod průměrem žáků zemí OECD. Nejvyšší negativní rozdíly českých žáků oproti průměru zemí OECD vidíme v případě *zvědavosti* a *vytrvalosti*, menší u *spolupráce*, nejmenší v případě *asertivity* a *odolnosti vůči stresu*. Za pozornost stojí, že zaostávání českých žáků vůči průměru se v případě *zvědavosti*, *vytrvalosti* a *spolupráce* zvyšuje se snižující se úrovní gramotností. To značí častější výskyt nízké úrovně těchto tří sociálně-emočních schopností u českých žáků s nižší matematickou gramotností. V případě *emočního ovládní* je tomu ovšem naopak, zaostávání v této schopnosti českých žáků za průměrem OECD se s klesající gramotností snižuje. Tento typ asociace v případě *asertivity* a *odolnosti vůči stresu* v datech nevidíme.

Co všechno nevíme

Mnohé zahraniční výzkumy ukazují, že sociálně-emoční schopnosti spoluurčují úspěšnost v dalším studiu i životě. Více podrobností s odkazy na literaturu uvádí **Textbox 2**. Na místě je tedy důležitá otázka, co za nízkou úrovní sociálně-emočních schopností českých patnáctiletých žáků stojí?

Příčina se může nacházet ve vzdělávacím systému, tedy v charakteru vzdělávání, jeho obsahu a cílech. Příčiny se však mohou nacházet i mimo vzdělávací systém, tedy ve společenském prostředí, které žáky obklopuje. Nabízí se ještě třetí interpretace, že čeští žáci mají obecně nízkou sebedůvěru, která se při sebehodnocení sociálně-emočních schopností promítla i do výsledků v šetření PISA.⁹ V takovém případě by špatné výsledky českých žáků zřejmě tak velký problém představovat nemusely. Avšak mezi sociálně-emoční schopnosti patří i *sebedůvěra*, a i ta v dalším studiu a životě hraje výraznou roli. Ani tato interpretace nás však nezbavuje otázky, kde se velmi nízká míra sebedůvěry u českých žáků bere? Otázek spojených s fenoménem sociálně-emočních schopností (dále SES) v České republice však existuje mnohem více:

• Mimoškolní prostředí

- Jak SES souvisí s rodinným zázemím?
- Jak k rozvoji SES přispívají či nepřispívají rodiče?
- Jak úroveň SES souvisí s kognitivními výsledky žáků?
- Jak se slabší SES propisují do dalších oblastí (duševní zdraví, vztahy, kariéra)?
- Jak SES formují mimoškolní aktivity (zájmové kroužky, sport, umění)?
- Jak mohou rodiče a komunita rozvíjet SES (např. komunitní školy či různé kroužky)?

• Školní prostředí a vzdělávací systém

- Jak rozvoj SES podporuje nebo brzdí školní prostředí, hodnocení a kurikulum?
- Lze ve výuce identifikovat prvky, které SES potlačují (např. neúmyslná podpora stereotypů)? Snižují učitelé SES některých žáků vědomě či nevědomě? Jak odhalovat a omezovat stereotypní očekávání, která mohou SES žáků snižovat?
- Jakou roli ve formování SES hrají podpůrní pracovníci (asistenti, psychologové)?
- Které didaktické a interakční přístupy SES efektivně posilují?
- Jak systematicky sledovat rozvoj SES na úrovni žáků a škol?
- Jak se liší rozvoj SES v různých typech škol (víceletá gymnázia, odborné školy apod.)?
- Jak český selektivní systém ovlivňuje formování SES a rozložení mezi žáky?

9 Šetření PISA 2022 baterii otázek na obecnou sebedůvěru žáků bohužel neobsahuje. Obsahuje však otázky ohledně sebedůvěry v matematických a čtenářských dovednostech žáků. Data ukazují, že čeští žáci skutečně vykazují velmi nízkou míru sebedůvěry ve své matematické, resp. čtenářské dovednosti, a to i v případě, že se skutečná (otestovaná) úroveň dovedností u těchto žáků vezme v potaz. V tomto ohledu mají nejvyšší sklon k podhodnocování se kromě Česka také žáci v Polsku a Estonsku, tedy v zemích, které spolu s Českem také vykazují nízkou míru sociálně-emočních schopností.

- Jak SES ovlivňují klíčové přechody (např. z 1. na 2. stupeň, z 2. stupně na střední školu)?
 - Jak Rámcové vzdělávací programy (RVP) reflektují potřebu rozvíjet SES?
 - Je možné a jak SES hodnotit a měřit, aniž by to vytvářelo neúměrný tlak na žáky?
 - Jak efektivně programy dalšího vzdělávání učitelů posilují kompetence rozvíjet SES žáků?
 - Jaké bariéry (časové, finanční, nedostatek podpory) brání učitelům v rozvíjení SES žáků?
 - Jak se SES projevují v krizích (např. pandemie, ekonomická nejistota, migrace) a jak na to vzdělávací systém lépe adaptovat?
 - Jakou roli ve formování SES hraje digitální prostředí (online výuka, sociální sítě)?
- **Globální prostředí**
 - Jak úroveň SES ovlivňuje konkurenceschopnost ekonomiky a občanství?
 - Jak v Česku založit longitudinální šetření sledující SES včetně uplatnění na trhu práce, duševní zdraví a společenskou participaci?

Výše uvedené otázky přirozeně nelze na základě dat PISA zodpovědět. Je potřeba jiných typů dat a jiných výzkumných přístupů. V mezinárodních databázích vědeckých časopisů za poslední dekádu najdeme minimum empirických výzkumů fenoménu sociálně-emočních schopností české mládeže.¹⁰ Navíc žádný na výše uvedené otázky odpovědi nehledal. Naše prostá zjištění na základě posledního cyklu PISA 2022 tak představují výzvu k výraznému zintenzivnění českého empirického výzkumu v této oblasti.

10 Balcar (2021), Borga a kol. (2021), Kurková (2020), Smith a kol. (2021), Víchřková a kol. (2023), Simonová a kol. (2019), Korbel & Paulus (2018), Balcar & Hedija (2019).

TEXTBOX 1: Sociálně-emoční schopnosti v šetření PISA

Mezinárodní šetření PISA se v roce 2022 nově zaměřilo i na sociálně-emoční schopnosti žáků. Jde o schopnosti, které lze identifikovat i v rámci 5 hlavních dimenzí známého modelu lidské osobnosti, tzv. Big 5. Každá schopnost je v něm měřena na základě odpovědí žáků na baterii 10 otázek, ve kterých žáci vybírali z možností na 5 stupňové škále od „rozhodně nesouhlasím“ po „rozhodně souhlasím“. Schopnosti žáků jsou tedy měřeny na základě jejich vlastního sebehodnocení. Na základě odpovědí byl v rámci metodiky PISA vytvořen index pro každou sociálně-emoční charakteristiku.¹¹

Asertivita: Žáci hodnotili tvrzení o různých projevech chování svědčících o jejich vlastní asertivitě. Dotazník se jich ptal, zda rádi vedou druhé, přebírají vedoucí roli ve skupině nebo iniciativu při spolupráci se spolužáky. Dále žáci hodnotili, zda dokážou ovlivnit druhé nebo je přesvědčit, aby dělali to, co oni chtějí.

Spolupráce: Tento index je založen na míře souhlasu žáků s tvrzeními o řadě projevů chování svědčících o spolupráci. Žáci odpovídali, zda rádi pomáhají nebo spolupracují s ostatními nebo se naopak spolupráci s druhými raději vyhýbají. Také odpovídali, zda se často hádají, bývají sobečtí nebo naopak jim nevadí dělat kompromisy.

Zvědavost: Žáci odpovídali na tvrzení o projevech chování svědčících o zvědavosti, například jestli se rádi učí, rádi kladou otázky nebo je naopak učení nových věcí nebaví a nudí.

Emoční ovládání: Žáci zde hodnotili, zda bývají náladoví, dokáže je něco rychle otrávit, snadno se rozčílí nebo reagují přehnaně na drobnosti, nebo naopak vědí, jak zvládat své emoce a dobře je kontrolují.

Empatie: V rámci tvrzení vztahujících se k empatii žáci hodnotili, zda se starají o druhé, dokážou se vcítit do pocitů ostatních, dívat se na situace z jejich perspektivy, nebo vycítit, co si druzí myslí. Také byli dotazováni, zda je zajímají pocity, potřeby a úspěchy ostatních.

Vytrvalost: Zde žáci posuzovali, zda se rychle vzdávají, když například udělají chybu nebo je úkol příliš dlouhý či složitý, nebo naopak vytrvale pracují na složitých úkolech, dokud je nedokončí.

Odolnost vůči stresu: V tvrzeních zaměřených na reakce ve stresových situacích žáci hodnotili, zda dokáží pracovat pod tlakem, ovládat stres a zachovat klid, nebo naopak snadno znervózní a zpanikaří.

11 Technické detaily viz PISA 2022 Technical Report [🔗](#). Příslušné baterie otázek lze také dohledat v české verzi žákovského dotazníku PISA 2022 cca od str. 40 [🔗](#).

TEXTBOX 2: Kognitivní dovednosti a sociálně-emoční schopnosti

Kognitivní dovednosti žáků jsou spojovány s jejich rozumovými schopnostmi řešit abstraktní problémy. Tyto dovednosti se měří pomocí standardizovaných testů funkční gramotnosti, zpravidla čtenářské, přírodovědné a matematické. Tyto dovednosti jsou považovány za velmi důležitý předpoklad osobního úspěchu v dalším životě v moderní společnosti. V mezinárodně srovnatelném měřítku se taková šetření systematicky realizují od počátku 90. let minulého století v rámci projektů PISA (15letí), TIMSS (4., a 8. ročníky) a PIRLS (4. ročníky). Vzdělávací systémy řady vyspělých zemí kladou velký důraz právě na standardizované testování kognitivních dovedností jako jsou testy funkčních gramotností PISA. Výsledky se používají nejen jako zpětná vazba pro žáky, učitele a rodiče, pro hodnocení učitelů, škol, zemí a vzdělávacích systémů. Tyto testy však zpravidla pomíjejí sociálně-emoční schopnosti žáků, které nejenže jsou důležité pro úspěch v dalším vzdělávání se, ale jsou stále více ceněny na trzích práce.

Sociálně-emoční schopnosti: V posledních dekáдах je stále více vnímán i význam jiných schopností než kognitivních. Jde o ty osobnostní schopnosti, které měřítka abstraktních rozumových dovedností nezachycují a pokud ano, tak jen zprostředkovaně. Tyto osobnostní schopnosti jsou v odborné literatuře různých vědních oborů i autorů označovány různě: *osobnostní rysy*, *nekognitivní dovednosti*, *emoční inteligence*, *sociálně-emoční dovednosti* a laicky mnohdy jako *měkké dovednosti*. V našem pojednání používáme stejně jako metodika PISA termín *sociálně-emoční schopnosti*. S ohledem na obtížnou uchopitelnost tohoto fenoménu se definice různých termínů v odborné literatuře liší, ale základní podstata je podobná. Příkladem může být velmi známý a hojně používaný pětifaktorový model osobnosti známý jako Big 5. Ten definuje pět hlavních dimenzí lidské osobnosti: **otevřenost vůči zkušenostem** (také zvědavost a kreativita), **svědomitost** (sebe-organizovanost a spolehlivost), **extraverze** (také sociabilita a energičnost), **přívětivost** (soucit a spolupráce) a **neuroticismus** (emoční nestabilita a úzkost).

Výzkumy Jamese Heckmana a dalších ukazují, že sociálně-emoční (nekognitivní) dovednosti, jako je sebekontrola či vytrvalost, významně korelují s lepšími kognitivními výsledky žáků. Kromě přímého vlivu na akademickou výkonnost usnadňují tyto dovednosti také efektivnější učení a zvládání úkolů v průběhu vzdělávacího procesu (Heckman & Kautz, 2012).¹² Dlouhá řada empirických výzkumů dokladuje, že úspěch jednotlivce v jeho pozdějším životě, včetně úspěchů ekonomických, výrazně spoluročují nejen kognitivní dovednosti, ale také sociálně-emoční schopnosti, a to od velmi raného věku. Řada nekognitivních dovedností ovlivňuje úspěšnost ve studiu a získávání kognitivních dovedností skrze školní docházku, úroveň dosaženého vzdělání.

Velmi důležité je také zjištění, že programy včasné péče a intervence sice mají často jen omezený dopad na pozdější kognitivní výkony ve škole a v životě, ale výrazně posilují nekognitivní (sociálně-emoční) dovednosti. To pak vysvětluje velké rozdíly v jejich budoucím úspěchu na trhu práce či v jiných oblastech života, neboť právě rozvoj sebekontroly, vytrvalosti nebo schopnosti spolupráce bývá klíčový pro dlouhodobé výsledky v dospělosti (Heckman, Pinto & Savelyev, 2013; Heckman, Stixrud & Urzua, 2006; Heckman & Kautz, 2012; Lindquist & Vestman, 2011). Relativní význam sociálních dovedností dokumentuje např. Weinberger (2014), význam pro dosažení vysoce placených zaměstnání dokumentuje Deming (2017).

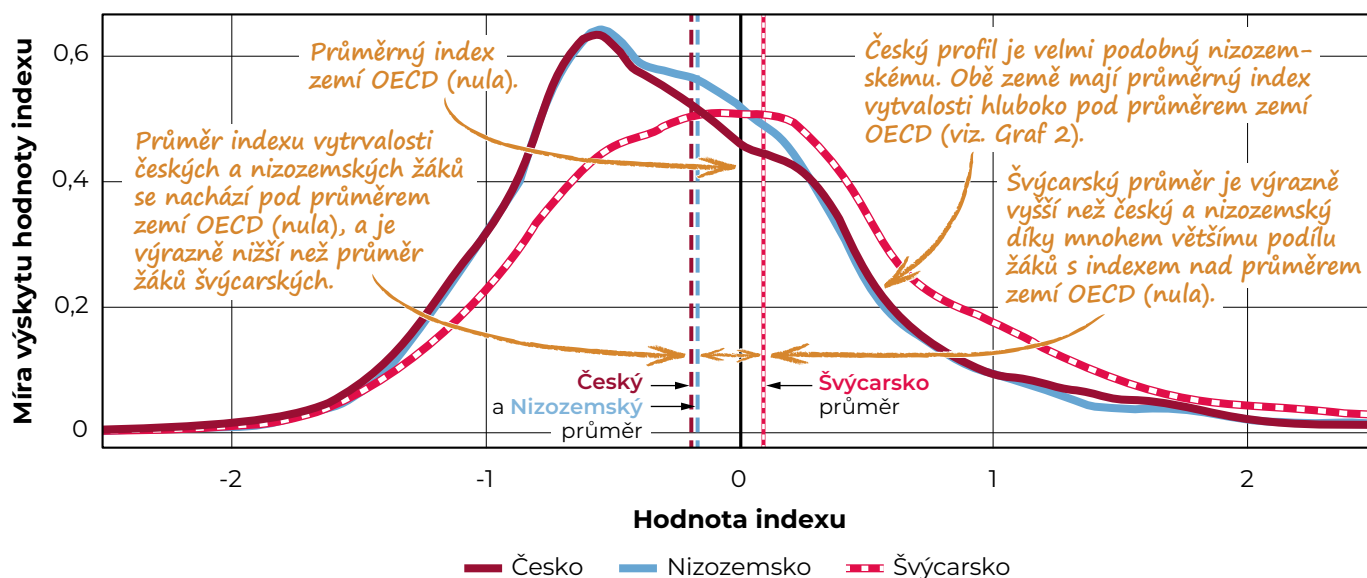
Rozdíly mezi kognitivními a nekognitivními dovednostmi mají také implikace pro pedagogiku. Výzkumy například ukazují, že učitelé se liší nejen ve schopnosti zvyšovat kognitivní výsledky (testové skóre), ale i v tom, jak dobře rozvíjejí nekognitivní (sociálně-emoční) dovednosti žáků. To znamená, že někteří učitelé dokážou účinněji podpořit sebekontrolu, vytrvalost či spolupráci, což se dlouhodobě odráží v lepších vzdělanostních a životních výsledcích žáků, i když tyto efekty nemusí být přímo vidět na krátkodobých testech (Jackson, 2018; Chetty, Friedman & Rockoff, 2014).

12 Doporučený přehled literatury např. Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.

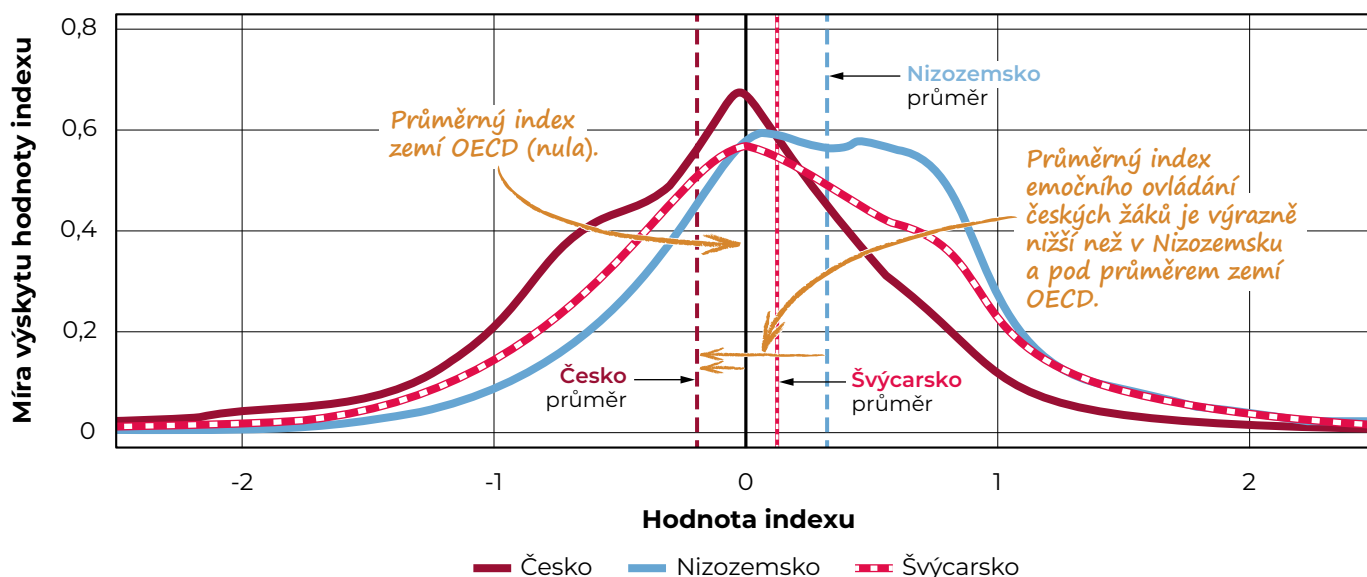
Příloho­vé grafy

V **Grafu A1** vidíme velmi podobné profily pro Česko a Nizozemí s velmi podobným průměrem, zatímco profil Švýcarska je výrazně posunut k vyšším hodnotám s výrazně vyšším průměrem vysoko nad hodnotou 0 (normalizovaný průměr evropských zemí). V **Grafu A2** indexu *emočního ovládnání* je český profil oproti oběma zemím posunut výrazně doleva s výrazně nižší průměrnou hodnotou indexu. Nizozemský profil navíc vykazuje výrazně rovnoměrnější rozložení hodnot indexu ve střední skupině žáků. Česko vykazuje nejvyšší výskyt žáků s nízkým indexem, a naopak nejnižší výskyt žáků s vysokým indexem.

Graf A1: Statistické rozložení indexu žáky vnímané sociálně-emoční schopnosti: vytrvalosti



Graf A2: Statistické rozložení indexu žáky vnímané sociálně-emoční schopnosti: emočního ovládnání se



Literatura

- Balcar, J. (2021). Non-cognitive skills matter, beauty not that much: evidence from hiring technicians. *Journal of East European Management Studies*, 26(1), 44–72.
<http://dx.doi.org/10.5771/0949-6181-2021-1-44>
- Balcar, J., & Hedija, V. (2019). Influence of female managers on gender wage gap and returns to cognitive and non-cognitive skills. *Gender work and organization*, Special Issue 26(5), 722–737.
<http://dx.doi.org/10.1111/gwao.12261>
- Borga, L. G., Münich, D., & Jukla, L. (2021). The socioeconomic gradient in child health and noncognitive skills: evidence from the Czech Republic. *Economics and Human Biology*, 43(Dec), 101075.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ehb.2021.101075>
- Brixiová, Z., Kangoye, T., & Said, M. (2020). Training, human capital, and gender gaps in entrepreneurial performance. *Economic Modelling*, 85(Feb), 367–380.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.econmod.2019.11.006>
- Brunello, G., & Schlotter, M. (2011). Non cognitive skills and personality traits: labour market relevance and their development in E&T systems. EENEE Analytical Report, 8. ➔
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633–2679.
<http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640.
<http://dx.doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
<http://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heckman, J. J., Pinto, R., & Savelyev, P. A. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052–2086.
<http://dx.doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482.
<http://doi.org/10.1086/504455>
- Jackson, C. K. (2018). What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes. *Journal of Political Economy*, 126(5), 2072–2107.
<http://doi.org/10.1086/699018>
- Korbel, V., & Paulus, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills? *Education economics*, 26(4), 337–355.
<http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2018.1460320>
- Kurková, P. (2020). Differences in students' feelings and preferences in physical education classes: a comparison by degree of hearing loss. *Physical Activity Review*, 8(1), 113–120.
<http://dx.doi.org/10.16926/par.2020.08.13>
- Lindquist, E., & Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: evidence from the Swedish enlistment. *American Economic Journal-Applied Economics*, 3(1), 101–128.
<http://dx.doi.org/10.1257/app.3.1.101>

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. [▶](#)

OECD (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>

OECD (2024). *PISA 2022 Technical Report*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>

Schleicher, A. (2022). *PISA 2022 Insights and Interpretations*. PISA, OECD Publishing, Paris. [▶](#)

Simonová, J., Straková, J., & Greger, D. (2019). Academic optimism and non-cognitive outcomes in Czech lower secondary schools. *Sociologia*, 51(3), 313–336. <http://dx.doi.org/10.31577/sociologia.2019.51.3.15>

Smith, M. L., et al. (2021). Concise survey measures for the Big Five personality traits. *Research in Social Stratification and Mobility*, 73(Jun), 100595. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100595>

Vícherková, D., Nováková, N., & Murinová, V. (2023). Secondary school maturita reading lists as a motivation to support reading. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 13(1), 290–294.

Weinberger, C. J. (2014). The increasing complementarity between cognitive and social skills. *The Review of Economics and Statistics*, 96(5), 849–861. http://dx.doi.org/10.1162/REST_a_00449

DĚKUJEME VŠEM SPONZORŮM | WE THANK ALL OUR SPONSORS



Zaujala vás tato publikace?

Podpořte nezávislý akademický výzkum
dopadů veřejných politik ČR
a přispějte na naši činnost,
abychom mohli napsat další.

Upozornění: Tato publikace reprezentuje pouze názory autorů, a nikoli oficiální stanovisko Ekonomického ústavu AV ČR, v. v. i. či Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy, CERGE.

Warning: This publication represents only the views of the authors and not the official position of the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences, v. v. i. as well as the Charles University, Center for Economic Research and Graduate Education.

Chytré hlavy nestačí: sociálně-emoční schopnosti českých žáků

Policy Brief IDEA

© Miroslava Federičová a Daniel Münich

Ekonomický ústav AV ČR, v. v. i., 2025

ISBN 978-80-7344-728-1