

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020 Alexandra Šimíková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra občanské výchovy a filosofie

**Diagnostika a rozvoj dětského porozumění tržnímu
mechanismu u žáků 1. stupně ZŠ**

**Diagnostics and development of children's understanding of
market mechanism on primary school**

Autor diplomové práce: Alexandra Šimíková

Vedoucí diplomové práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph. D.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: 2020

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Diagnostika a rozvoj dětského porozumění tržnímu mechanismu u žáků 1. stupně ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze dne 15. 4. 2020

Podpis: Šimíková

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D. za její trpělivost a ochotu při vedení diplomové práce. Děkuji také dětem, které se účastnily výzkumu, a tím pomohly ke zpracování výzkumné části této práce.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je sledování konceptuální změny u žáků 1. stupně základní školy v porozumění tržnímu mechanismu. Na základě práce s modelovými situacemi bude provedena diagnostika žákovských porozumění, na kterou naváže didaktický postup vedoucí ke změně chybných a neúplných představ o fungování trhu. Na základě ověření didaktického postupu budou prezentována doporučení pro výuku tématu na 1. stupni.

KÍČOVÁ SLOVA

teorie konceptuální změny, doménově obecná teorie učení, doménově specifická teorie učení, konstruktivismus, kvalitativní pedagogický výzkum

ABSTRACT

The aim of the diploma thesis is to observe the conceptual change in primary school students within the understanding of the market mechanism. On the basis of model situations, a diagnosis of children's understanding will be carried out, on which the didactic procedure will be made leading to the change of erroneous and incomplete ideas about the functioning of the market. On the basis of verifying the didactic procedure, recommendations will be presented for teaching the subject on primary school.

KEY WORDS

Conceptual change approach, domain-general theory, domain-specific theory, constructivism, qualitative pedagogical research

Obsah

ÚVOD	8
1 PEDAGOGICKÁ VÝCHODISKA KONSTRUKTIVISMU	9
1.1 VÝVOJ DĚTSKÉHO MYŠLENÍ.....	9
1.2 TEORIE KONCEPTUÁLNÍ ZMĚNY	11
1.3 METAKOGNICE	15
1.4 SHRNUÍ.....	16
2 FINANČNÍ GRAMOTNOST NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	17
3 VÝZKUMY DĚTSKÉHO POROZUMĚNÍ EKONOMICKÝM JEVŮM	19
3.1 DĚTSKÉ POROZUMĚNÍ PENĚŽŮM A JEJICH PŮVODU	19
3.2 DĚTSKÉ POROZUMĚNÍ EKONOMICKÝM VZTAHŮM	20
3.3 SHRNUÍ.....	23
4 VÝZKUMNÁ SONDA DĚTSKÝCH POROZUMĚNÍ TRHU.....	23
4.1 CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY	24
4.2 METODY VÝZKUMNÉ SONDY	25
4.3 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA VZORKU	26
4.4 CHARAKTERISTIKA OTÁZEK	26
4.5 PRVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA	29
4.6 DRUHÁ VÝZKUMNÁ SONDA	32
4.7 TŘETÍ VÝZKUMNÁ SONDA.....	36
4.8 OPRAVA NEÚPLNÝCH ČI CHYBNÝCH PŘEDSTAV ŽÁKŮ	40
4.9 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH SOND.....	43
5 DOPORUČENÍ PRO VÝUKU	44
DISKUZE	47
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53

Úvod

Po nastudování příslušné literatury se mi zkoumání dětského porozumění trhu zdálo užitečné, a to z toho důvodu, že porozumění ekonomickým vztahům souvisí s porozuměním reálnému světu, ve kterém děti vystupují jako samostatné ekonomické subjekty. Jako budoucí pedagog mající snahy připravit děti na reálný svět jsem přijala výzvu v podobě zpracování diplomové práce na téma vlastním zájmům vzdálené.

Jak je psáno v RVP ZV v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a tematického okruhu Lidé kolem nás, žáci se seznamují se světem financí, rozvíjí své poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti v této oblasti. Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. Tato východiska jsou velmi blízká teorii konceptuální změny, jež je součástí teorie konstruktivistického přístupu ve vzdělávání. Práce s dětskými představami je základem pro konstruktivisticky vedenou výuku, ke které bych ve svém učitelském povolání chtěla směřovat.

Cílem diplomové práce je představit současný pohled na způsob zjišťování dětských porozumění a práci s nimi v rámci pedagogického konstruktivismu, poukázat na dosud realizované výzkumy a jejich výsledky a to zejména v rámci přístupu konceptuální změny v oblasti dětského porozumění ekonomickému oboru.

V praktické části plánuji provést výzkumnou sondu, pro kterou získám data prostřednictvím hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, který vyhodnotím kvalitativně.

Na základě analýzy rozhovoru pak navrhnou didaktický postup, který by mohl vést ke změně chybných a neúplných představ o fungování trhu. Na základě ověření didaktického postupu budu prezentovat doporučení pro výuku tématu na 1. stupni.

Úvodní část představuje pedagogická východiska konstruktivismu. Dále navazuje vysvětlením přístupu konceptuální změny jako předpokladu pro porozumění dětskému pojetí tržních vztahů. Nechybí ani zařazení tématu do vzdělávacího systému. Do poslední části teoretických podnětů řadím souhrn a stručnou charakteristiku dosavadních výzkumů v oblasti dětského porozumění ekonomickým vztahům.

1 Pedagogická východiska konstruktivismu

1.1 Vývoj dětského myšlení

Přístup pedagogického konstruktivismu zaměřuje pozornost na žáka, jeho předchozí každodenní zkušenosti a problémy, se kterými se setkává, a na proces zpracovávání informací. Nové poznatky jedinec aktivně zpracovává do svých již vybudovaných znalostních struktur. Problémy řeší skrze tyto znalosti, které si do situace přináší.

Přístup vychází z výzkumů o vývoji dětského porozumění švýcarského psychologa Jeana Piageta a jeho kolegů. Při řešení otázky, jaký je mechanismus kognitivního vývoje jedince, předpokládal, že vývoj spočívá v asimilaci, „*tzn., že každý nový spoj je integrován do dřívějšího schématu či struktury*“ (Piaget, 2001, str. 13). Podle něj reaguje jedinec na nové vjemy do té míry, do které je schopný je připodobňovat k již vytvořeným strukturám. Vytváří tak asimilační schémata (Piaget, 2001).

Ve chvíli, kdy jedinec není schopný zařadit vjem do již vytvořeného asimilačního schématu, objevuje se proces, který Piaget nazval akomodace, což je proces proměny kognitivních struktur. Ty se mění v důsledku nových zkušeností a informací tak, aby bylo možno tyto nové informace smysluplně zpracovat, interpretovat a využít. Dosavadní schéma je tak pozměněno, nebo je vytvořeno nové (Piaget, 2001).

Zjednodušeně lze vysvětlit pojem asimilace jako schopnost jedince nacházet v jevech podobnosti a pojem akomodace jako schopnost jedince od sebe jevy odlišovat.

Asimilovat můžeme, pokud již máme vytvořeno mentální schéma či jinak řečeno kognitivní strukturu. Pokud jsme schopni si vybavit nepřítomné předměty a tyto představy přiřadit k předmětům, které jsou již v kognitivní struktuře přítomné. Klíčová je tedy schopnost si něco vybavit, mít mentální představu něčeho.

Piaget zmiňuje pojem kognitivní konflikt, a označuje jej za narušení rovnováhy mezi stávajícími znalostmi a nově přichozími. Pokud nově přichozí informaci nelze zařadit do již vybudované kognitivní struktury (asimilovat ji), nastává kognitivní konflikt, při kterém

se jedinec snaží problém vyřešit. Řešením problému je pak akomodace, tedy vytvoření nové kognitivní struktury. Dochází tak k nabytí rovnováhy (ekvilibraci) mezi asimilací a akomodací. Piaget popisuje kognitivní konflikt jako vnitřní proces kognitivního rozvoje.

Pojem kognitivní konflikt pak rozšiřuje teorie sociokognitivního konfliktu, která navazuje na studie Vygotského. Ten kladl důraz na sociální aspekt učení. Teorie sociokognitivního konfliktu bere v potaz interakci, která probíhá mezi jedinci, kteří se vzdělávají současně spolu. Právě proces rozvoje kognitivních schopností prostřednictvím interakce mezi dvěma osobami je blízký tezi Vygotského, že „rozvoj všech vyšších funkcí je uskutečňován transformací interpersonálního procesu v proces intrapersonální“ (in Bertrand, 1998, str. 131). V obou případech dochází k tomu, že jedinec narazí ve svém poznávání na problém, který je hybnou silou pro rozvoj kognitivního vývoje.

Piaget zvažuje, jakým způsobem dochází k vytvoření pojmu. Podle něj nestačí jevy pouze vnímat, logicko-matematické pojmy se „zakládají na operacích, které jsou abstrahovány z činností s předměty, nikoli z vnímaných předmětů“ (Piaget, 2001, str. 48). Jako příklad uvádí Piaget fyzikální pojmy, které nestačí pouze vnímat, ale je zapotřebí je vytvořit pomocí logicko-matematické strukturace, která vjem přesahuje.

Aby si žák osvojil nové poznatky a ucelil tak porozumění nově nastolené učební situaci, mělo by být konstruktivní učení problematické. Nové porozumění vyžaduje množství kognitivních podnětů. Osvojení si znalostí použitelných pro budoucí reálné situace vyžaduje zvnitřnění těchto znalostí. Tento požadavek na hlubší vzdělávací účinky byl důvodem pro zvažování konstruktivistického přístupu (Lesgold, 2004).

Lesgold (2004) uvádí, že cílem konstruktivisticky vedené lekce je, aby podněcovala žáka k vyřešení problému nebo k nějaké aktivitě, k zamyšlení se nad tím, co právě proběhlo, a k propojení dosavadních zkušeností s předchozími znalostmi. Tento cíl vychází z předpokladu, že známe původní stav žákových znalostí.

Didaktická znalost obsahu

Výše zmíněné předpoklady podporuje i tvrzení Deweyho, který předmět studia zkoumá ze dvou hledisek, jež směřují k pochopení podstaty předmětu. Uvádí že: „*Teprve když jedinec projde určitou mírou zkušenosti, kterou si sám živě uvědomuje, je připraven zaujmout objektivní logické hledisko, je schopen vytvořit odstup a analyzovat příslušné fakty a principy*“ (Dewey 1897/1972, s. 168, in Janík, 2009, str. 20). Proces, který zpřístupňuje studentům učivo, nazývá „*psychologizace obsahu*“ a učitele označuje za

„zprostředkovatele, který zajišťuje propojení dítěte s kurikulem“ (Dewey, 1899/1966, str. 137, in Janík, 2009, str. 21). Kromě toho, že upozorňuje na nutnost stavět výuku na zkušenostech vzdělávaných, poukazuje i na to, že učivo je třeba učitelem didakticky zpracovat, a tak jej zpřístupnit myslí vzdělávaného jedince.

Didaktická znalost obsahu se tak v historii vzdělávání dostává do popředí kolem začátku 20. století. V tradici poznávání toho, co všechno by měli učitelé vědět, aby vzdělávání bylo efektivní, pokračuje o několik desítek let později kromě jiných i Lee S. Shulman, který pojem *didaktická znalost obsahu* (*pedagogical content knowledge*) zavádí. U nás jeho práci představuje Janík (2009). „*Didaktické znalosti obsahu jsou specifickými znalostmi pro vyučování, které umožňují učitelům transformovat znalosti obsahu v kontextu podpory žákovy učení*“ (Janík, 2009, str. 23).

1.2 Teorie konceptuální změny

Novější výzkumy zaměřené na dětské porozumění sociální realitě jsou realizovány v rámci teorie konceptuální změny (Vosniadou, 2013).

Přístup konceptuální změny se snaží uspokojivě odpovědět na otázky spojené s reorganizací abstraktních znalostí a porozuměním složitým vědeckým pojmům. Je to konstruktivistický přístup, který na rozdíl od předchozích přístupů zvažuje znalosti jako doménově specificky organizované v teoriích a nabývání znalostí jako změny v těchto teoriích (Vosniadou, 2007).

Teorie konceptuální změny vychází z předpokladu Piagetovy teorie kognitivního vývoje, že poznatky si žák musí konstruovat zevnitř, a tedy, že je nelze předávat.

Vývoj přístupu konceptuální změny

Myšlenky o konceptuální změně z historie a filosofie vědy byly brzy přivzaty do vývojové psychologie skrze práci Susan Carey (1985) a do světa vědeckého vzdělávání skrze práci Michaela Posnera a jeho kolegů. Výzkumy ze 70. let ukázaly, že studenti si přinášejí do vědeckých předmětů alternativní rámce (*task alternative frameworks*), prekoncepty¹ nebo miskoncepty, některé z nich mohou být těžko odstranitelné učením. Některé z těchto alternativních rámců se zdály být podobné teoriím z historie věd. Posner vidí spojitost mezi pojmy normální vědy a vědecké revoluce, která je nabízena filosofy věd jako například Kuhnovy (1970), a Piagetovy (1970) pojmy asimilace a akomodace, a z této analogie

¹ Pojmy prekoncept a miskoncept se používají ve starší literatuře zabývající se konceptuální změnou. Novější studie jsou v takovém označování dětských představ opatrnější.

vyvodil teorii učení, která podporuje akomodaci (urovnání neshod) ve vzdělávání studentů ve vědách (Vosniadou, 2007).

Podle Posnera (1982; in Vosniadou, 2007) existují čtyři základní podmínky, které musí být naplněny předtím, než může dojít ke konceptuální změně ve vědeckém vzdělávání: (1) musí existovat nespokojenost s existujícím pojetím, (2) musí existovat nové pojetí, které je srozumitelné, (3) nová koncepce musí být věrohodná, přesvědčivá, (4) nová koncepce by měla navrhovat možnost plodného programu. Tento teoretický rámec, který nazýváme klasickým přístupem ke konceptuální změně, se stal hlavním paradigmatem, které řídí výzkum a praxe ve vzdělávání ve vědě po mnoho let (Vosniadou, 2007).

V tomto přístupu miskoncepty jsou nesprávné alternativní teorie, které musí být nahrazeny správnými vědeckými pohledy. Studenti jsou považováni za vědce, kteří budou vedeni k vědeckému pohledu, když se stanou nespokojeni s předchozím pojetím, a stanou se důležitým předpokladem pro koncepční změnu, čímž se kognitivní konflikt stane hlavní vzdělávací strategií pro jeho tvorbu (Vosniadou, 2007).

Doménově specifické a doménově obecné teorie učení

Mnoho vzdělávacích a vývojových teorií jako Piagetovy a Vygotského teorie o zpracování informací a sociokulturní teorie jsou doménově obecné. Zaměřují pozornost na principy, stadia, mechanismy, strategie, které mají charakterizovat všechny aspekty vývoje a učení. Tyto teorie učení naznačují, že se lidé narodili s mechanismy v mozku, které existují pro podporu a vedení učení na široké úrovni, bez ohledu na typ informací, které se učí. Naproti tomu přístup konceptuální změny je doménově specifický přístup. Zkoumá odlišné oblasti myšlení a pokouší se popsat procesy učení a vývoje v těchto oblastech. Podle této teorie máme více nezávislých specializovaných struktur znalostí než jednu soudržnou strukturu znalostí. Vzdělávání v jedné doméně tedy nemůže ovlivnit jinou nezávislou doménu. Změny v jednotlivých doménách mohou probíhat v různém tempu, a mají své specifické problémy (Vosniadou, 2007). Doménově specifický přístup by měl být vnímán jako doplňující spíše než protichůdný k doménově obecnému přístupu. Je velmi pravděpodobné, že se na vývoj a učení vztahují jak doménově obecné tak i doménově specifické mechanismy a omezení (Keil, 1990; volně přeloženo z Vosniadou, 2007).

Chi (Chi, 2013; in Dvořáková, 2019) rozlišuje v závislosti na míře uspořádání předchozích znalostí různé procesy učení:

1. Pokud žáci nemají žádné předchozí přímé znalosti pojmů nebo zkušenosti s nimi, které jsou předmětem výuky, učení se děje nabýváním nových znalostí.
2. Žáci mohou mít správné předchozí znalosti o pojmech, které budou předmětem vyučování, ale tyto znalosti nejsou kompletní. Potom se učení odehrává jako zaplňování mezer. V obou případech, chybějících nebo nekompletních pojetí, se učení odehrává skrze obohacování stávajících pojetí.
3. Žák vědomosti vztahující se k pojmům, které jsou předmětem výuky, již nabyt ve škole nebo z vlastní zkušenosti, ale tyto vědomosti jsou v rozporu s koncepty, které jsou vyučovány. Získávání poznatků se v tomto případě děje prostřednictvím konceptuální změny.

Poslední ze tří zmiňovaných možností se stává východiskem pro výzkum konceptuální změny. Zkoumáme-li proces konceptuální změny, jak uvádí Chi (2013; in Dvořáková, 2019), pokládáme si tyto otázky: Jakým způsobem nesprávně jsou dětmi znalosti pojímány? Proč jsou tyto špatně pochopené znalosti často odolné vůči změně? Co způsobuje změnu v pojetí? Jak navrhnout vyučování, aby podporovalo konceptuální změnu? Různí výzkumníci odpovídají různě. Dnes rozlišujeme dva směry, které přistupují ke konceptuální změně z hlediska soudržnosti poznatkové struktury buď jako k poznatkům podobným soudržným jednotným teoriím podobným vědeckým (Vosniadou, 2007, 2013) nebo jako k poznatkům, které nemají pevnější zastřešující rámce a jsou spíše kvazi nezávislými prvky (diSessa, 2007, 2013; in Dvořáková, 2019).

Poznatky jako teorie

Základní charakteristika přístupu konceptuální změny podle Vosniadou je předpoklad, že znalosti specifické pro daný obor jsou podobné teoriím. Termín theory-like používáme pro označení relativně soudržného těla doménově specifických znalostí, charakterizovaných jasnou podstatou (ontologií) a kauzalitou (příčinná souvislost), které mohou vyvolat vysvětlení a odhad, ale které nejsou dobře formovanými a společensky uznanými vědeckými teoriemi (přeloženo z Vosniadou, 2007).

Důležitost předpokladu, že rané znalosti jsou organizovány ve formě teorií, leží ve faktu, že struktury těchto teorií jsou generativní (plodné). Jako takové, umožňují dětem formulovat vysvětlení a odhady, jak si poradit s neznámými každodenními jevy. Dětské teorie jsou velmi odlišné od vědeckých teorií. Nejsou dobře zformulované, nejsou explicitní, nejsou společensky uznané, a nejsou doprovázeny metakonceptuálním

uvědoměním. Zdá se, že děti plně nerozumí, že jejich domněnky jsou hypotézami, které je potřeba otestovat a možná vyvrátit, a nejsou ani příliš úspěšné ve sloučení teorie s důkazy, které by přezkoumaly jejich vysvětlení (Kuhn, Amsel, 1988 in Vosniadou, 2007).

Průběh konceptuální změny z hlediska poznatků jako teorií

Procesy nabývání znalostí mohou s vývojem pokračovat buď směrem k obohacení stávajících znalostních struktur, nebo k jejich restrukturalizaci (Carey, 1985; Vosniadou & Brewer, 1987; in Vosniadou 2007).

Empirické studie zatím ukazují, že proces konceptuální změny je pomalým a gradovaným spíše než dramatickým posunem, protože žáci na rozdíl od vědců postrádají metakonceptuální povědomí o svých domněnkách a o procesu změny, nebo v tomto ohledu nutnosti změny (Vosniadou, 2003). Konceptuální změna není pouze vnitřní kognitivní proces, ale děje se v širším situačním, kulturním a vzdělávacím kontextu, a je významně ovlivňována a řízena socio-kulturními faktory (Hatano, 1994; Machamer, 1994; in Vosniadou, 2007).

Syntetické modely

Proces učení se vědám vyžaduje od dětí, aby pochopily složité komplexní a kontra intuitivní vědecké teorie, které představují vysvětlující rámec naprosto odlišný od jejich dětských naivních teorií. V tomto procesu je použití skrytých, přídatných mechanismů vázáno na produkci **hybridních** nebo **syntetických modelů** (Vosniadou, 2003). To znamená, že se na stávající naivní teorii nabalí vědecká teorie, které je dítě vyučováno, a to způsobí, že dítě opraví některé, ale ne všechny své domněnky o daném jevu. Aby se studenti vyhnuli konstruování takovým syntetickým modelům, musí (1) uvědomit si rozdíly mezi svými vlastními teoriemi a těmi vědeckými, a (2) použít záměrné a vědomé mechanismy seshora dolů pro záměrné učení, jak je zmiňováno výše. Konceptuální změna vyvolána učením vyžaduje ne pouze restrukturalizaci studentských teorií, ale také restrukturalizaci způsobu učení a vytváření **meta konceptuálního** uvědomění a záměrnosti (Sinatra a Pintrich, 2003; Vosniadou, 2003).

Poznatky jako fragmenty

Tato opoziční teorie charakterizuje poznávání jako sbírání mnoha kvazi (zdánlivý, připomínající) nezávislých elementů (Brown, 1995; Clark, 2006; diSessa, 1988, 1993; in Dvořáková 2019). Podle diSessy má poznatková struktura povahu nestrukturované sbírky mnoha jednoduchých elementů, které označuje jako p-prims (phenomenological

primitives). Tyto p-prims se vyvíjejí skrze smyslové vjemy, které odrážejí vzájemné působení nás a fyzického světa (např. tlačení, tahání, házení, držení). P-prims nemají statut teorie, protože nejsou vytvářeny ani aktivovány z vysoce organizovaného systému jako teoretické rámce navrhované z perspektivy poznatků jako teorie. Perspektiva poznávání jako elementů vidí miskoncepty jako individuální komponenty které vyžadují změnu a předefinování k účinnějšímu propojení s konceptuálními rámci bližším normativním vědeckým rámcům. Proto perspektivy elementů inklinují k tomu navrhovat přístupy od zdola nahoru spíše než shora dolů (Ozdemir& Clark, 2007 in Dvořáková, 2019)

1.3 Metakognice

Jelikož se výše v textu zmiňuji o pojmu metakognice, jako o jednom z předpokladů pro tvorbu dospělých teorií, chtěla jsem podrobněji popsat, co je tímto předpokladem myšleno. Předpokládám, že schopnost metakognice pozitivně ovlivňuje kvalitu výuky a schopnost učit se, a uvádím ji zde proto, že tato práce má za cíl nabídnout vzdělávací postup pro výuku tématu fungování trhu.

Metakognice je považována za jednu z dispozic v oblasti kvality učení, jejíž základy nalezneme v teoriích pedagogického, psychologického a (oborově) didaktického konstruktivismu (Janík, 2013, s. 651-658; zkráceně z Lokajíčková, 2014). „Flavell (1976; in Simons, 1996; in Lokajíčková, 2014) definuje metakognici jako znalost vlastních kognitivních procesů a jakékoliv výsledky s nimi spojené. Kluwe (1982, str. 202; in Lokajíčková, 2014) určil dvě základní vlastnosti společné pro činnosti označené jako metakognitivní: a) myslící subjekt má znalosti o vlastním myšlení a o myšlení dalších osob; b) myslící subjekt může monitorovat a regulovat průběh vlastního myšlení.“ Autoři² kladou důraz i na schopnost sebereflexe.

Úkolem metakognitivního učení je podle Mareše (1998; in Lokajíčková, 2014) „žáka naučit poznávat vlastní poznávací procesy a naučit ho je řídit,“ a propojuje pojem metakognice s pojmem autoregulované učení.

„Podle Krykorkové a Chvála (2001, str. 190-191) je vhodné rozvíjení metakognice ve výuce orientovat dvojím směrem jako: 1. cestu zvyšování účinnosti stávajících procesů poznání a učení a 2. odstranění kognitivních i osobnostních bariér a nedostatků, které proces učení blokují a brání jeho rozvoji“(Lokajíčková 2014, str. 298).

²Bandura, 1997; Bransford et al., 2000; Lenea, 2009; Švec, 1998; Foltýnová, 2009; in Lokajíčková, 2014

V tabulce 1 nabízím přehled doporučených činností pro žáka i učitele, které podle autorů rozvíjí metakognitivní učení.

Tabulka 1 Rozvíjení metakognitivního myšlení z pohledu žáků a učitele³

Z pohledu žáků:	Z pohledu učitele:
<ul style="list-style-type: none"> • plánovat a popisovat učební cíle • sdělit, co žáci očekávají od učení, být schopni to udělat nezávisle ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu • explicitně vyjádřit kognitivní procesy a dovednosti, které jsou nezbytné k dokončení úlohy • objasnit učební cíle a dovednosti, kterých žáci chtějí dosáhnout a které procvičují • vytvářet vazby na již dříve naučené prostřednictvím dotazování „může mi někdo vysvětlit, co jsme dělali, když...“ • používat řečnické otázky • vytvářet lešení pro porozumění – rozložení do částí • „co šlo dobře a šlo by dokonce lépe, kdyby...“ 	<ul style="list-style-type: none"> • „popichovat“ myšlení žáků prostřednictvím dotazování, aby objasnili, předvíдали a sumarizovali • modelovat, jak přemýšlet – „přemýšlet nahlas“ • znát pozadí znalostí žáků • používat informace z hodnocení, sebehodnocení i hodnocení vrstevníků • vést žáky s menším zapojením učitele • používat akronymy a mnemotechnické pomůcky • používat grafy (spidogramy), které propojují předchozí znalosti

V diskusi Lokajíčková (2014) uvádí, že je nutné výuku propojovat, hledat v obsahu vzdělávání souvislosti, a tím podporovat metakognitivní učení. Zároveň zde uvádí, že je náročné se v kontextu výuky zaměřovat přímo na rozvoj metakognice. Učitelé by se podle ní neměli bát do výuky zavádět složitější úlohy, které vyžadují vyšší kognitivní procesy, jelikož řešení těchto úloh doprovází vyšší metakognitivní procesy. Podle ní metakognitivnímu učení napomáhá i práce s žákovou chybou, která spadá do nového pojetí výuky. Právě práce s chybou souvisí opět s teoriemi kognitivních konfliktů, jež zmiňují výše.

1.4 Shrnutí

Pro výzkum struktury ekonomických poznatků, který je předmětem zkoumání této práce, je stěžejní uvědomit si, že děti již do výuky přicházejí s poznatky z každodenního života,

³dle Schofieldová, 2012, str. 56-57; in Lokajíčková, 2014, str. 296

kteřé ale mohou být odlišné od struktury ekonomické teorie vědecky a společensky uznávané. Tyto poznatky mohou ovlivňovat i samotný proces záměrného učení. Abychom mohli výuku dětem přizpůsobit, musíme znát jejich myšlenkové pochody. Rozdíly v teoriích ukazují na to, že aby došlo ke změně poznatků jejich nahrazením, či reorganizací, postupujeme buď shora dolů (poznatky jako teorie) nebo zdola nahoru (poznatky jako fragmenty).

Existuje množství literatury, která se zabývá tématem dětského porozumění ekonomickým jevům. Téměř všechny studie jsou založeny na interpretaci kognitivního vývoje, která předpokládá, že děti musí projít postupně univerzálními etapami, aby dosáhly dospělého chápání ekonomických pojmů. Takto je často citován Piaget. Množství kognitivních stádií, kterými dítě prochází při svém vývoji, se liší autor od autora (Webley, 2005).

Zmínku o teorii sociokognitivního konfliktu jsem do této práce zapracovala záměrně, jelikož předpokládám, že při vedení rozhovorů se skupinkou dětí, budou děti uvádět různé náhledy na fungování trhu, a jejich teorie se budou dostávat do vzájemných konfliktů. Jestliže chci sledovat strukturu kognitivních procesů, můžu sledovat i to, jak se struktura mění pod vlivem těchto kognitivních konfliktů.

Na otázku, proč vlastně se zabývat dětským ekonomickým porozuměním, odpovídá další kapitola, která vysvětluje ukotvení tohoto tématu v závazných dokumentech českého vzdělávacího systému.

2 Finanční gramotnost na základní škole

„Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní /rodinný rozpočet včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace⁴.“ Jak uvádí Ministerstvo financí ČR v dokumentu nazvaném Strategie finančního vzdělávání, finanční gramotnost můžeme rozdělit do tří složek. Pro účely této práce je stěžejní složka zaměřující se na cenovou gramotnost, jež se zaměřuje na porozumění mechanismu cen a inflace. Mezi cílové skupiny zařazujeme kromě jiných i žáky, jež jsou považováni za subjekty, které nemají zdroje ani závazky. Jsou to obvykle děti do 18 – 19 let věku, které jsou finančně závislé na rodičích. Informace pro tyto žáky

⁴ Citováno z *Strategie finančního vzdělávání, 2007*

mají být zajištěny prostřednictvím vzdělávání na základních a středních školách. Za počáteční finanční vzdělávání je odpovědné Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy za odborné podpory Ministerstva financí. Základním opatřením v rámci počátečního finančního vzdělávání je zařazení témat finančního vzdělávání do vzdělávacích programů. Standard finanční gramotnosti uvádí vzdělávací okruh nakupování a placení, ve kterém upřesňuje očekávané výstupy základního vzdělávání pro 1. i 2. stupeň základních škol. Pro tuto práci jsou stěžejní výstupy pro 1. stupeň základní školy a to, že žák odhadne a zkontroluje cenu nákupu a doklad, případně vrácenou hotovost a při nákupu srovnává zboží podle ceny či jednotkové ceny. Pro 2. stupeň platí, že žák vysvětlí stanovení ceny podle nákladů, poptávky a konkurence.

V RVP je téma cenové gramotnosti zapracováno v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je zaměřena na orientaci v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního rozpočtu. Očekávaným výstupem tematického okruhu Lidé kolem nás stanovený pro 1. stupeň základního vzdělávání je, že žák odhadne a zkontroluje cenu jednoduchého nákupu a vrácené peníze. V rámci oblasti Výchova k občanství, jež je určena pro 2. stupeň základního vzdělávání, v tematickém okruhu nazvaném Člověk, stát a hospodářství, je uveden očekávaný výstup žák na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu, objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny, na příkladu ukáže tvorbu ceny jako součet nákladů zisku a DPH; rozlišuje a porovnává úlohu výroby, obchodu a služeb, uvede příklady jejich součinnosti⁵.

Ekonomické vztahy jsou dobrým příkladem pro zkoumání z hlediska konstruktivisticky vedené výuky. Jsou to vztahy, se kterými mají děti zkušenost, ale setkávají se jen s určitou výše. Jejich poznatky mohou být neúplné. Hlavním cílem výuky finanční gramotnosti je podle výše zmíněných dokumentů fakt, že bude v budoucnu žák zodpovědně manipulovat se svým jměním a podílet se aktivně na trhu. Aby tak mohl konat vědomě, je potřeba jeho poznatky doplnit či opravit. A to se může dít úspěšně již v mladším školním věku výukou zaměřenou právě na doplňování či opravování představ o fungování trhu. Další část práce se zaměřuje na to, jakým způsobem se již odborná společnost zabývala otázkou dětského ekonomického porozumění.

⁵Citováno z *Strategie finančního vzdělávání, 2007*

3 Výzkumy dětského porozumění ekonomickým jevům

Strašší výzkumy vycházejí z obecných stadií vývoje podle Piageta, novější z doménově specifického přístupu, který respektuje zvláštnosti oboru.

3.1 Dětské porozumění penězům a jejich původu

Ve zřejmě nejstarším výzkumu, který prováděli Strauss a Schuessle (Webley, 2005), se autoři dotazovali dětí na význam a původ peněz. Strauss rozdělil devět stádií, kterými děti procházejí při porozumění významu peněz. Nejmladší děti (3 - 4,5 let; stadium 0) dokázaly rozlišit peníze od ostatních objektů, ale nedokázaly rozlišit jednotlivé mince. Mají jen malé povědomí o tom, že peníze jsou součástí obchodování. Ve stadiu 1 děti chápou peníze jako součást nakupování, ale myslí si, že za jakoukoliv minci můžeme koupit cokoli. Děti ve stadiu 9 plně chápou význam zisku. Jen dvě děti ze vzorku zvažovaly roli distributora jako smysluplnou, ale přesto tvrdily, že se to neděje příliš často. Porozumění komplikovaným ekonomickým otázkám se vyvíjí v průběhu dospívání (Jahoda, 1981 in Webley, 2005). Strauss a Schuessler neshledávali rozdíly v pohlaví či třídě.

Na podobné výsledky přišla i dvojice Berti a Bombi (1979, 1981, 1988; in Webley 2005), která své výzkumy stavěla na práci Strausse a Schuesslera, a rozvinula je o zkoumání porozumění původu peněz. Berti a Bombi pracovali pouze s 5 stádii porozumění. Na úrovni stadia 4 děti předpokládají, že je zapotřebí přesného počtu peněz při nakupování (u Strausse a Schuesslera stadium 2). V posledním 5. stadiu děti chápou, že množství peněz vrácených plně nahrazuje rozdíl mezi množstvím peněz daných a cenou zboží.

Výsledky Berti a Bombi z výzkumu na dětské chápání původu peněz ukazují, že děti procházejí vývojem porozumění od stadia, ve kterém nemají ponětí o původu peněz, přes stadium, ve kterém vidí původ peněz jako nezávislý na práci (např. banka dává peníze komukoli, kdo si o ně řekne), až po stadium 4 (děti ve věku 7-8 let), na kterém děti spojovaly původ peněz s prací, a tvrdí, že peníze pocházejí pouze z práce.

Výsledky výše zmíněné čtveřice jsou jasně v obecně vývojové kognitivní tradici. Porozumění prochází postupnými fázemi, kterými děti procházejí při dosahování dospělého porozumění penězům. Naproti tomu práce Morgado a Vyskočilové (2000; in Webley 2005) na téma dětské porozumění penězům, která srovnávala děti z České republiky (Prahy) a Portugalska (Coimbr), kladla větší důraz na důležitost sociálního kontextu. S podobným záměrem vedli výzkum Bonn a Webley (2000; in Webley 2005), kteří zkoumali porozumění původu peněz u dětí z Jižní Afriky ze tří různých sociálních

vrstev (s dětmi z venkova, města a předměstí), a to z toho důvodu, že tato místa představují odlišná sociální prostředí, ve kterých děti získávají své ekonomické poznatky o světě.

K dosud nejrozsáhlejšímu srovnávacímu výzkumu patří Leiserův (2005), který shromáždil výsledky z 10 zemí. Pro české prostředí by mohly být blízké výsledky polských a maďarských vědců, které ukazují na to, že děti z centrálně řízených socialistických ekonomik chápou záměr podnikatelů vytvářet zisk hůře a později než děti ze států s volným trhem (Leiser&Halachmi, 2005; in Webley 2005).

3.2 Dětské porozumění ekonomickým vztahům

Thompson a Siegler (1998) zaměřují pozornost na systematictější mapování dětského porozumění ekonomickým jevům a to z hlediska doménově specifické teorie učení. Své výzkumy zakládali na pracích, které usuzují, že děti mají neformální naivní teorie z různých oborů založené na svých každodenních zkušenostech. Jako zásadní je viděno porozumění doménově specifickým pojmům a jejich vzájemným vztahům. Podle nich jsou pro porozumění ekonomice podstatné dva typy znalostí: znalost příčinných vztahů (vzájemné vztahy mezi poptávkou, nabídkou, cenou a odbytem) a znalost základních pojmů, které označují původ těchto příčinných vztahů (za ústřední pojmy zvolili usilování o zisk, konkurence mezi prodejci, nabývání vytouženého zboží a úspornost při nabývání zboží). Cílem jejich studie bylo popsat vývoj těchto dvou druhů ekonomického porozumění a testovat podíl změny dovedností zpracovávat informace na tento vývoj (Thompson & Siegler, 2000).

Svůj výzkum zakládali Thomson a Siegler na několika hypotézách o vlivu doménově obecných dovedností v oblasti zpracovávání informací (uchopení přímo úměrných a nepřímo úměrných vztahů; schopnost zaujmout více perspektiv). Za ústřední typy porozumění u dětských teorií specifikovali: porozumění příčinným vztahům v oboru, pochopení nepozorovatelných jevů v něm, pochopení jeho klíčových ontologických rozdílů, a soudržnosti jeho organizace klíčových pojmů. Pokud děti mají základní ekonomickou teorii, jejich porozumění by mělo odrážet tyto všechny čtyři charakteristiky. Z výsledků vyplývá, že děti druhé třídy na rozdíl od dětí předškolních takové teorie mají (Thompson & Siegler, 2000). Výsledky ukazují, že inverzní vztahy a zaujetí více perspektiv jsou pro děti obtížně pochopitelné.

Podle studie Leisera (1990) čím jsou děti starší, tím si menší počet z nich myslí, že obchodník rozhoduje o ceně zboží, jak se mu to hodí. Zvyšuje se počet těch, kteří spojují

prodejní cenu s nákupní cenou a ještě více těch, kteří spojují výrobní náklady a zisk obchodníka. Okolo osmi let věku děti vidí vztah mezi cenou a zbožím absolutní. Účtovat více za zboží je možné, ale neslušné. Toto kritérium je autory výzkumu hodnoceno jako morální soud. Do jedenácti let věku děti nerozuměly pojmu zisk. Na otázku, co dělá obchodník s penězi, odpovídají děti, buď že je to jeho osobní majetek, nebo odpověď vymizí, nebo je odpovědí obchod. Na otázku, kdo vyplácí výplatu zaměstnancům obchodu, odpovídají starší děti buď dohromady šéf a stát, nebo pouze stát, současně klesá počet těch, kteří zmiňují pouze šéfa. Ve věku 11 let děti nechápou vyplácení mezd zaměstnancům ne jako něco, co potřebují, ale jako odměnu za odvedenou práci. Existují dva nezávislé okruhy směny: peníze-zboží a peníze-práce, obchod a průmysl. Mladší děti nespojují podnikatele jako výrobce zboží/ poskytovatele služeb s osobou, která vyplácí zaměstnancům mzdu. Až od věku 11-12 let začnou být tyto aspekty integrovány do dětského porozumění. Tato integrace se projevuje tím, že si děti uvědomují, že cena zboží odráží vzniklé náklady včetně mzdy pracovníků (Leiser, 1990).

Dětské porozumění tržním silám

Leiser (2005) se ve své studii zaměřil na pochopení mechanismu trhu, ve kterém nadměrná nabídka snižuje cenu zboží, zatímco nadměrná poptávka vytváří nedostatek a díky němu výše ceny roste. Shrnuje výsledky předešlých výzkumů. Vývoj dětského porozumění se posunuje od morálního posuzování a od zaměření se pouze na motiv jednotlivce, k **posuzování situace na základě propojení záměrů a přání skupin**. Zmiňuje výsledky výzkumu Berti a Grivet (1990), které poukazují na to, že děti rozuměly vlivu **změny ceny na velikost odbytu** mnohem dříve, než změnám v **nabídce a poptávce souvisejícím s výší ceny**. Děti ve věku 8-9 let **nedokázaly oddělit morální a ekonomické úvahy** a obvykle doporučovaly změny cen pouze jako způsob, jak usnadnit život chudým lidem. Lidé si podle nich **vydělávají na živobytí, maximalizaci zisku děti v úvahu nebraly**. Dále uvádí studii autorů Thomsona a Sieglera (1998), kteří se zabývali porozuměním vlivu **poptávky a nabídky na množství odbytu**. Z jejich výzkumu vyplývá, že děti snáze rozumí přímým⁶ důsledkům před nepřímými⁷, a kladnými vazbami před zápornými. Tento efekt je znám jako „více je více“ efekt (Acredolo, Adams & Schmid, 1984; Levin, 1979; Levin&Gilat, 1983; in Leiser& Halachmi, 2005).

⁶Přímé důsledky – zvýší se poptávka, zvýší se odbyt a naopak.

⁷Nepřímé důsledky – zvýší se nabídka, sníží se odbyt a naopak.

Pro experiment zvolil Leiser (2005) dotazované ve věku 6, 8, 10 a 12 let. Představil dětem podobně jako Thompson a Siegler ilustrované příběhy⁸, ve kterých měnil proměnné Nabídka/Poptávka x Peníze/Směna. Za plnohodnotnou odpověď považoval takovou, ve které dotazovaní: (1) uvedli, jak situace může ovlivnit cenu; (2) vyjádří něco, co souvisí s konkurencí; (3) vyjádří, jak byla změněna relevantní proměnná.⁹

Výsledky experimentu ukazují na to, že **porozumění vzájemným vztahům nesouvisí s porozuměním pojmu peníze**. Příběhy, týkající se porozumění změnám v důsledku poptávky byly viditelně jednodušší na pochopení než otázky týkající se změny v nabídce. Rozdíly v porozumění klesají s rostoucím věkem. Tyto výsledky korelují s výsledky výzkumu Thomsona a Sieglera (2000), jež byl zaměřen na porozumění vlivu **změny v nabídce a poptávce na cenu**.

Navazující experiment měl odpovědět na otázku, **proč je porozumění vlivům poptávky na výši ceny jednodušší** než porozumění vlivům nabídky. Stěžejní otázka byla: „Bude nakupující více (méně) potěšen?“ Odůvodněna je takto: Spokojenost nakupujícího je pozitivně ovlivněna rostoucí nabídkou a negativně ovlivněna rostoucí poptávkou, tedy opačně oproti ceně. Doptávání se na spokojenost nakupujícího umožňuje porozumět tomu, zda děti chápou dopad nabídky a poptávky na prodej bez souvislosti s cenou.

Z výsledků druhého experimentu vyplývá, že **porozumění změnám souvisejících s poptávkou je jednodušší** než změnám souvisejícím s nabídkou, přestože byl pozitivní/negativní vliv v otázkách obrácen. V tomto experimentu nebyl také zaznamenán žádný věkový trend. Leiser znovu upozorňuje na předpoklad, že děti od sebe nejsou **schopné odlišovat morální a ekonomické jevy**. Přehodnocením odpovědí v experimentu 1 pak vyvodil závěr, že **schopnost odlišovat od sebe morálku a ekonomii je lepší** ve všech věkových kategoriích **u příběhů se změnou v nabídce** než u příběhů se změnou v poptávce. Příběhy, ve kterých **se mění situace na základě poptávky, vyvolávají více morálních úvah**, takže k lepším výsledkům v porozumění otázkám změny v poptávce dochází i přes rozdíl v indiferenci etiky a ekonomiky.

U dětí přetrvává názor, že **prodávající rozhoduje o ceně, přestože se zvýší nabídka**, jelikož je nakupující v menšině, a nemůže tak jednoduše ovlivňovat výši ceny. Dítě tak nedomýšlí, že pokud existuje více dodavatelů, kupující se může rozhodnout nakupovat

⁸Příklad příběhu (změna v nabídce a její vliv na cenu; zjednodušeně): Když hodně dětí bude umývat auta, jak se změní cena za umytí oproti tomu, když jej umývá pouze jedno dítě?

⁹Ukázka plnohodnotné odpovědi: „Cena bude vyšší, protože je tady více dětí, které chtějí čokoládové bonbonky, a některé nabídnou více peněz, aby měly jistotu, že dostanou čokoládové bonbonky.“

jinde, a že se tím pádem poptávka u prodejce s vysokou cenou sníží a ten je nucen cenu vlivem zvýšené nabídky a snížené poptávky snížit. Ačkoli zvýšená nabídka umožňuje kupujícím kolektivně vyvíjet tlak na cenu, jedná se o formu souhrnné kauzality, která je pro dítě komplexnější a těžší pochopit. Dítě považuje prodávajícího za stranu, která stanoví cenu a je tedy ten, kdo ovlivňuje změny v poptávce a nabídce. Leiser **navrhuje zkoumat porozumění vlivům změn v poptávce a nabídce ve více spleťtých úvahách (Leiser, 2005).**

Za stěžejní považují autoři¹⁰ pro porozumění tržnímu mechanismu pojem zisk. Když si děti uvědomí potřebu majitele obchodu vytvářet zisk, odloží morální hledisko, se kterým situaci trhu posuzují, a jsou tak schopny lépe rozvíjet cenovou gramotnost (Dvořáková, 2019).

Leiser zvažuje rozvoj poznávacích struktur. Nejdříve navrhuje obohacovat substrukтуры jednotlivě, izolovaně i přesto, že může dojít k jejich zkreslení, a následně navrhuje propojení těchto substruktur do ucelené koncepce (Leiser, 1990; in Dvořáková, 2019).

3.3 Shrnutí

Některé výzkumy¹¹ se odkazují na tradiční pojetí vývoje porozumění vzhledem k věku dotazovaných. Čím jsou děti starší a procházejí stádiu kognitivního vývoje, tím se jejich porozumění blíží tomu dospělému. Tento pohled doplňují výzkumy¹² zaměřující se na kognitivní vývoj v rámci oborově specifického poznávání, které uvádějí, že velký význam pro vývoj poznávání má i sociokulturní kontext a vlastní zkušenosti dětí.

Pro mou práci je stěžejní informace, že je potřeba v dětech vybudovat představu zisku jako nutnou součást obchodování, a že výše ceny je ovlivněna protichůdnými silami, které vycházejí z touhy nakupujících nakupovat co nejlevněji a touhy prodávajících vytvářet co nejvyšší zisk. Zároveň budu chtít ověřit, zda děti okolo osmi let věku skutečně vnímají cenu jako něco absolutního.

4 Výzkumná sonda dětských porozumění trhu

Předmětem výzkumné sondy je sledování struktury poznatků u dětí 1. stupně ZŠ v oblasti ekonomických vztahů. Pro potřeby této práce jsem se zaměřila na porozumění situaci nakupování. Přestože cenová gramotnost jako porozumění procesu tvorby ceny je cílem

¹⁰Jahoda, 1983; Berti&Bombi, 1988; Leiser, 1990; in Dvořáková 2019

¹¹Berti & Bombi, 1988; in Webley 2005

¹²Thomson a Siegler, 1998, 2000; Leiser, 2005

finanční gramotnosti až na 2. stupni, rozhodla jsem se zjišťovat představy o tomto procesu u žáků prvního stupně. Předpokládám, že s cenami zboží již mají vlastní zkušenost, která ale není ovlivněna procesem učení. Jedná se tedy o jejich vlastní předporozumění tématu a je tedy možné takové porozumění sledovat a rozvíjet jej. U žáků prvního stupně předpokládám rozpory v představách a neúplnost těchto představ. Nabízí se tedy možnost vytvářet kognitivní konflikt a sledovat jeho průběh a dopad na tvorbu nových kognitivních struktur.

4.1 Cíle výzkumné sondy

V průběhu zpracovávání diplomové práce vyplynuly tyto výzkumné otázky:

1. Jakých faktorů určujících cenu zboží jsou si žáci vědomi?

Touto otázkou chci sledovat to, do jaké míry si žáci uvědomují situaci na trhu, zejména vztahy mezi nakupujícími a prodávajícími, tedy nabídkou a poptávkou. Nutností pro porozumění tržnímu mechanismu je pohled na rozpor v zájmech nakupujícího a prodávajícího. Otázka směřuje k vysvětlení, na základě čeho se podle účastníků rozhovoru stanovuje cena zboží. Následně chci u odpovědí posoudit, zda a do jaké míry jsou žáci schopni uvažovat o nákladech na výrobu a prodej a tržních faktorech a případně jejich součinnosti.

Vzhledem k věku žáků předpokládám, že jejich představy nebudou komplexní a většinou se zaměří pouze na jeden z aspektů tvorby ceny. Stejně tak předpokládám, že žákům bude dělat problém přijmout situaci různých zájmů účastníků trhu.

2. Jaká dopomoc žákům k porozumění faktorům ovlivňujícím cenu zboží se osvědčí?

Jedním z cílů této práce bylo i využití získaných dat k doporučení pro výuku. Z tohoto důvodu směřuje výzkumná otázka k tomu, jakými nástroji přivést žáky k tomu, aby si uvědomili všechny faktory, které ovlivňují cenu zboží, a tím naplnili cíle finančního vzdělávání. Ze shrnutí postupů a nástrojů použitých při rozhovorech by měla vyplynout doporučení pro výuku tématu.

3. Jakou strukturu z hlediska teorie konceptuální změny mají dětská porozumění tvorbě ceny?

V diskuzi bych se chtěla zaměřit na reflexi odpovědi dětí vzhledem k teorii konceptuální změny.

4.2 Metody výzkumné sondy

Výzkumná sonda je realizována na základě kvalitativního vyhodnocení dat získaných vyhodnocením polostrukturovaných rozhovorů.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček & kol., 2014, str. 17)

Jak uvádí Švaříček, jež cituje Brezinku (2001), zkoumat by se měly prostředky vzdělávání tak, aby nás nasměrovaly k požadovanému cíli výuky. Zkoumáme edukační realitu, abychom podpořili proces vzdělávání. Kvalitativní přístup pro sběr dat zvolila autorka proto, že chce vycházet z konstruktivistického přístupu, který je svým důrazem na poznání výchozích znalostí žáků podobný právě kvalitativnímu přístupu pro sběr a zpracování dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Ten míří na získání uceleného pohledu na žákovská porozumění. Na tomto pohledu pak staví didaktickou situaci, jež by měla vést ke vzdělávacímu cíli.

Rizikem u kvalitativního přístupu může být způsob, jakým si získaná data výzkumník interpretuje. Důležité je, aby byl výzkumník schopen zaujmout odstup od výpovědí aktérů rozhovoru a porozumět skrytým významům výpovědí. Klást by si měl podle Švaříčka badatel otázku *Co je příčinou účastníkovy výpovědi?* Badatel by měl zkoumat procesy, kterými došlo k takovému jednání a myšlení.

Teprve při zpracovávání této práce autorce vyšly na povrch otázky, na které by chtěla znát odpověď. Jak popisuje Švaříček: *„Teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je formulování nové hypotézy či teorie, jak konstatuje již Smékal (1983, s. 56).“* (Švaříček & kol., 2014)

Odpovědi v rozhovoru jsem vyhodnocovala podle metody otevřeného kódování (Švaříček & kol., 2014). Z prvního rozhovoru vplynuly hrubé výzkumné otázky. Opakováním rozhovorů se prověřovaly vznikající hypotézy, které na otázky odpovídaly. Text jsem rozdělila na jednotky, ty označila kódy. Kódy mají charakter ekonomických pojmů. Tyto kódy jsou později kategorizovány. Utvoření kategorií mi pomohlo hledat klíčové pojmy, na které se mám zaměřit při promýšlení didaktických doporučení pro výuku ekonomického

tématu. Výsledky jednotlivých rozhovorů uvádím vždy otázkou, vysvětlením jejího záměru, ke kterému příkládám konkrétní odpověď, která je reprezentantem odpovědi, jež se k tomuto tématu vztahují, a slovně popisují význam odpovědi účastníků rozhovoru.

4.3 Obecná charakteristika vzorku

Pro výzkumnou sondu jsem volila postup opakovaného vedení rozhovoru vždy s další skupinou žáků 3. a 4. ročník základní školy. Velikost vzorku bude určena tím, kdy dojde k jeho nasycení. Věk dotazovaných jsem volila na základě předpokladu, že děti 3. a 4. ročníku již mají povědomí o obchodování, samy už někdy nakupovaly, mohou být všímavé k cenám a dokážou provádět početní operace v oboru do i nad 1000 (pokud by toužili po zboží, které se cenově pohybuje v řádech tisíců korun, budou rozumět početním operacím týkajících se otázky zisku). Hledala jsem věkovou hranici, na které nejsou představy ještě úplně ucelené a realistické, a kde lze prostřednictvím dotazování navozovat kognitivní konflikt. Plánovala jsem provádět rozhovory vždy se skupinou alespoň dvou dětí a to z důvodu, který uvádí Švaříček a kol.: *„Žáci si mnohem více než dospělí uvědomují mocenské vztahy, učitel-žák, dospělý-dítě. Z těchto důvodů je snazší provádět rozhovor s žáky ve skupině, kdy nepanuje mocenská převaha. Žáci se díky tomu cítí více uvolnění, neboť jim takové uspořádání může připomínat prostředí dětských her.“* Důležitým kritériem pro výběr dětí bylo také kritérium dostupnosti. První sonda se konala o letních prázdninách a další pak na škole, kde vyučuji. Další podmínkou výběru dotazovaných se v průběhu rozhovorů ukázala skutečnost, zda děti dostávají kapesné. V případě, že ano, je potřeba brát toto kapesné jako peníze, které pokryjí vstupní náklady. Děti k těmto penězům mají osobní vztah a lépe si uvědomují potřebu zisku. Velikost vzorku bude určena až podle jeho nasycení.

4.4 Charakteristika otázek

Jak vyplývá z první výzkumné otázky, zajímalo mě, jakých faktorů určujících cenu zboží jsou si žáci vědomi a jak žáci vnímají mechanismus trhu. Jelikož ekonomie rozlišuje různé druhy trhu, pro potřeby této práce jsem zvolila trh spotřebních předmětů. V této části shrnuju témata hlavních otázek pro rozhovory a jejich záměr. Tyto otázky jsou charakteristické pro první sondu a budou dále upravovány na základě výsledků jednotlivých sond. Abych ještě lépe pochopila podstatu vybraného tržního mechanismu, vybrala jsem z jeho definice pojmy, které tuto podstatu odráží. Definici zde uvádím pro svou potřebu laika neustále se k ní během zpracování rozhovorů vracet.

„Náklady jsou základem cenotvorby přinejmenším v tom, že určují spodní hranici ceny, při které je výroba daného produktu ještě rentabilní. Zároveň však nelze vazbu ceny na výši nákladů, které byly na výrobu určitého produktu vynaloženy, přeceňovat. Mnohdy s nimi cena výrobku souvisí jen velmi volně. Přímá souvislost mezi náklady a cenou v tržní ekonomice totiž nefunguje. Hlavním vztahem je tu vztah nabídky a poptávky.“(iPodnikatel.cz, 2013)

Znovu uvádím parafrázi z dokumentů, jež jsou pro vzdělávání závazné. V RVP ZV je uvedeno, že cílem je, aby žák na příkladu chování kupujících a prodávajících vyložil podstatu fungování trhu, objasnil vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny. V dokumentu Strategie finančního vzdělávání je uveden cíl žák vysvětlí stanovení ceny podle nákladů, poptávky a konkurence.

Níže uvádím pojmy a témata otázek, které by měly odrážet podstatu uvedené definice zvoleného tržního mechanismu a cílů cenové gramotnosti.

Porozumění příčinným vazbám

Na základě čeho se určuje cena zboží?

Co znamená, když je něco drahé/levné?

Proč stojí stejné zboží v obchodech různě?

Tématem těchto otázek je cena zboží. Mým záměrem je zjistit, jaké faktory, jaké faktory tvorby ceny dokážou brát žáci v potaz bez nápovědy. Tato otázka v sobě zahrnuje porozumění příčinným vazbám pro stanovování cen. Jsou to tržní vztahy mezi poptávkou a nabídkou. Protože žáci mají zkušenost s nakupováním, mohou odpovídat na základě vlastních již vybudovaných představ. Při zkoumání odpovědí žáků se zaměřím na schopnost žáků propojit zájmy všech účastníků trhu.

Proces výroby

Jak probíhá příprava před prodejem zboží?

Touto otázkou sleduji porozumění procesu výroby a pochopení nutnosti platit náklady na výrobu a dopravu zboží. Uvažování o procesu výroby může vést k tomu, že žák bude počítat s pokrytím nákladů jako s jedním z faktorů, který ovlivňuje cenu zboží.

Usilování o zisk

Jak prodejce nakládá s obdrženými penězi za prodej?

Proč někdo prodává zboží?

Odpovědi na tuto otázku zjistím, zda děti berou v potaz záměr podnikatele mít co největší zisk. Jelikož není obvyklé, aby žáci vystupovali v roli podnikatele, předpokládám, že potřeba uvést je do situace, s jejíž pomocí by záměr pochopili.

Ekonomické rozhodování nakupujícího

Za jakou cenu budou lidé nakupovat raději?

Co je záměrem nakupujícího?

Roli nakupujícího děti znají z vlastní zkušenosti, proto předpokládám, že snadno porozumí záměru nakupujícího nakoupit zboží za co nejnižší cenu.

Konkurence mezi prodejci

Co by se stalo, kdyby vedle sebe stály stánky se stejným zbožím?

Jak zjistím, že je něco drahé?

Touto otázkou sleduji, jak žáci rozumí konkurenčnímu boji jako faktoru, který tvorbu ceny významně ovlivňuje.

Otázky se zaměřují na dva typy znalostí. V různé míře vyžadují od žáků schopnost zaujmout různé perspektivy. Jak jsem již citovala v části věnující se předchozím výzkumům ekonomického porozumění u dětí, za ústřední typy porozumění jsou specifikovány tyto jevy: porozumění příčinným vazbám v oboru, pochopení nepozorovatelných jevů v něm, pochopení jeho podstatných rozdílů a soudržnost klíčových pojmů.

Každý rozhovor začínám otázkou zaměřující se na vlastní zkušenost dětí s přípravami a prodejem vánočního jarmarku, abych měla představu o tom, jak postupují ostatní učitelé při skutečné přípravě jarmarku a jak děti reflektují takovou činnost. Tato data pak využívám pro doporučení pro výuku.

Dotazování jsem organizovala pomocí opakování dílčích sond, ve kterých jsem otázky vždy upravovala na základě posouzení nedostatků a překážek při předchozím dotazování. Rozhovory probíhaly od července 2019 do března 2020. Původním záměrem, jak popisuji v části věnující se obecné charakteristice vzorku, bylo provádět rozhovory se skupinami dvou až tří dětí, z důvodu, který uvádím právě ve zmíněné části. V průběhu zpracování této práce se však ukázalo, že pro výzkumný záměr není potřeba skupinky žáků, jelikož

z rozhovoru vyplynou potřebná data i za přítomnosti pouze jednoho žáka, jak popíšu v části věnující se třetí výzkumné sondě. V další části představím jednotlivé fáze dotazování.

4.5 První výzkumná sonda

Charakteristika

Rozhovor se konal o letních prázdninách v červenci roku 2019. Účastníky rozhovoru byli spolužáci z jedné třídy (dvě sestry dvojčata a jeden chlapec), kteří v červnu ukončili třetí třídu a po prázdninách měli nastoupit do čtvrté třídy. V době konání rozhovoru bylo všem třem dětem devět let. Rozhovor se konal v domě jednoho z dětí.

Úvodními otázkami jsem chtěla vytvořit atmosféru, ve které by se děti cítily bezpečně a odpovídaly tak zcela spontánně.

V předešlých výzkumech bylo zmíněno, že děti, jejichž rodiče jsou podnikatelé, mají lepší představu o fungování trhu. Proto jsem se v úvodu ptala na profese rodičů. Ukázalo se, že žádný z rodičů nebyl podnikatelem. Věděla jsem, že maminka jednoho z dítěte si přivydělává prodejem vánočního cukroví, proto jsem očekávala, že se tento fakt později projeví.

Zaměřila jsem se na otázky, díky kterým bych poznala, v jakém prostředí se děti pohybují, jakou zkušenost mají s nakupováním a přemýšlením o ceně. Na základě těchto informací jsem chtěla sestavit didaktickou situaci spojenou s nakupováním zmrzliny. Po dotazování v modelové situaci jsem se zaměřila na specifické znalosti dětí spojené s pochopením faktorů tvorby ceny. Děti samy nakupovaly ve školním bufetu, v nedalekém obchodě s potravinami a měly povědomí o cenách za zboží.

Prezentace a interpretace získaných dat

Porozumění příčinným vazbám

Co určuje cenu zboží?

Dotazování uváděli, že cena se tvoří na základě vlastností zboží, bez ohledu na vliv poptávky a nabídky a zájmů subjektů¹³ obchodu. Ž1: „Třeba podle **velikosti**, někde nějaká příchut' a tak. **Kolik tam má příchutí** a tak.“

¹³ Pojmenování subjekty obchodu či obchodování označuje v této práci podnikatele/proávajícího (ten, který usiluje o zisk) a zákazníka/nakupujícího (jehož záměrem je získat vytouženou věc za co nejnížší cenu.)

Po doptávání se dále na význam jejich odpovědí prohlásil jeden z dotazovaných: „A nebo kolik je více zákazníků třeba, tak to se zdražuje,“ čímž ukázal, že bere v potaz poptávku, jako jeden z faktorů tvorby ceny.

Později Ž2 přidává k nákladům i zisk. Tvoří tak cenu na základě nákladů bez zvažování vztahů mezi nabídkou a poptávkou.

Proces výroby

Jak probíhá příprava před prodejem zboží?

Jedná se o proces, se kterým nemají děti konkrétní zkušenost, proto průběh pouze odhadovaly. Tato otázka navedla dotazované později na to, že z utržených peněz musí podnikatel zaplatit náklady na výrobu. Pomohla dotazovaným podívat se i na to, co se děje za samotným prodejem. Ž1: „Smetanu si koupí v obchodě, přichuť může si udělat z ovoce...“

Usilování o zisk

Jak prodejce nakládá s obdrženými penězi za prodej?

Otázka už vznik zisku předjímá, děti zisk považují za normální, je ale rozdíl v tom, jak jej vyhodnocují. Zda jako nutný či potřebný. Situace, kterou jsem dětem nastínila, se týká někoho jiného. Jako primární důvod, proč někdo prodává zboží zde Ž2 uvádí pokrytí nákladů. Neuvažuje o tom, že by podnikání muselo vést nutně k nabývání zisku a že by to měl být primární důvod pro podnikání. Ž2: „On si nejdříve koupí ty suroviny, a potom, když mu ty peníze zbudou, tak si za to koupí třeba nějaké tričko.“ **Zisk považuje Ž1 za něco, co není nutné.** Ž1: „Nebo někteří nepotřebují peníze. Někteří si to jenom koupí a dají to třeba ještě levnější. Ale někteří třeba ne, třeba mají peníze.“

Ž1: „Že on si může udělat **svůj vlastní stánek**, někde třeba na náměstí a třeba bude prodávat limonádu nebo ledovou tříšť svoji, a on si potom za to nějaké peníze vydělá a on si potom třeba koupí oblečení, jídlo, pití a tak.“ Z použitých slov „nebo někdo si udělá nějaký **svůj stánek**,“ usuzuji, že Ž1 přemýšlel o prodeji tak, že pokud je prodavač rovnou zřizovatel obchodu, že je to on, komu patří všechnen zisk, je možné si prodejem vydělat. Ale jakoby jeho výpověď naznačovala, že pokud by byl prodavač pouze prodavač, není možné z prodeje získat peníze pro sebe, pouze snad, kdyby mu náhodou zbyly nějaké peníze. Bylo by dobré se doptat na to, jestli děti opravdu rozlišují mezi vlastním a cizím obchodem.

Ž1 uvádí, že některým podnikatelům nejde o zisk. Dotazovaní často směřovali k tomu, že někdo prodává proto, že už nějaké peníze vydělal v jiné práci a prodej má jen jako koníček. Přímo uváděli, že ten, kdo prodává zboží za vyšší cenu, ten si chce vydělat, ale ten, který prodává za nižší cenu, ten prodává proto, že ho to baví. Situaci vyhodnocují lidsky. Ukazuje se, že v tomto dotazování děti se ziskem počítají, ale nepovažují jej vždy za potřebný.

Ekonomické rozhodování nakupujícího

Co je záměrem nakupujícího?

Žáci nedokázali mluvit o situaci obecně, ale potřebovali využít vlastních zkušeností tím, že uváděli konkrétní příklady, na kterých vysvětlovali, jak to funguje. Ž1: Tak když to třeba dám za padesát korun, tak oni pak by to už nikdo **nekupovali**, protože to je **hodně drahé**.“

Z výpovědi usuzuji, že Ž1 chápe záměr zákazníka nakupovat co nejlevněji. Při určování ceny za zboží, které by on sám prodával, bere v potaz poptávku, jako jeden z faktorů tvorby ceny. Ž1 ve svých výpovědích propojuje vztah mezi poptávkou a nabídkou. Chápe, že je možné zvyšovat cenu, pokud je o zboží zájem a zároveň rozumí tomu, že ji lze zvyšovat jen do té míry, že o zboží bude za takovou cenu zájem.

Další podnětné odpovědi

Zde uvádím odpovědi, na kterých je vidět, že je dětem potřeba vysvětlovat fungování trhu pomocí konkrétního příkladu tak, aby jim byla situace blíží. Na základě takových odpovědí pak lze stavět výuku. Proto se pokusím vymyslet takový postup, aby byla chybná představa upravena.

Na odpovědi Ž3: „Anebo třeba když Magnum stojí třeba třicet pět korun, tak oni to dají třeba za dvacet a to si bude kupovat více lidí,“ lze sledovat rozpor. Pokud taková představa vyplyne i z dalšího rozhovoru, pokusím se ji matematickými úlohami zaměřujícími pozornost na vytváření zisku upravit.

Ž1: „Nebo někteří nepotřebují peníze. Někteří si to jenom koupí a dají to třeba ještě levnější. Ale někteří třeba ne, třeba mají peníze.“ Ž3: „Třeba že třeba si na tom něco vydělám, ale můj manžel vydělá více. Tak ty peníze potom budeme mít dohromady.“ Jedná se o pohled na cizí podnikání. Proto se pokusím zaměřit v dalších rozhovorech na to, aby situaci mohli žáci pochopit skrze vlastní záměry.

Shrnutí a doporučení pro další rozhovor

Výpovědi dětí jsem vyhodnotila tak, že jsou rozporuplné. Pokud otázky vyžadovaly, aby děti zaujaly pohled z cizí perspektivy (prodavač zmrzliny), jejich odpovědi nezohledňovaly záměr podnikatele vytvořit zisk jako nutnou podmínku pro podnikání. Posuzovali záměr podnikatele lidsky, ne jako situaci ekonomickou. Teprve když se dotazovaní podívali na situaci z vlastní perspektivy za pomoci konkrétních příkladů, dokázali vzít v potaz záměr vytváření zisku jako nutné hledisko pro podnikání. Toto zjištění potvrzuje výsledky, ke kterým došly předešlé výzkumy¹⁴. Podle nich je pro rozvoj cenové gramotnosti stěžejní, aby děti odložily morální kritéria pro posuzování mechanismu trhu a aby byly schopny nahlédnout na tento mechanismus z pohledu všech účastníků trhu.

V charakteristice první výzkumné sondy jsem uváděla, že očekávám, že se nějak projeví to, že maminka jednoho z účastníků si přivydělává výrobou a prodejem vánočního cukroví. Výroky chlapce naznačovaly, že má povědomí o vlivu poptávky na cenu zboží, ovšem nemohu určit, do jaké míry to může mít spojitost s povoláním rodiče.

Předpokládám, že když je kontext specificky nastavený a situace se týká dotazovaných samých, je jim blízký zájem prodejce utřít zisk. Dítě se pak samo dostává do role prodejce.

V další výzkumné sondě vzhledem k věku dotazovaných spojím roli výrobce a prodejce v jednu osobu. Tou osobou budou samy děti. Z odpovědí dětí vyvozují, že situacemá být konkrétní a má vycházet ze zkušenosti dětí, pro příští rozhovor zvolím téma školního jarmarku. Děti budou vystupovat v roli výrobce i prodejce zboží na velikonočním jarmarku. Budou zodpovídat za pořízení zboží, stanovení ceny za zboží a samotný prodej. Důraz budu klást na pochopení způsobu stanovení ceny na základě nákladů, na kterém bych chtěla zdůraznit potřebu prodejce znát minimální cenu, za kterou je možné výrobek prodávat, aby pokryl náklady.

4.6 Druhá výzkumná sonda

Charakteristika

Druhý rozhovor jsem vedla v únoru 2020 se dvěma dětmi ze 4. Třídy po vyučování v době jejich navštěvování školní družiny. Jednalo se o chlapce a dívku. O chlapci jsem věděla, že rozumí matematicko-logickým operacím. O dívčiných vědomostech jsem nevěděla nic. Chtěla jsem téma přizpůsobit konkrétním dětem. Zvažovala jsem, že dětem představím situaci školního bufetu, a že dotazovaní budou vystupovat v roli zřizovatele školního

¹⁴Jahoda, 1983; Berti & Bombi, 1988; Leiser, 1990

bufetu. Na škole, kterou děti z druhé sondy navštěvují, ale žádný školní bufet není, proto jim chybí vlastní zkušenost. Proto jsem raději hledala takovou situaci, která by skutečně byla dětem blízká. V prosinci pořádá škola vánoční jarmark. Jelikož jsem učitelkou na této škole, měla jsem možnost být u organizace jarmarku. Protože se nejedná o děti z mé třídy, nevěděla jsem, do jaké míry se dotazované děti na jarmarku podílely, ale byla jsem si jistá, že o něm měly povědomí. V úvodu rozhovoru jsem se děti ptala na to, jak se spolupodílely na organizaci a průběhu vánočního jarmarku. Chlapec poznamenal, že na starost neměl nic. Po dalším dotazování uvedl, že vlastně připravoval nějaká přáníčka a pak, že chvíli prodával. Dívka uvedla, že na jarmarku pouze nakupovala, neprodávala.

Prezentace a interpretace získaných dat

Proces výroby

Jak probíhá příprava před prodejem zboží?

Děti odpovídaly pouze na jeden aspekt otázky, nebraly v potaz, že se ptám i na to, co předcházelo samotnému prodeji. Odpovědi dětí na otázku, co by potřebovaly k tomu, kdyby byly organizátoři vánočního jarmarku a stánku na něm, byly hodně konkrétní a směřovaly rovnou k situaci na trhu bez promýšlení příprav na ni. Děti nepomýšlely na to, jak výrobky získají. U Ž4 převládá představa, že plánovaný jarmark je školní záležitost, a proto si o peníze na něj může říct otcí, který je nebude chtít díky tomu zpátky. Ž4: „Výrobky... Potřebovali bychom nějaký stánek, nebo nějaký stůl na to.“ Ž4 později shrnul, že by zboží dokázal vyrobit sám, ale nezmiňoval, jak by to konkrétně udělal. Ž4: „Vajíčko bych udělal sám, pomlázku taky, draka taky a tohle by mě naučil táta.“ Abych děti dovedla k přemýšlení o skutečných číslech a výrobcích, nechala jsem je zvolit si pět výrobků, o kterých jsme se měli bavit. Na jednom z těchto pěti výrobků jsem pak nastiňovala situaci stanovení ceny. Dotazování si zvolili přípravu velikonoční pomlázky. Odvedla jsem pozornost od školního prostředí, když se Ž4 stále vracel k tomu, že mu peníze na výrobu dá otec. Ž4: „Nebo bych poprosil tatku, že je to na výrobek ve škole.“ Aby dotazování pochopili, že nejdříve musí investovat své peníze do nákladů, sehráli jsme scénku, ve které jsem byla já prodávající a oni nakupující. Hrané placení surovin jsem komentovala tak, že mi žáci platí svými našetřenými penězi. Své výdaje si zapisovali na prázdný papír. Celou přípravu jsme sehráli u třech výrobků. Ž4 reaguje na touhu Ž5 vyzdobit velikonoční vejce nálepkami a tím zvýšit náklady na výrobu: „Ježiši, ty utrácíš!“ Z odpovědí dětí vyplývá, že

si uvědomovaly potřebu nakoupit suroviny za co nejméně peněz. Pokud dotazovaní hráli roli výrobce, který investuje našetřené peníze do výroby zboží, lépe této roli rozuměli.

Usilování o zisk

Proč někdo prodává zboží?

Situace prodávání ve druhé sondě nebyla pro odpověď na tuto otázku dost názorná. Díky tomu, že situace prezentovala pouze prodej, bez dalších souvislostí, žáky nepodněcovala k uvažování o potřebě zisku. Uvedená odpověď následovala po několika ukázkách toho, jak přijdou dotazovaní k zisku. Přestože z ukázek vyplynulo, že je možné si prodejem vydělat peníze, nebere tuto možnost Ž4 jako legitimní. Ž4: „To bych pak musel čekat, než na to budu mít a tohle bych měl jako plus.“ Byl seznámen s tím, jak se vytváří prodejem zisk, ovšem nevidí způsob, jak by se zisk dal zmnožit natolik, aby mu vydělal na vytouženou věc. V odpovědi, která se týkala stanovení ceny zboží Ž4 namítá Ž5, že je jedno, že to bude drahé, hlavně, že budou mít hodně peněz. Tedy chápe záměr podnikatele utržit co nejvyšší zisk.

Porozumění příčinným vzbám

Na základě čeho se určuje cena zboží?

Tento rozhovor byl zaměřen na pochopení tvorby ceny na základě nákladů. Dotazovaní měli určovat cenu u třech výrobků. Ode mě dostali informace výši nákladů za určité množství hotových výrobků. Spočítali si tak náklady za jeden výrobek. Na základě nákladů za jeden výrobek pak určovali cenu výrobku, za kterou by jej prodávali. Tato možnost však nezvažuje vliv poptávky a nabídky na tvorbu ceny. Ž5: „Protože jsme za 30 Kč zaplatili ty mašle, takže bych to dala tak za 15 Kč, nebo já nevím, jestli 30 Kč nebo 15 Kč.“ Ž5 si není jistá ohledně krytí nákladů a stále nemá jasno, na čem by měla cenu stavět.

Z odpovědí na další návazné otázky vyplývá, že cena zboží odráží vlastnosti výrobku a množství vložené práce. Ž5: „Podle toho, jak je to namakané a podle námahy.“ Tato představa je neúplná, chybí zvážení příčinných vazeb.

Z odpovědí vyplývá, že nakonec děti pochopily, že k ceně výrobku je potřeba přičíst marži¹⁵, ale výši marži určovali intuitivně, neberou v potaz vlastní záměr dosáhnout zisku. Ž5: „Já jsem to předtím tak myslela, že se to jakože má prodat za stejnou cenu.“ Ptala jsem se, jak by poradili třídě, až bude stanovovat cenu zboží na jarmark, Ž5

¹⁵ Slovo marže zde používám ve významu rozdílu mezi náklady a prodejní cenou.

odpověděla: „Řekli bychom, aby to dali o trochu dražší, než stojí ty věci na ty výrobky.“ Jelikož chápou záměr nakupujících, marže není příliš vysoká. Dotazovaní naznačili i porozumění vlivu poptávky na výši ceny. Ž4 odpovídá na otázku, můžu cenu zdražovat do nekonečna: „Ale zase to budou méně kupovat.“ Nejedná se o vědomě tvořenou cenu na základě poptávky. Odpovědi na tento okruh otázek naznačují, že porozumění situaci trhu z pohledu různých účastníků je pro žáky velmi náročné. Pro další dotazování, stejně jako pro výuku bude nutné hledat možnosti ještě významnější opory.

Jak uvádím níže u tématu konkurence mezi prodejci, děti reagovaly na zvýšenou nabídku snížením ceny, aby jejich nabídka byla pro zákazníky stále atraktivní. Dokázaly tedy zvážit nabídku a její vliv na poptávku a tento vliv pak promítli do ceny výrobku.

Ekonomické rozhodování nakupujícího

Co je záměrem nakupujícího?

Na základě vlastních zkušeností jsou si vědomi snahy nakupujících ušetřit a tento záměr očekávali i od svých potencionálních zákazníků. Ž5: „... že to budou míň kupovat, když to dáme dražší.“ Když jsem dotazovaným řekla, kolik mají zaplatit za suroviny na výrobu zboží, z odpovědi bylo patrné, že chtějí nakupovat za co nejnižší cenu (viz ukázka u Usilování o zisk).

Konkurence mezi prodejci

Co by se stalo, kdyby vedle sebe stály stánky se stejným zbožím?

Děti nejdříve uváděly násilné nezákonné jednání, jak s konkurencí naložit. Když jsem jim naznačila, že by za takové jednání mohly být potrestány, zvážily možnost, že své zboží budou prodávat levněji než konkurence. Ž5: „...nebo je dáme za 29 Kč, on to má za 30 Kč.“ Jsou tedy schopny reagovat na konkurenci a chápou její vliv na tvorbu ceny. Přestože chápou snahu ušetřit, při návrhu ceny neberou v úvahu ceny konkurence. Otázkou je, zda by s dopomocí byli schopni vliv konkurence do úvah zahrnout.

Shrnutí a doporučení pro další rozhovor

V tomto rozhovoru byla dětem představena situace, která jim byla blízká. Dotazovaní v této vymyšlené situaci zastávali roli prodejce/výrobce a využívali v ní vlastních zkušeností a prostředků (vlastní kapesné). Uváděla jsem je do problémových situací. Hraní role se osvědčilo jako dobrý nástroj, protože žáci v roli uvažovali nahlas a nechali mě tak nahlédnout do svých myšlenkových postupů.

Přestože jsem jednotlivé faktory zmiňovala už v teoretické části, teprve v průběhu rozhovorů jsem si uvědomila, jak je téma pro žáky náročné, zejména z důvodu vzájemné koordinace několika systémů a faktorů. Reflexí odpovědí žáků se mi postupně odkrývalo, jak další rozhovor plánovat. Předložené situace v předešlých rozhovorech nesměřovaly k záměru prodejce/výrobce prodávat proto, aby pokryl náklady na výrobu. Mým záměrem bylo, aby děti pochopily tvorbu cen na základě nákladů, ovšem nepodařilo se mi s tímto záměrem propojit i záměr podnikatele vytvářet zisk. V dalším rozhovoru budu chtít více propojit odpovědi dětí s jejich představou, na co si chtějí vydělat.

4.7 Třetí výzkumná sonda

Charakteristika

Třetí výzkumná sonda proběhla v březnu 2020. Na rozdíl od předešlých sond se rozhovoru účastnilo pouze jedno dítě, a to z důvodu nepřítomnosti druhého smlouveného dítěte v době konání rozhovoru. Účastnicí byla žačka 4. třídy. Vzhledem k situaci, která napovídala, že brzy nebudu mít zajištěn přístup k dětem, jelikož se plánovalo uzavření škol z důvodu prevence zamezení šíření viru, jsem uznala za vhodné pokračovat v rozhovoru, přestože v úvodu plánuji rozhovory vždy se skupinkami dětí.

Z předešlých rozhovorů vyplynulo, že je třeba uvést děti do role účastníků trhu a uvést je v této roli do situace, kterou znají a dokážou si ji představit. Proto i v tomto rozhovoru je dítě uvedeno do situace, ve které má na starost přípravu a průběh prodeje na velikonočním jarmarku.

Předešlý rozhovor byl zaměřen na **rozvoj představy dětí o způsobu tvorby ceny na základě nákladů**. Ukázalo se, že je třeba **propojit tuto představu se záměrem podnikatele vytvářet zisk**, jako hlavním motivem pro podnikání. Vzhledem k věku dětí jsou zde náklady na výrobu zjednodušeny a není v nich brán v potaz čas, který výroba vyžaduje. Jedná se tedy pouze o náklady spojené s materiálním zajištěním výroby.

Pro téma samotného stanovení cen jsem v tomto rozhovoru plánovala zavést pozornost na odlišnost výše cen u výrobků stejného druhu. Sledovala jsem tak **porozumění vlivu konkurence na tvorbu cen**.

Vyhodnocování získaných dat

Proces výroby

Jak probíhá příprava před prodejem zboží?

Odpověď dotazované je stejná, jako odpověď dotazovaných v předešlém rozhovoru. Ž6: „Jako první bych si zařídila stůl, věci bych měla předpřipravené, pak bych to tam šla naaranžovat a napsala bych k tomu ceny.“ Zaměřuje se již na situaci těsně před prodejem. Otázka v dotazovaných neevokuje představu celého¹⁶ procesu, přestože se sami podíleli na přípravách skutečného vánočního jarmarku. Možná, že pokud by se jednalo o skutečnou přípravu jarmarku a děti by měly za přípravu odpovědnost, byly by možná schopné promýšlet celý plán uskutečnění, protože by ony byly zodpovědné za veškerý průběh akce. Blíže se této myšlence věnuji v části Doporučení pro výuku.

Usilování o zisk

Proč někdo prodává zboží?

Z rozhovoru vyplynulo, že Ž6 rozumí záměru třídy pořádat jarmark, aby vytvořila zisk, ovšem situace je zkreslená úlohou rodičů jako sponzorů procesu výroby a zákazníků. Ž6: „Aby si třída vydělala?“ Tento rozhovor byl více zaměřen na záměr podnikatele vytvořit zisk, proto jsem jej začala otázkou, zda existuje něco, co by si chtěla žačka pořídit. Stanovili jsme si tedy, čeho chceme prodejem dosáhnout a k tomuto cíli jsme se pak vraceli v průběhu rozhovoru. Částka, které jsme měli dosáhnout, byla vysoká, a díky tomu početní operace, nutné k získání přesných dat, byly komplikované. Z tohoto zjištění vyplývá, že aby situace zůstávala dětem pořád blízká, je potřeba usměrnit požadavky k nízkým číslům a zvolit tedy levnější cíl.

Když dotazovaná přišla na to, kolik by si přála vydělat peněz za jeden den, okamžitě zvedla cenu zboží. Na základě svého podnikatelského záměru stanovila cenu zboží. Vzhledem k tomu, že nebrala ohled na zájem zákazníka, byla výsledná cena příliš vysoká.

Porozumění příčinným vzbám

Na základě čeho se určuje cena zboží?

¹⁶ Pojmeme celý proces mám na mysli zjednodušený podnikatelský plán, ve kterém by měla být uvedena výše zisku, které chce podnikatel/dotazovaný dosáhnout, uvedení konkrétního zboží a odůvodnění, proč právě toto zboží, způsob stanovení cen, místo, na kterém se bude prodej odehrávat a technické a personální zajištění samotného prodeje. Dotazovaný prokáže, že rozumí tomu, že zisk z prodeje je jediný zdroj peněz, který má pokrýt veškeré náklady spojené s výrobou a prodejem zboží.

Prvotní odpověď Ž6 ukazuje na to že, cena odráží náklady na materiál, čas práce a vlastnosti zboží. Ž6: „Podle toho, jak nám to dalo práci, a podle toho, jak stojí ta hlína a tak,“ a „protože je hodně propracovaná, hodně hezká, a dalo mi to hodně práce.“ Žákyně sama nevzala v úvahu vliv poptávky na výši ceny.

Jako v předešlém rozhovoru i nyní poskytují dotazované zjednodušené informace o nákladech na výrobu jednoho kusu. Přestože žákyně určila výrobní náklady na jeden kus, odhadovala cenu nižší než tyto náklady. Náklady činily 74 Kč za kus a Ž6 odpovídala: „60 Kč, aby se mi nějakým způsobem peníze vrátily, ale zase aby to nebylo úplně předražené.“ Z nějakého důvodu volí nižší cenu. Teprve po opakovaném doptávání dotazovaná dokázala propojit náklady a zisk.

Za nejdůležitější faktor ovlivňující výši ceny uvedla dotazovaná množství vložené práce, zároveň se odkazuje na vlastnosti zboží: „Podle té práce...kdyby to byl nějak krásně nazdobený talíř, tak by stál více než čistě bílý bez ozdoby.“

Implicitně zde Ž6 vysvětluje, že cenu ovlivňuje také konkurenční cena totožného zboží. „Tam je menší pravděpodobnost, že si to koupí, protože si to někde můžou koupit levněji.“ Vedle tohoto názoru však převládá názor, že zboží je drahé, když je „odfláknuté“ a chce za něj někdo hodně peněz. Ptala jsem se, jak pozná, že je něco drahé: „Protože uvidím, jak ten člověk dal na tom tu práci a když to odfláknul a dal to za hodně peněz, tak je to už předražené.“ Nedoptala jsem se, co to znamená, odfláknuté.

Když pak zpětně Ž6 popisovala, co všechno určuje cenu zboží, na prvním místě uvedla výši nákladů jako cenu materiálu a práce a po dalším doptávání vysvětlila, že když by to kupovalo málo lidí, tak by tu cenu snížila. Naopak ale, když by byl vysoký odbyt, cenu by nechala, protože by se bála o zájem nakupujících, že by za tak vysokou cenu zboží přestali kupovat.

Ekonomické rozhodování nakupujícího

Co je záměrem nakupujícího?

V odpovědích Ž6 se ukazuje, že zvažuje záměr nakupujících pořídit **si užitečnou věc**, jako důležitý aspekt pro výběr vhodného zboží k prodeji. Ž6: „Protože je to užitečné a ti lidi by si to spíš koupili.“ V jednu chvíli tak dokáže propojit vliv poptávky na nabídku. Zároveň chápe důraz nakupujícího pořídit vytoužené zboží **za co nejméně peněz** (viz výše). Není ovšem schopná skloubit tento záměr se svým (utržit co nejvyšší zisk, viz výše). Její

odpověď je tak rozporuplná a nevnímá vysokou výslednou cenu nabízeného zboží jako problém.

Konkurence mezi prodejci

Jak zjistím, že je něco drahé?

Implicitně zde Ž6 vysvětluje, že při určení ceny pomáhá zjistit obvyklou cenu na trhu, tedy cenu u konkurence. Ž6: „Tam je menší pravděpodobnost, že si to koupí, protože si to někde můžou koupit levněji.“ Chápe, že konkurence má vliv na snižování prodejní ceny.

Shrnutí

Záměrem této sondy bylo dovést děti k plánu, který by se podobal zjednodušenému podnikatelskému plánu. V něm by byly zmíněny odpovědi na otázky:

Kolik chci vydělat? Co vyrábím? Pro koho vyrábím? Kolik mě bude stát výroba? Jak stanovím cenu výrobku? Jaká je průměrná cena tohoto výrobku? Za kolik budu zboží prodávat? Kolik kusů musím prodat, abych si vydělal?

Doporučení pro výuku, která vyplývají z této sondy, jsou uvedena v další části práce nazvané Doporučení pro výuku.

V tomto kole se osvědčilo zavést pozornost dotazované na vlastní záměr vytvořit určitý zisk za jeden prodejní den. Stanovovala pak výši ceny na základě vlastní potřeby dosáhnout zisku za co nejkratší dobu. Ve výsledné ceně však nebyl promítnut zájem nakupujícího. S odstupem vidím, že správnou reakcí by bylo uvést dotazovanou do role nakupujícího a zeptat se, zda by ona v této roli takový výrobek pořídila. Otázkou zůstává, jaká by byla další dopomoc, pokud by dotazovaná uvedla, že ano. Tomuto se budu věnovat v další části práce.

V této sondě jsem dávala při vedení rozhovoru důraz na zvažování vlastního záměru dotazované vytvářet zisk. Ukázalo se, že situace nebyla vhodně didaktiky navržena, jelikož se jednalo o vysokou částku, kterou měla dotazovaná za den utržit. Pro pochopení vlivu vlastního záměru utržit zisk na stanovení ceny by stačilo pracovat s nižší částkou.

Jelikož výsledná cena zboží v tomto rozhovoru byla příliš vysoká, Ž6 nezvažovala příliš poptávku za takovou cenu, navrhla bych pro další kolo rozhovoru možnost vyrábět další zboží. Spojit záměr podnikatele utržit vysoký zisk, a potřebu zvýšit nabídku zboží o další druh, aby bylo možné této výše zisku dosáhnout s ohledem na záměr nakupujících nakoupit za co nejméně peněz.

Díky této sondě vnímám, že je skutečně těžké pomoci žákům pochopit vzájemné ovlivňování nabídky a poptávky na výši ceny. Názory dětí byly rozporuplné, ústřední pojmy nepropojené. Proto musely být kroky, díky kterým si děti měli propojenost uvědomit, postupně.

4.8 Oprava neúplných či chybných představ žáků

V této části bych se chtěla zaměřit na dopomoc, kterou jsem během rozhovorů žákům poskytovala. Dopomoc jsem poskytovala prostřednictvím doplňujících otázek. Děti mají představy o trhu nepropojené, rozporuplné, chybné, proto je potřeba je otázkami propojovat či poukazovat na rozpory.

Tuto část budu zpracovávat tak, že vysvětlím chybné či neúplné odpovědi žáků a mou reakci na ně. Reakce pak budu komentovat a případně doporučovat jejich úpravu tak, aby odpovídaly požadavkům ekonomické vědy.

Usilování o zisk

Tento pojem vyžaduje pochopení role prodávajícího. Jeho záměrem je utržit co největší zisk. Z rozhovorů vyplynulo, že děti tento záměr chápou, ale že u nich zároveň přetrvává představa, že vytvářet zisk není nezbytně nutné. Zvláště se tak ukázalo v případě, že se situace netýkala přímo dětí, ale někoho cizího (pana prodavače). Představa o vytváření zisku je u nich proto rozporuplná. Aby pochopily nutnost podnikatele vytvářet zisk, navrhla jsem situaci tak, aby děti musely nejdříve vložit své úspory do nákladů, zjistily si výrobní náklady na jeden kus zboží, a pak tvořily cenu na základě výše nákladů. Když děti viděly, že pokud je cena za výrobek nižší než náklady, které pokryly vlastními penězi, uvědomily si, že by byly v tomto případě ztratné. Z **role** obchodníka tak pochopily, že **bylo nutné** dát cenu vyšší, než byly náklady na výrobu zboží, pokud chtěly vytvořit zisk.

Osvědčilo se tedy stanovit si s dětmi výši zisku, které by chtěly dosáhnout, stanovit náklady na jeden kus zboží, a stanovit cenu, která by tyto náklady převyšovala a počítat, kolik kusů budu muset za tuto cenu prodat, abych dosáhl zisku. Je tedy nutné vracet se v dopomoci zpátky k vidině zisku, aby děti měly stále na paměti, že to všechno dělají pro tuto vidinu zisku a díky tomuto zisku že budou schopny uspokojit vlastní potřebu získat prostředky pro vytouženou věc.

Pochopení záměru obchodníka vytvářet zisk je jen první krok k pochopení toho, na jakém základě se tvoří cena.

Proces výroby

Porozumění procesu výroby je důležité pro uvědomění si nutnosti vložit počáteční finanční obnos podnikatele do podnikání, a nutnosti získat finance podnikáním zpět. Situace ve škole vytvářela v dětech mylnou představu, že rodiče jsou ti, kteří sponzorují výrobu. U dětí pak převládala představa, že peníze nemusely vracet zpátky. Předpokládám však, že díky tomu v nich nemusí být ukotvena představa, že je nutné prodejem vytvářet zisk. Jakmile si dítě uvědomí, že nutně potřebuje získat prostředky pro úhradu nákladů, je schopno promýšlet proces stanovování cenys ohledem na nutnost vytvářet prodejem zisk. Proto jsem děti uváděla do situace, ve které byly na začátku procesu výroby a musely promyslet, kde vezmou prostředky pro výrobu a udržení chodu podniku. Sehrávali jsme hru na obchod, ve které si u mě kupovaly suroviny potřebné pro výrobu zboží. Zažily si tak na vlastní kůži investici do výroby, a díky tomu pak lépe rozuměly potřebě vytvářet zisk. Celou dobu se jednalo o jejich vlastní prostředky (např. kapesné).

Situaci před vlastním prodejem zboží na jarmarku sice děti znaly, ale při rozhovoru ji nedokázaly správně popsat. Z tohoto zjištění jsem získala podněty pro výuku, které uvádím v další části této práce.

Ekonomické rozhodování nakupujícího

Ze všech rozhovorů vyplynulo, že děti chápaly záměr nakupujících nakupovat zboží za co nejnižší cenu. Tento záměr je však mátl při stanovování ceny zboží, když byly v roli podnikatele. Rozporem v tomto případě bylo, že by nakoupily zboží za nějakou cenu a samy by prodávaly toto zboží za ještě nižší cenu, aby tím zákazníky nalákaly. Tento rozpor jsem se pokusila napravit postupem, který uvádím výše u pojmu usilování o zisk.

Další neúplná představa týkající se role nakupujícího vychází z toho, že na školním jarmarku jsou zákazníky rodiče. Objevuje se rozpor, že rodiče jsou sponzoři a zároveň zákazníci jarmarku. Jelikož jsou to rodiče, jejich primární záměr je podpořit třídu, ne chovat se ekonomicky. Proto by v rámci modelových situací děti mohly plánovat výrobu i takového zboží, které není úplně využitelné a o které by neměli zákazníci reálné životní situaci zájem. V situaci klasického jarmarku, která je nejbližší dětské zkušenosti, nelze na rodičích demonstrovat skutečný záměr zákazníka chovat se ekonomicky. Odvedla jsem tedy pozornost od školního prostředí a zaměřovala pozornost v otázkách týkajících se zákazníka na samotné dítě, které jsem do této role uváděla. V této roli chápalo svůj záměr.

Přesto jej nedokázalo zohledňovat při stanovování ceny, jelikož se jedná o složitější myšlenkovou operaci.

Záměr nakupujícího vyvažuje záměr podnikatele vytvářet zisk při stanovování ceny, proto se tomuto problému budu věnovat níže u pojmu porozumění příčinným vazbám.

Konkurence mezi prodejci

Častou reakcí na to, že se objeví poblíž konkurenční stánek, je, že by ho děti zneškodnily. Chápou tedy, že zvýšená nabídka ohrožuje jejich záměr vytvářet co nejvyšší zisk a to z toho důvodu, že by přišly o část zákazníků. Jejich řešení pro vypořádání se s konkurencí je iracionální a nelegální. Důvodem pro takové řešení je nejspíše to, že děti cítí, že jejich obchod je ohrožen, proto se snaží za něj bojovat. Implicitně tedy rozumí tržnímu vztahu, ve kterém zvýšená nabídka snižuje odbyt. Stačilo naznačit, že toto řešení je nevhodné, a děti navrhly snížení výše ceny. Tento návrh vychází nejspíše z jejich zkušenosti, jak reagovat na ohrožení obecně, a není podložen racionálními důvody. Porozumění vlivu konkurence na tvorbu ceny popisují níže v části porozumění příčinným vazbám.

Porozumění příčinným vazbám

Vytvoření správné představy, jak stanovit výši ceny za zboží je nejnáročnější. Musí se zde propojit několik pojmů, které jsou na sobě závislé.

Převládající domněnkou dětí u všech tří sond bylo, že cena odráží vlastnosti zboží a množství práce, kterou do výroby vložily. Tato představa je neúplná, chybí zvažování tržních vztahů jako důležitých faktorů¹⁷ tvorby ceny. Chybí tedy ucelené a správné porozumění vlivu nabídky a poptávky na stanovení ceny. Z každého dalšího rozhovoru vyplývaly kroky, které bylo nutné udělat, aby dítě nakonec mohlo zvažovat všechny faktory tvorby ceny. Z postupu, který se zde pokusím popsat a který jsem se snažila aplikovat ve vedení všech rozhovorů, přímo vyplývají doporučení pro výuku tématu porozumění vybranému tržnímu mechanismu dětí 1. stupně ZŠ.

Pro porozumění procesu stanovení tvorby ceny je důležité umět zohlednit zájmy subjektů trhu. Zaměřila jsem se tedy nejdříve na to, aby děti pochopily záměr podnikatele utřít zisk a to na základě nutnosti pokrýt náklady na výrobu a zároveň dosáhnout takového zisku, kterým si mohou pořídit vytouženou věc. Děti vypočítaly nejnižší hranici, za kterou je možné zboží prodávat. K tomuto základu pak děti přidávaly marži. Naváděla jsem je

¹⁷ Vlastního záměr utřít určitý zisk, zájem nakupujícího pořizovat zboží za co nejnižší cenu s ohledem na konkurenční nabídky.

k tomu, aby zjistily, kolik si vydělají prodejem určitého množství zboží. Pochopily tak, že jedině rozdílem mezi náklady a cenou za jeden kus zboží vytváří zisk. Aby však děti pochopily, že cena musí zohledňovat zájem nejen podnikatelský – utržit za určitý čas určitý zisk, ale také zájem nakupujícího, musela jsem se jich ptát, zda by si za takovou cenu samy takový výrobek pořídily. Dalším doporučením pro zvážení vlivu poptávky na výši ceny se budu věnovat níže. Třetím faktorem, který ovlivňuje výši ceny je pak zprůměrování konkurenčních cen a vyhodnocení kvalit vlastního výrobku. Cena se pak určí nad či pod průměr těchto cen. Tento postup jsem se pokusila zavést až v posledním rozhovoru, ovšem nebyl zaveden důsledně. Výstupem této dopomoci pak bylo, že dotazovaná na základě přihlížení k cenám podobného zboží určila nepřijatelně vysokou cenu za své zboží. Domnívám se, že tato dopomoc nebyla vhodně dotažena do smysluplného konce.

4.9 Shrnutí výzkumných sond

Cílem výzkumné sondy bylo proniknout hlouběji do tématu tržního mechanismu z pohledu žáků 1. stupně ZŠ a získání podnětů pro plánování výuky zaměřené na toto téma. Výchozím bodem byly výsledky předešlých výzkumů zabývajících se dětským porozuměním tržnímu mechanismu. Jelikož jsem potřebovala mít vlastní zkušenost s dětským porozuměním tomuto tématu, plánovala jsem vést polostrukturované rozhovory s dětmi, ze kterých měly vždy vyplynout podněty pro další práci a dotazování. Tento postup se ukázal být jako přínosný, jelikož za každou výzkumnou sondou tyto podněty shrnuji a skutečně se snažím plánovat na jejich základě každý další rozhovor, který by vedl k hlubšímu porozumění tématu.

Za stěžejní pro mou výzkumnou práci považuji pochopení smyslu výzkumných sond. Tento smysl určily nejen vzdělávací cíle, ke kterým jsem se snažila rozhovory dovádět, ale také zájem dětí se tématu tržní mechanismus věnovat. Ukázalo se, že vlastní zkušenost dětí s nakupováním je základním předpokladem pro další rozvoj dětského myšlení. Na základě reflektování této jejich zkušenosti pak bylo možné postavit didaktické situace tak, aby vedly děti k lepšímu propojování toho, co už věděly. Osvědčilo se uvádět děti do role všech subjektů tržního mechanismu a tím propojovat faktory, které ovlivňují výši ceny. Důležité zjištění pro mě bylo, že je potřeba volit postupné kroky k uvědomění si všech faktorů ovlivňujících výši ceny. Na základě první vlastní výzkumné sondy a předešlých výzkumů jsem byla schopna řadit odpovědi dětí pod určité kódy a kategorizovat je. Díky tomu, jsem věděla, jakým tematickým okruhům se mám v otázkách věnovat a na co se při

nich zaměřovat. Vznikl tak didaktický postup, který jsem aplikovala u poslední výzkumné sondy a na základě kterého pak doporučuji postup pro výuku tématu.

Jelikož má práce za cíl také doporučit postup pro výuku tématu tržního mechanismu na 1. stupni ZŠ, rozhodla jsem se, že jsem pro navržení takového postupu získala dostatek potřebných dat a výzkumný vzorek je tedy nasycen. Proto již nemám v plánu v rozhovorech pokračovat.

Další část je věnována doporučení pro výuku, jež vyplývají ze zjištění, která vyplynula z výzkumných sond.

5 Doporučení pro výuku

Děti na školách bývají od první třídy účastny akcí, které souvisí s tématem nakupování. Mezi takové akce patří například zmiňované školní jarmarky. Výhodou takových akcí je, že se velmi podobají reálné životní situaci dospělého světa. Při organizování takové akce je tedy možné přizvat děti k jejímu plánování a vzdělávat je formou vlastního prožitku a jeho reflexe. Poznatky získané přípravou, průběhem a reflexí takové činnosti odráží závazné vzdělávací cíle. Proto bych pro výuku tématu nakupování zvolila projektovou nebo činnostní výuku, jelikož se jedná o téma, které souvisí s plánováním, jasným cílem a možností individuálního přístupu. K takovému postupu nabádá i příručka Metodická doporučení pro výuku finanční gramotnosti vydaná pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání v kapitole Integrace vzdělávacího obsahu a Prezentace finančního světa v širších souvislostech.

Plánuji-li s dětmi pořádat na škole i mimo ní akci, která souvisí s tématem nakupování, navrhuji nechat děti být součástí plánování této akce. V této části bych navrhla jeden z možných postupů pro plánování školního jarmarku ve třídě. K plánování činnosti je nezbytné znát cíle, kterých chceme dosáhnout, proto je zde uvádím:

- Žák rozumí záměru podnikatele vytvářet zisk.
- Žák rozumí procesu výroby konkrétního zboží.
- Žák určí nákladově orientovanou cenu zboží s ohledem na vlastní záměr vytvořit zisk.
- Žák určí poptávkově orientovanou cenu zboží s ohledem na vlastní záměr vytvořit zisk.
- Žák určí konkurenčně orientovanou cenu zboží s ohledem na vlastní záměr vytvořit zisk.

- Žák na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu a objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny.

Přestože se jedná o cíle, které jsou v RVP ZV určeny žákům 2. stupně, díky rozhovorům, které jsem absolvovala, jsem nabyla přesvědčení, že je možné směřovat k těmto cílům i ve výuce tématu na 1. stupni ZŠ. K tomuto přesvědčení přispívá i citace, kterou zmiňuji v části věnující se pojmu metakognice, že „učitelé by se neměli obávat do výuky zavádět složitější učební úlohy (přiměřeně náročné věku žáků), které vyžadují vyšší kognitivní procesy“ (Lokajíčková, 2014, str. 301), jelikož čím jsou úlohy obtížnější, tím si žáci lépe uvědomují vlastní kognitivní pochody a jejich omezení.

Pro další postup jsem navrhla kroky, které by měly být klíčové pro správné pochopení mechanismu trhu. Kroky jsou navrženy na základě zjištění, která vyplynula z výzkumných sond a předešlých výzkumů. Kroky jsou směřovány k činnosti žáka.

1. Žák má zájem o organizaci školního jarmarku.
2. Žák chápe vlastní záměr vytvořit prodejem zboží na jarmarku zisk.
3. Žák rozumí procesu výroby zboží na jarmark.
4. Žák určí cenu zboží na základě jeho nákladů zboží s ohledem na vlastní záměr vytvořit zisk.
5. Žák určí cenu zboží na základě poptávky s ohledem na vlastní záměr vytvořit zisk.
6. Žák určí cenu zboží na základě konkurence s ohledem na vlastní záměr vytvořit zisk.
7. Žák se podílí na průběhu jarmarku, přijímá roli prodavače.
8. Žák činnosti reflektuje.
9. Žák na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu a objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny.

Popisuji zde kroky, které by mohly vést k uvědomění si mechanismu trhu. Aby děti pochopily smysl činnosti, vzbudila bych v nich zájem o organizaci školního jarmarku upozorněním na to, že díky této činnosti je možné získat finanční prostředky na uspokojení nějaké jejich potřeby. Nechala bych tedy třídu rozhodnout se, na co by případně využili získané prostředky. Vznikl by tak cíl, ke kterému by veškeré plánování činnosti směřovalo. Dětem bych vysvětlila, že nyní se ocitli **v roli podnikatele, který usiluje o vytvoření zisku**. Jelikož usilují o výuku, která vychází z dětské zkušenosti a představ dětí, a tyto představy pak doplňuje či opravuje, nechala bych žáky, aby sami navrhli postup příprav na

jarmark. Tento krok lze provést některou z metod kritického myšlení (např. brainstorming) a následným shrnutím toho, co bude skutečně nutné připravit. Tímto krokem se dostaneme k výrobnímu procesu. Pro potřeby přehledného plánu navrhuji tabulku 2:

Tabulka 2 Návrh žákovského podnikatelského plánu

Co vyrábím?	Pro koho vyrábím?	Kolik chci vydělat prodejem všech kusů tohoto druhu zboží?	Kolik mě bude stát výroba 1 kusu?	Za kolik budu prodávat 1 kus?	Kolik vydělám prodejem 1 kusu?	Kolik kusů musím prodat, abych dosáhl potřebného zisku?
-------------	-------------------	--	-----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---

Otázkami *Co vyrábím?* a *Pro koho vyrábím?* chci zaměřit pozornost žáků na záměr nakupujícího nabývat vytoužené zboží. Zároveň vedu žáky touto otázkou k uvědomění si toho, kdo stojí na druhé straně obchodu. Existence zákazníka a jeho vlivu na výši ceny pak bude zohledněna později při stanovování výše ceny zboží na základě poptávky.

Otázka *Kolik chci vydělat prodejem všech kusů tohoto druhu zboží?* vede žáky k uvědomění si jejich potřeby vytvářet zisk. Toto uvědomění je nejdůležitější pro porozumění fungování trhu.

Získáme-li odpověď na otázku *Kolik mě bude stát výroba 1 kusu?*, můžeme na tomto základě stanovit nejnižší cenu, za kterou je možné zboží prodávat a jeho prodej nám vrátí finance na pokrytí nákladů na výrobu. Upozorňuji však na to, že se jedná o zjednodušený proces stanovení ceny na základě výše nákladů, jelikož do této ceny nejsou zahrnuty ostatní výdaje.

Za kolik budu prodávat 1 kus? je konečně otázka, která zkoumá porozumění procesu stanovení ceny, a ke které směřuje celá tematická výuka. Předchozí otázka mohla napovědět, že cena 1 kusu zboží musí pokrýt jeho nákladyna výrobu. Pokud žáci pochopí, že cena musí být vyšší než tyto náklady, budou schopni uvažovat o přidání marže k tomuto základu. Výsledná cena bude však výchozím bodem pro výukovou situaci, na které lze ukázat další způsoby stanovení ceny (na základě poptávky a konkurence).

Kolik vydělám prodejem 1 kusu? je kontrolní otázka, díky které si žáci ověří, že prodejem zboží za takovou cenu vytvoří zisk.

Kolik kusů musím prodat, abych dosáhl potřebného zisku? Na této otázce lze zjistit, zda je reálné dosáhnout stanoveného zisku prodejem určitého množství zboží za určitou cenu. Pokud by to možné nebylo, jelikož počet kusů určitého druhu zboží určuje počet žáků ve třídě, navrhne třída další druh zboží a jeho cenu stanoví stejným způsobem.

Aby bylo pro žáky snazší zvažovat vliv poptávky na výši ceny, oplatilo se stavět děti do role nakupujícího otázkou *Za jakou cenu bys chtěl zboží nakupovat ty?* Pokud by i přes tuto námitku žáci navrhovali příliš vysokou cenu, upozornila bych je na to, že si zboží za takovou cenu nejspíše nikdo nekoupí, a že bude dobré pokusit se zjistit u ostatní žáků ve škole jejich představu o výši ceny za takové zboží. Prostředkem výuky by se tak stal školní průzkum. Na základě analýzy zjištění by pak žáci mohli lépe rozumět tvorbě ceny na základě poptávky.

Třetím faktorem ovlivňujícím výši ceny je pak konkurenční cena. Děti mohou opět udělat průzkum na škole a zjistit, jaké výrobky mají v plánu tvořit ostatní třídy a za jakou cenu mají v plánu výrobky prodávat. Analýzou zjištění pak mohou brát výsledky v potaz při stanovování vlastní ceny výrobků. Provedou tak stanovení ceny podle konkurence.

Reflexí toho, co ovlivňuje výši ceny, zjistíme, zda děti tomuto procesu porozuměly. Celý proces stanovování ceny je přizpůsoben věku žáků a školnímu prostředí.

Přípravy ústí v samotný prodej na jarmarku. Žáci při prodeji jednájí intuitivně, avšak často ve shodě s marketingovými praktikami. Vnímají vliv nabídky a poptávky na výši ceny a jsou schopni jednat v tržním duchu.

Celé téma nakupování je pak možné znovu reflektovat.

Z vlastní zkušenosti vím, že již některé děti v první třídě jsou schopny porozumět tvorbě ceny na základě nákladů ve zjednodušené podobě, a potřebě podnikatele vytvářet zisk. Není nutné, aby již v tomto věku měly ucelenou představu mechanismu trhu a celého procesu stanovování ceny. Avšak je možné je s celým procesem seznamovat a v každém ročníku zdokonalovat jejich znalosti. Výuka tak může směřovat ke smysluplným cílům a podporovat v žácích hlubší porozumění ekonomickému světu.

Diskuze

Svou práci jsem zahájila tématem pedagogického konstruktivismu, kde zmiňuji obecnou teorii učení podle Piageta a jeho následovníků. Z této teorie jsem vycházela při plánování prvního rozhovoru. Zním původní stav znalostí žáka, propojím dosavadní zkušenosti

s novým pohledem na věc. Poznatky nemohu předávat, pokud chci, aby byly trvalé, musím je konstruovat zevnitř. Na základě zjištění z prvního rozhovoru jsem pochopila, že „*činnost s předměty*“ musí být dítěti ještě blíže, než jsem si původně myslela. Že nestačí mluvit o situaci, kterou děti zažily, a ptát se jich na hlediska cizího účastníka situace a chtít po nich pochopit jeho motivy k činnosti, ale že je potřeba samotné děti uvést do role účastníka situace a nechat je zohledňovat vlastní motivy. Tímto zjištěním bych podpořila konstruktivistické teorie a označila je zaužitečné prostředky pro výuku. V mé práci se osvědčila pro výuku tématu nakupování.

Dále jsem v této práci uváděla teorii konceptuální změny jako podklad pro zpracování a rozvoj dětských představ. Tato teorie pracuje s názorem, že vedle obecných zákonitostí učení existují zákonitosti specifické pro dané vědní obory, a popisuje, jakým způsobem dochází k učení v těchto oborech. Jelikož vychází z teorie konstruktivismu, stěžejní jsou pro ni původní dětské představy o tématu, které se prostřednictvím učení upravují do podoby vědeckých teorií. Učení podle této teorie probíhá v několika variantách – nabýváním nových znalostí, obohacováním dosavadních zkušeností, nebo nápravou chybných představ. Právě náprava chybných představ byla jedním z předmětů zkoumání této práce. Abych pochopila, podstatu tématu fungování trhu, zabývala jsem se v další části dřívějšími výzkumy ekonomického myšlení dětí a propojila tak obecnější pedagogické teorie s výzkumy, které se zabývají myšlením dětí v daném oboru. Získala jsem tak podklady pro výzkumnou sondu.

Pro přípravu a zpracování výzkumné sondy jsem využila i teoretické podklady, které se zaměřovaly přímo na dětské porozumění ekonomickým jevům. Autoři Thomson a Siegler rozdělili porozumění trhu na několik dílčích jevů. Díky jejich rozdělení jsem pak snadněji rozpoznávala aspekty, které svědčí o porozumění tržnímu mechanismu.

Zmiňovaný výzkum¹⁸ uvádí, že děti ve věku do jedenácti let nerozuměly pojmu zisk. Z rozhovorů v této práci usuzuji, že pojem zisk berou **děti jako něco samozřejmého, ale vlastně ne nutného**. Proto bych se přiklonila k názoru¹⁹, že je pro děti těžké od sebe oddělit morální a ekonomické úvahy při řešení ekonomických otázek. Nutnost vytvářet zisk si děti uvědomily, pokud hrály roli podnikatele. Nejsm si jistá, zda by došlo k transferu zkušenosti do představy, že nutnost vytvářet zisk platí i pro ostatní podnikatele.

¹⁸Leiser (1990)

¹⁹Berti a Grivet (1990)

Podle výzkumu Leisera (2005) bylo porozumění vlivu změny v poptávce na výši ceny jednodušší. Uvádí, že děti neuznávají možnost, že by kupující ovlivňoval cenu při zvýšené nabídce. Z rozhovorů, které jsem prováděla, vyplynulo, že když byly děti v roli prodávajícího, chápaly, že zvýšením nabídky cena klesne. Usuzuji, že této souvislosti rozuměly proto, že situace byla velmi konkrétní a děti dokázaly vzít v potaz zájem nakupujícího nakupovat co nejlevněji. Nabídka se zvýšila²⁰, ale cena klesla. **Otázkou je, zda by děti tvrdily, že kupující může ovlivňovat cenu, pokud je dostatečně vysoká nabídka.**

První výzkumná otázka byla, *Jakých faktorů určujících cenu zboží jsou si žáci vědomi.* Zajímalo mě, do jaké míry si žáci uvědomují vztah mezi nakupujícím a prodávajícím. Ukázalo se, že dotazovaní dokázali vzít v úvahu vždy záměr jednoho či druhého, ale že vzájemný vliv těžko zohledňují při stanovování ceny. Za chybnou dětskou představu jsem považovala to, když děti určily výslednou cenu nižší, než byla pořizovací cena zboží. Zajímalo mě, jaké jsou příčiny této představy. Domnívám se, že příčinou takové představy je právě to, že děti zohledňovaly pouze jeden aspekt, který ovlivňuje trh. Buď zájem nakupujícího nakoupit co nejlevněji, nebo zájem podnikatele vytvořit co nejvyšší zisk. Z předpokladu, že dítě je ve většině případů schopno zohlednit pouze jeden aspekt tvorby ceny, a jeho představy jsou útržkovité a nekomplexní, jsem vyvodila, že je potřeba dětem představit jednotlivé pojmy, které souvisí s tématem nakupování a představy dětí zasadit do kontextu, ve kterém budou muset zvažovat více aspektů.

Druhou otázkou bylo, *jaká dopomoc žákům k porozumění faktorům ovlivňujícím cen zboží se osvědčí.* Správnou představu jsem se v dětech snažila budovat krok za krokem. Nechala jsem je prožívat roli každého účastníka trhu, a nabalovala tak na sebe jednotlivé zkušenosti. Zkoumala jsem, zda jsou děti schopny k už zažitým poznatkům přidávat další a zohledňovat je pak při výsledné činnosti. Ukazovalo se, že propojení poznatků je pro děti náročná mentální činnost. Každý krok jsem musela s dětmi reflektovat, abych měla jistotu, že kroky činí vědomě. Ukázal-li se v domněnkách rozpor, bylo nutné na takový rozpor poukázat, nechat jej dítě prožít a samo napravit. Nechtěla jsem jej vysvětlovat. Přes veškerou snahu jednat pohotově jsem však nebyla dostatečně didakticky vybavena na včasné reakce. Nevýhodou rozhovoru bylo, že se konal jednorázově a proto v něm nedocházelo k ucelenému a konečnému pochopení procesu stanovování tvorby ceny. Jako učitelka na takovou situaci narážím často. Myslím však, že podstatné je všimnout si dětských

²⁰Vedle nich si otevřel stánek někdo se stejným zbožím.

podnětů, nebát se nechat je uzrát a vytvořit později výukovou situaci, která dá dětem možnost podívat se na rozpor z jiné perspektivy. To je výhoda dlouhodobého vzdělávání. Skupina získává podněty pro výuku z vlastních představ a může se na ně v průběhu času dívat z různých pohledů a doplňovat je k dokonalosti.

Postup, na základě kterého se snažím na sebe jednotlivosti nabalovat a propojovat, abych tak dosáhla kognitivní změny, se podobá postupu, který navrhují Marton a Pang. Ti nejdříve zaměřují pozornost na vlastní zkušenost a omezené pojmy, které si díky ní jedinec osvojil, a umisťují je do kontextu, ve kterém poukazují na vzájemné vazby mezi těmito pojmy (Marton & Pang, 2008; in Dvořáková, 2012).

Podobně zvažuje Leiser rozvoj poznávacích struktur. Nejdříve navrhuje obohacovat substrukтуры jednotlivě, izolovaně i přesto, že může dojít k jejich zkreslení, a následně navrhuje propojení těchto substruktur do ucelené koncepce (Leiser, 1990).

Třetí otázka vyplývala z uvedené teorie konceptuální změny, *jakou strukturu mají ekonomické poznatky dětí*. Již několikrát jsem zmínila, že děti při odpovědi na otázku, co určuje výši ceny, zvažují pouze část faktorů, které ji ovlivňují. Proto se přikláním spíše k pohledu diSessa, že poznatky dětí jsou fragmentované.

Usuzuji, že vedení rozhovoru jsem směřovala jinam, než výzkumy²¹, které zmiňuji v teoretické části. Situaci jsem pojala komplexněji, dětem jsem přiřadila roli prodávajícího, učila je, jak stanovit cenu a porozumění vlivům poptávky a nabídky na výši ceny jsem sledovala pouze okrajově a toto porozumění vyplynulo z odpovědí dětí spíše nepřímo.

Už při kontrole práce jsem si uvědomovala, že prezentace a interpretace získaných dat není vždy zpracována dokonale. Odpovědi dětí nejsou vždy zařazeny pod vhodné kategorie, jelikož jsem si jejich rozdíly začala uvědomovat až postupně. Zároveň se jedná o porozumění trhu, které vyžaduje propojování jednotlivých aspektů, takže lze odpověď zařadit pod více kategorií.

Každý rozhovor poskytl nové podněty pro ten další, a zároveň jsem na základě jeho rozboru lépe rozuměla odpovědi dětí. To ale znamená, že zpracování rozhovorů je v začátcích méně dokonalý. Ne vždy jsem dodržovala postup zpracování, ve kterém nejdříve vysvětlím, co děti říkají a teprve pak interpretuji, co to znamená. Právě interpretace výpovědí je jedním z nejtěžších úkolů výzkumné činnosti.

²¹Thomson a Siegler (1998, 2000), Berti a Grive (1990), Leiser (2005)

V závěrečné části práce navrhuji výukovou situaci, která směřuje k rozvoji cenové gramotnosti. V tomto návrhu shrnuji zjištění vyplývající z rozhovorů a propojuji je se vzdělávacími cíli. Mám za to, že je možné téma nakupování uchopit ve vzdělávání dětí i na 1. stupni ZŠ. Není však nutné vyžadovat od dětí v tomto věku komplexní porozumění mechanismu trhu.

Závěr

Tato práce nabízí krátký vhled do dětských představ týkajících se fungování trhu a možnost jejich rozvoje. Dětský pohled na fungování trhu se jeví jako nekomplexní a představy o jednotlivých oblastech tématu izolované. Jelikož se tato práce zabývá i možnostmi rozvoje dětského myšlení, domnívám se, že je možné dětské izolované představy výukou propojit a vést děti k ucelenějšímu pohledu na fungování trhu.

Přestože vzdělávací cíle cenové gramotnosti, které jsem ve své práci využívala, směřují k žákům 2. stupně ZŠ, usuzuji, že je možné k nim v omezeném rozsahu mířit i ve výuce tématu na 1. stupni ZŠ.

Seznam použité literatury

1. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
2. DEWEY, J. *Understanding children's behaviour*. V JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání* (str. 20). Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-186-7.
3. DVOŘÁKOVÁ, M. *Dětská porozumění trhu*. Nepublikovaný rukopis, 2019.
4. DVOŘÁKOVÁ, M. *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti*. Disertační práce. Praha 2012. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93141/>
5. HESOVÁ, M. A. *Metodická doporučení pro výuku finanční gramotnosti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013.
6. *Jak stanovit cenu produktu* [online]. 5. 2. 2013 [cit. 2020-03-14]. Dostupné z [iPodnikatel.cz](https://www.ipodnikatel.cz) portál pro začínající podnikatele: <https://www.ipodnikatel.cz/Strategie-podnikani/cenove-strategie-jak-stanovit-cenu-produktu.html>
7. LEISER, D.; HALACHMI, R. B. *Children's understanding of market forces*. *Journal of Economic Psychology*. 2006, č. 27, str. 6-19.
8. LEISER, D.; SEVEN G.; DAPHNA, L. *Children's economic socialization: summarizing the cross-cultural comparison of ten countries*. *Journal of Economic Psychology*. 1990, č. 11, str. 591-614.
9. LESGOLD, A. *Contextual requirements for constructivist learning*. *International Journal of Educational Research*. 2004, č. 41, str. 495-502.
10. LOKAJÍČKOVÁ, V. *Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. Přehledová studie*. *Pedagogika*, 2014, roč. 64, č. 3, s. 287-306.
11. MARTON, F.; PANG, M. F. *The idea of phenomenography and the pedagogy of conceptual change*. V VOSNIADOU, S. *International hand book of reasearch on conceptual change*. New Your and London: Routledge. 2008, str. 533-559. ISBN: 978-D-415-89882-9.

12. *Standard finanční gramotnosti*[staženo]. 20. 7. 2017 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: Ministerstvo financí České republiky: PSFV_2017_Standard-financni-gramotnosti%20(1).pdf
13. *Strategie finančního vzdělávání* [staženo]. říjen 2007 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/financni-vzdelavani/strategie_fin-vzdelavani_cr_200710.pdf
14. OZDEMIR, G.; CLARK, D. B. *Overview of Conceptual Change Theories*. Eurasia Journal of mathematics, science and technology education, 2007, str. 351-361.
15. LEISER, D.; SEVÓN, G.; LÉVY, D. *Children's economic socialization: Summarizing the cross-cultural comparison of ten countries*. Journal of Economic Psychology, 1990, str. 591-614.
16. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování, spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1
17. ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2.. vyd.). Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
18. THOMPSON, D. R.; SIEGLER, R. *Buy Low, Sell High: The Development of an Informal Theory of Economics*. Child Development, 2000, 71 (3), str. 660-677.
19. VOSNIADOU, S; BALTAS, A.; VAMVAKOUSSI, X. *Reframing the Conceptual Change Approach in Learning and Instruction*. Amsterdam: Emerald Publishing, 2007. ISBN 978-00-8045-355-2.
20. *Rámcový vzdělávací program*. 4. 5. 2017. [cit. 2020-03-10], Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
21. WEBLEY, P. *Children's understanding of economics*. V BARRETT, M.; BUCHANANOVÁ-BARROWOVÁ, E. *Children's Understanding of Society*, Psychology Press, 2005, str. 43 – 65. ISBN 978-18-4169-298-2.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozvíjení metakognitivního myšlení z pohledu žáků a učitele..... 16

Tabulka 2 Návrh žákovského podnikatelského plánu..... 46

Příloha 1: Přepsaný rozhovor 1. výzkumné sondy

D=Saša, dotazovatel

Petr=

Sára=

Lenka=

D: „Petře, kolik je ti let?“

P: „Devět.“

D: „A ehm..., kdy jdeš, nebo kdy máš narozeniny?“

P: „...března.“

D: „V březnu.“

D: „Sáro, kolik je ti let?“

S: „Je mi devět.“

D: „Devět, a kdy máš narozeniny?“

S: „Ehm ...pátý.“

D: „Pátý, takže v květnu.“

D: „A tím pádem Lenka taky devět a taky v květnu?“

L: „Jo.“

D: „Petře, kde pracují tvoji rodiče? Víš to?“

P: „Mamka pracuje v nemocnici, a taťka pracuje v Instalú (chichi).“

D: „A taťka kde?“

P: „V Instalú, bagrista.“

D: „Aha, to je nějaká firma?“

P: (přítakává)

D: „Ehm.. Tak Sári, kde pracují tvoji rodiče?“

S: „Ehm, mamka pracuje na škole, ehm ve střední škole řemesel.“

D: A víš co možná ty řekni mamku, a aby zbylo na Lucinku, tak ta řekne, kde pracuje taťka. A teda mamka na střední škole, a co tam dělá konkrétně?“

S: „Ehm, učí.“

D: „Ehm, a taťka, Leni?“

L: „On pracuje v Alfítu.“

D: „Jasně, v Alfítu, a ehm, co to je ten Alfít?“

L: „To je firma, kde se spravují čerpadla.“

D: „Ehm, dobře, teď by mě zajímalo, Petře, chodiš někam na koupaliště?“

P: „Jo, na, na jedenáctku, na základní školu plavat, závodně.“

D: „Aha, aha, a teďkom, když je léto, tak chodíte někam si jako ven? Nebo jste ještě nebyli?“

P: „Jo, chodíme.“

D: „A kam?“

P: „My jsme byli na, na Sepetné na bazéně, a potom jsme byli, jsme měli v plánu jít na ten aquapark, tam kde je Ondra, ale to nám nevyšlo.“

D: „Jo, takže na Olešnou jste měli v plánu jít, jo?“

P: (přítakává)

D: „Aha, tak, ehm, Sári, chodi...“

S: „My nikam nechodíme, na plavání, ale byli jsme jenom na dovolené.“

D: „Aha, na dovolené, a kde to bylo, na koupališti?“

S: „Byli jsme v koupelích Lučky, to jsou léčivé, tam jsou léčivé prameny.“

P: „Jo, to je na Slovensku.“

D: „Aha.“

S: „A..“

D: „A ještě Leni, doplníš?“

P: (šeptem) „To je z pramenů.“

L: „V Bešeňové.“

D: „V Bešeňové. Aha.“

P: „To je z pramenů, ta voda.“

D: „A tady ehm, když je teďkom léto chodíte někam na Olešnou, nebo někam na bazén?“

S: „Zatím jsme neměli čas, protože jsme byli na té...“

D: (skáče do řeči) „Na té dovolené, to bylo teďkom?“

S: (přítakává)

D: „Tak jo, ehm, teďkom... Petře, dostáváš kapesné?“

P: „Jo.“

D: „Jo, dostáváš? A víš, co to je kapesné?“

P: „Jo, peníze.“

D: „Aha. A jak často je dostáváš?“

P: „Taaak třeba jednou za měsíc, když je třeba nějaký výlet, nebo jdeme někde...“

D: „Aha..“

P: „Nebo když budu na vysvědčení, na narozeniny, nebo na svátek a tak.“

D: „Aha, takže dostáváš peníze vždycky příležitostně, když je ně..něco, jo?“

P: (přítakává)

D: „A ne, že bys dostával jako každý měsíc.“

P: „Ne.“

D: „Aha, a tak Sári, co ty?“

S: „My jsme, my dostáváme, my jsme dostávaly tři stovky, a teďka dostáváme stovku.“

D: „Aha, a těch tři sta korun jste dostávaly jako měsíčně, nebo jako týdně?“

S: „Ehm, když dědečkovi a babičce přišel důchod.“

D: „Aha, a ten chodí každý měsíc, takže každý měsíc jste každá dostala tři sta korun?“

S: (přítakává)

D: „Jo? I ty Lení?“

L: (přítakává)

D: „Jo, a teďkom už dostáváte jenom...“

S: „Stovku.“

D: „Zase od babičky a dědy?“

S: „Jenom od dědy, protože babička nám nedávno umřela.“

D: „Jo, jasně, takže od..“

P: „Umřela?“

S: „Jo.“

D: „Dědečka.“

D: „Jo, takže od dědečka a jenom sto korun, ale každá, jo?“

S: (přítakává)

D: „Jo, každá máte svoje penízky.“

S: (přítakává)

D: „Aha, ehm, Petře, co děláš s těmi penězi, když je dostaneš?“

P: „Třeba...když si zapomenou udělat svačinu, tak si něco koupím v obchodě, nebo v bufetě.“

D: „Ahá.“

P: „Pítí, svačina, a tak.“

D: „Ehm, takže ve školním bufetě si to kupuješ?“

P: (přítakává)

D: „Kupoval sis to někdy i jako ve velkém obchodě?“

P: (přítakává)

D: „Jo, a, ve kterém?“

P: „Ehm, v Invě u školy. Tam je naproti polikliniky.“

D: „Jo, jasně, jasně. Vy chodíte na šestku, že?“

P: „Se mnou, do třídy.“

S a L přítakávají

D: „Jo, vlastně jo, takže šestá ZŠ (zapisuje do notebooku). A jdete teda do čtvrté třídy od září?“

P: „Jo.“

D: „Aha, ehm, v bufetě, v Invě u školy. Aha, dobře. Ehm, Sári, co si kupuješ za peníze?“

S: „Ehm, já si je spíše odkládám.“

D: „Ty si je odkládáš?“

S: (přítakává)

P: „Já si je taky někdy šetřím.“

D: „Ehm, na něco určitého?“

S: „Ehm, ne.“

D: „Takže si je jenom odkládáš.“

S: (přítakává)

D: „A, ehm, stane se ti, že si za ně někdy něco koupíš, nebo vůbec?“

S: „No, někdy mamka mi říká, že si..něco mi koupí, a já si to musím z těch peněz zaplatit.“

D: „Jo, a jako třeba co?“

S: „Třeba, nějaké oblečení.“

D: „Ahá, jo takže, co se tobě koupí, tak to je to oblečení, co ty sama někdy kupuješ. Ahá, Leni, co ty?“

L: „Já to mám stejně jako Sára.“

D: „Ty si je taky odkládáš? A stane se ti, že si někdy něco koupíš z těch peněz?“

L: „Ehm, jo.“

P: „Ve škole, že?“

D: „Jo?“

L: „Jo.“

D: „A co ve škole si koupíš?“

L: „Ehm, někdy v bufetu, když ma.. když jsme si zapomenuli udělat svačinku.“

D: „Aha, a co si v tom bufetku koupíš? Konkrétně.“

L: „Ehm.“

D: „Vzpomeneš si?“

L: „Sýrový rohlík.“

D: „Sýrový rohlík.“

P: „To mám taky rád.“

D: „A kolik stojí v bufetě sýrový rohlík?“

P: „Patnáct.“

L: „Patnáct.“

P: „Velký patnáct a malý dvanáct.“

D: „Tam jsou dva jo, takže velký patnáct.“

P: „Velký takový (ukazuje asi 15cm).“

D: „No, jo. Ty si ho taky kupuješ, Petře?“

P: „Občas. Ale někdy si kupuju lízátko, když tam jsou.“

D: „Lízátka?“

P: (přítakává)

D: „A kolik stojí lízátko?“

P: „Tak kolem, pět korun.“

D: „Aha. A Sári, ty si kupuješ někdy něco v bufetě školním?“

S: „Jo.“

D: „Jo? A co si tam koupíš?“

S: „Ehm, jako Lenka, rohlík, sýrový.“

D: „Aha.“

P: „To všichni ve třídě, jak to vidí učitelka.“

D: „A ten stojí teda dvanáct a patnáct korun. A myslíte si, že v tom bufetě, stojí ten sýrový rohlík stejně, více, nebo méně, než v normálním obchodě, třeba v lidlu nebo v albertu?“

P: „Tak v Lidlu, tady u nás, to stojí jeden sýrový rohlík kolem patnácti, šestnácti korun.“

D: „V Lidlu stojí patnáct, šestnáct korun. Aha. A je stejně velký?“

P: „O trochu větší, o centimetr.“

D: „Jo, jo, a kupovali jste si ho ještě někde jinde, ten rohlík?“

P: „Jo v Albertu, v Tescu, všude.“

D: „A tam, a tam stojí zase těch patnáct nebo někde stojí méně?“

P: „V Tescu stojí dvanáct a potom, v Albertu myslím, že stojí stejně.“

D: „Stejně jako těch, aha, aha, dobré. Ehm, máte rády, máte rádi zmrzlinu, Petře, máš rád zmrzlinu?“

P: „Jo.“

D: „Ehm, jo a kde si ji kupuješ?“

P: „U Albertu třeba, a nebo někdy i když uvidím nějaký stánek, tak si koupím.“

D: „Ehm, a kopečkovou, nebo ehm točenou?“

P: „Někdy kopečkovou, a někdy točenou.“

D: „A víš, kolik stojí, taková kopečková zmrzlina?“

P: „Kopečková zmrzlina, to jsem docela dlouho neměl. Ale myslím, že jeden kopeček stojí 25 korun a točená u Albertu malá stojí dvacet a jinak střední dvacet pět a max je třicet.“

D: „Aha a kde teda v těch stáncích si to kupuješ? U Alberta?“

P: „U Alberta u umělecké školy, tam je Albert.“

D: „Aha. Sári, co ty, máš ráda zmrzlinu?“

S: „Jo.“

D: „Aha, a kde si ji kupuješ?“

S: „Já si kupuju zmrzlinu úplně stejně, jako Patrik.“

D: „Takže taky u Alberta?“

S: (přítakává)

D: „Počkejte, a kde je ten Albert?“

P: „U umělecké školy, jak tam jdeš, tak tam jsou také malé obchody, a tam je hned Albert.“

D: „Jo, jako v Místku na náměstí, pod náměstím, nebo tak?“

P: „Jo.“

S: „Jo.“

D: „Jo, aha takže ehm, ty si taky kupuješ, a kopečkovou máš radši nebo točenou?“

S: „Ehm, točenou.“

D: „Točenou máš radši a ta stojí teda kolik?“

P: „Dvacet, ne malá.“

L: „Ne, střední stojí dvacet.“

P: „Ne, střední stojí dvacet pět.“

L: „Jo, jo.“

D: „Jo? Takže malá stojí dvacet, střední dvacet pět. Aha, a ehm, kopečkovou si nekupuješ.“

S: „Někdy jo.“

D: „Jo, ale ta stojí kolik, teda? Jeden kopeček, nevíš?“

P: „Dvacet pět, to je všude stejně. Někdy je aji za třicet pět. Atak a třeba dražší.“

S: „To ne Petře, to ne, někdy je to i levnější.“

D: „A kde je to levnější?“

S: „Nevím, no třeba.. na Olešné.“

P: „Jak to mám říct (šeptem). U Příbora, třeba, ale tam jak kdy (skáče Sáře do řeči).“

D: „No, na Olešné Sári.“

S: „Tam stojí sedmnáct kopeček.“

P: „No na Olešné jo.“

D: „A kde, jakoby přímo v Aquaparku, nebo u toho někde na cestě.“

S: „Ehm, jak je ten aquapark, tak jak se jde dolů na to hřiště, tak tam je stánek.“

L: „A nebo ještě někdy u vchodu.“

D: „U vchodu do aquaparku?“

P: „A jak jsem byl...“

D: „A tam stojí kolik, u vchodu do aquaparku?“

S: „Taky dvacet, možná.“

L: „Já nevím.“

D: „Nevíš.“

P: „Jak jsem byl na volejbalu, tak jsme vždycky šli do hotelu nasnídat se a po obědě tam je vždycky taková zmrzlina.“

D: „A za..no...?“

P: „Tam jsme si mohli vzít.“

D: „A za to se platilo?“

P: „..sami.“

P: „Ne to jsme platili předem, bo ubytování stálo tisíc dvě stě, tak oni to z toho zaplatili všechno. A měli jsme tam toho dost, mohli jsme si vzít, kolik chceme.“

D: „Ahá, jasně.“

P: „Jsem si vzal pět kopečků.“

D: „A Sári, ty jsi říkala, že teda stojí sedmnáct korun kopeček? Na té Olešné jo?“

S: (přítakává)

D: „Ahá, tak to je zajímavé.“

P: „A na Olešné je ...“

D: „Aha, jo a ehm, začnu třeba u Leni, ve kterém ročním období si zmrzlinu podle tebe kupuje nejvíce lidí?“

L: „V létě.“

D: „V létě, a proč si to myslíš?“

L: „Protože je horko a ta zmrzlina je studená, takže to osvěží.“

D: „Takže to osvěží, ahá. A ehm, chcete to nějak doplnit? Myslíte si to samé?“

S: „Jo.“

P: „Jo, v létě to je úplně jasně.“

D: „A myslíte si...“

S: „A já si třeba nanuk kupuji i v zimě.“

D: „A p.. ahá, nanuk si kupuješ i v zimě. A ehm, zmrzlina, zmrzlinu si taky kupuješ v zimě?“

S: „Ehm, to ne.“

D: „A proč ne?“

P: „Protože je zavřená.“

S: „Jo.“

L: „Jo.“

D: „Je zavřená, že.“

P: „Já si rád kupuju teplé jídlo. Děda říká, že v zimě máš jíst teplé a v létě stačí to jenom dát do ledničky a máš dobrůtku z ledničky, jenom vytáhneš a máš.“

D: „Aha. A proč si myslíte, že je ta zmrzlina v zimě zavřená?“

P: „Protože někteří lidem, jim by mohlo být aji blbě z toho nanuku. Mně se to stalo, já jsem si dal v zimě.“

L: „Mohli by mít angínu.“

D: „Aha, takže, ehm.“

P: „Někteří chodí aji do bazénu.“

D: „Takže by mohli mít angínu. Tak proto si myslíte, že je to zavřené, jo?“

P: (přítakává) „Ty si to taky myslíš?“

D: „No, ehm, možná jo, ne já si myslím, počkej, já vám to potom osvětlím, příště.“

P: „To bude i příští týden, ne?“

D: „Jo, příští týden si to všechno osvětlíme. A takže, Leni, myslíš si, že dvacet pět korun za kopeček je hodně korun, nebo málo, nebo akorát?“

L: „Ehm, hodně.“

D: „Že je to hodně, a proč si myslíš, že je to hodně?“

P: „Já vím.“

L: (uvažuje)

D: „Počkej, však necháme Leňu odpovědět. Jenom, ehm, máme takovýhle kopeček (ukazuje vzdálenost mezi prsty asi 8 cm), ten stojí dvacet pět korun. Tak proč si myslíš, že to je hodně, nebo kolik bys dala ty cenu?“

L: „Hm, třeba patnáct.“

D: „Ty bys dala třeba patnáct korun, jo?“

L: (přítakává)

D: „Aha, Leni, co ty si myslíš, dvacet pět korun za kopeček?“

P: „Sáro.“

D: „Ehm, Sáro.“

S: „Mně se to taky zdá hodně.“

D: „Hodně se ti to zdá, a ehm, proč si myslíš, že je to hodně? Je to jako v porovnání s něčím, že to je hodně? Nebo? Tak kolik bys dala za kopeček ty, kdybys prodávala?“

S: „Třeba taky patnáct.“

D: „Taky patnáct korun? A ehm, Petře, si myslíš co?“

P: „To je taky hodně, a když ten kopeček je nějaký takový malý, tak proč by za to někdo chtěl dvacet pět korun?“

D: „A ehm, co můžeš za dvacet pět korun dostat podobné zmrzlině, a je to větší?“

P: „Taky by třeba jako bral.“

D: „No, ehm, ty říkáš, že je to takhle malé. A můžeš za dvacet pět korun dostat nějakou jinou zmrzlinu?“

L: „Třeba nějaký větší nanuk.“

D: „Třeba nějaký větší nanuk, že? A jaký? Máš nějaký konkrétní na mysli?“

L: „Ehm.“

P: „Já jich znám hodně.“

D: „Tak říkáš, větší nanuk, že by za dvacet pět korun bys dostala více. A ehm, proč si teda někdo tu zmrzlinu koupí, když to vyjde draž než třeba příklad...“

P: „Aby se mohl zchladit, když je vedro?“

D: „No a proč si teda nekoupí, ehm, rovnou jako ten nanuk, když je jako...“

P: „No tak třeba oni chtěou někdy točenou s nějakou příchutí, bo máš nanuk a tam je více příchutí, nebo to je na tyčce a někteří mají rádi i ten kornout. Tak proto.“

D: „Aha, takže ehm, proč si to někdo koupí, protože chtějí zrovna tu zmrzlinu, jo? Že nechtějí nechtějí nanuk, ale chtějí zmrzlinu. Aha, a co vy, kdybyste měli chuť na zmrzlinu a bylo by tady, zmrzlina, kopeček za dvacet pět korun, jo, a nebo vedle toho by se prodávaly nanuky za...“

P: „Patnáct?“

D: „No tak Míša třeba za patnáct korun. Jo dejme tomu, že tady by se prodával Míša za patnáct korun a tady by se prodávala kopečková, ale jakýkoliv druh kopečkové. Tak Leni, co by ty sis vybrala?“

L: „Asi ten nanuk.“

D: „Ten nanuk? A proč by sis koupila ten nanuk?“

L: „Protože ten nanuk je větší.“

D: „A to je to, že to je větší?“
L: „Jo.“
D: „Sári, co ty by sis vybrala.“
S: „Taky ten nanuk.“
D: „Nanuk, a proč ten nanuk?“
S: „Protože je větší, a více mi chutná.“
D: „Více ti chutná? Takže ty jako máš raději obecně více nanuky než zmrzliny.“
L: „Já taky.“
D: „Aha, a Petře, co ty?“
P: „Já, já bych si vzal taky Míšu, protože si koupíš Míšu a zbyde ti potom nějaké peníze. Takže to je levnější a můžeš si potom ještě šetřit třeba.“
D: „Jasně. Ehm, kdo určuje tu cenu za kopeček? Sári?“
P: „Prodavač! (skáče do řeči).“
D: „Počkej, takže Petr říká prodavač. Aha. Prodavač jako v tom stánku.“
P: „Někdy tam je jenom jeden, někdy dva a tak.“
D: „Aha, a když tam budou dva, tak který z nich to určí tu cenu?“
P: „Jeden třeba točí zmrzlinu, druhý kopečkovu, tak já nevím.“
D: „Aha, Sári, co si myslíš ty, kdo určuje cenu za kopeček?“
S: „Prodavač, určitě. A když tam jsou dva, tak se na té ceně musí shodnout.“
D: „Co si myslíš ty, Leni.“
L: „Prodavač a asi se musí taky shodnout.“
D: „Aha, a Leni, podle si myslíš, že cenu určí, ten pan prodavač?“
L: (přemýšlí)
D: „Napadá tě? Že někdo dá dvacet pět korun za kopeček, tak podle čeho to určí, tu cenu?“
L: „Nevím.“
S: „Mě taky nic nenapadá.“
D: „Peťo?“
P: „Mě taky nic nenapadá.“
D: „Aha takže jako ten pan prodavač si prostě řekne, jakoby já to dám za dvacet pět korun, a nenapadá vás podle čeho by to mohl určit.“
P: „Třeba že podle velikost, někde nějaká příchuť, a tak. Kolik tam má příchutí a tak.“
D: „Podle velikosti, kolik tam má příchutí, jo. Takže čím více by měl příchutí, tak ta cenu by byla jaká?“
P: „Tak když má třeba patnáct příchutí, tak tam přidá, kdyby si chtěla koupit jeden kopeček nevím třeba čokoládové, a on by si vybral jakou příchuť, čokoládové, a ne. Nevím.“
D: „Nevíš.“
L: „A nebo třeba ještě podle kvality.“
D: „Podle kvality.“
P: „Nebo podle jak mu to chutná a tak.“
D: „Komu? Komu to chut... Jako podle toho komu to chutná. Jako zákazníkům?“
P: „A nebo kolik více je zákazníků třeba tak to se zdražuje.“
D: „Ehm, jako čím více je zákazníků, tak tím ta cena bude jaká?“
P: „Vyšší.“

D: „Aha, a tys to myslela Leni podle kvality jak?“

L: „Jako třeba že, když to je čokoládová zmrzlina, tak ta čokoláda je kvalitní, tak třeba v tom jsou kousky té čokolády.“

D: „A ta cena bude jako oproti nekvalitní čokoládě jaká?“

L: „Vyšší trochu.“

D: „Ta kvalita bude vyšší, aha, ta cena bude vyšší. Sári, jak se dostane ta zmrzlina do prodeje, jako do toho okýnka vydávacího?“

S: „Ehm, nevím.“

D: „Napadá tě, jak ten pan prodavač.. Jak se mu tam objeví ta zmrzlina.“

S: „Musí to asi vyrobit.“

D: „Aha, takže mys..“

P: „Já vím, jak se vyrábí.“

D: „Petí, ty víš, jak se vyrábí zmrzlina?“

P: „Jo.“

D: „Jak?“

P: „To zrovna nevím úplně přesně, třeba máš nějakou příchuť, to rozmixuješ, potom to dáš do stroje, ve kterém uděláme ledovou tříšť s mambou a nastavíš si na zmrzlinu a pak máš zmrzlinu z toho. Pak to nabereš a máš kopečkovou.“

D: „Aha, jo. Takže může to tam být, Sári? Že si ji tam vyrobí, ten pan prodavač. A ještě nějak se tam může dostat ta zmrzlina?“

L: „Třeba že se to vyrobí už jako doma a on to má v tom stroji a potom, když si to zákazník objedná, tak dává ten kornout.“

D: „Aha, to myslíš tu točenou?“

L: „Jo.“

D: „Jasně, tu točenou může vyrobit už doma a pak si ji.. aha. A dá se ještě nějak jinak jakoby ta zmrzlina? Že ten pan prodavač ji vždycky musí vyrobit, aby tam byla.“

P: „Tak oni tam mají jinací stroje, než se prodávají v obchodech. Oni mají třeba mixér. Vezmou si nějakou váhu, dají do toho nějakou přísadu, nějakou smetanu třeba. Do toho čokoládu, pak to rozmixuje. Pak to dá do toho stroje a pak z toho má zmrzlinu. Pak to dá do toho železného.“

D: „A jak získá ty suroviny na to. Jak získá příchuť, tu smetanu?“

P: „Smetanu si koupí v obchodě, příchuť může si udělat z ovoce. Anebo třeba když máš nějaký nevím třeba redbull, tak on si koupí třeba redbull a dá to do toho. A pak to chutná jak redbull.“

D: „Co vy, holky, co si myslíte? Jak získá tu smetanu, to ovoce na to a já nevím, co všechno se na to dává.“

S: „Ehm, asi to musí koupit.“

D: „Že si to koupí. Kde se takové věci kupují?“

S: „V obchodě.“

D: „Ve kterém si myslíte obchodě, že se to dá koupit. Nějaký konkrétní, znáte obchod, kde se koupí ovoce, kde se koupí smetana?“

L: „Tak třeba v penny marketu.“

P: „Třeba v Tesco, nebo v Albertu.“

D: „Aha, takže jak to teda, on to tam koupí v tom Penny, pak si to přinese k sobě domů a tam si to připraví, tu směs?“

P: „A nebo to může, jeden mu to koupí, a potom se vystřídají a jeden to bude dělat a potom že ten, který tam točí tu zmrzlinu točenou, tak bude teďka dávat tu kopečkovou a tu točenou, protože ten druhý to bude dělat tu zmrzlinu.“

D: „Aha, a co se děje s penězi, Sári, které zaplatíš tomu panu prodavači.“

S: „Hmm.“

P: „On za to koupí ty suroviny.“

S: „Jo.“

L: „Jo.“

D: „Jo?“

S: (přítakává)

D: „Takže co se s penězi, on za to koupí ty suroviny (zapisuje do notebooku). A ještě něco se dělá s těmi penězi?“

P: „Nebo někdo si udělá nějaký svůj stánek.“

D: „No, počkej, počkej, mě zajímá třeba Leni.“

L: „Může si za to koupit nějaké svoje věci.“

D: „Může si za to koupit svoje věci (píše do notebooku). Ehm, jako jaké třeba?“

S: „Nějaké oblečení ne, třeba?“

D: „Jako něco pro sebe myslíš? Takže ten pan prodavač ehm si koupí, takhle, ty mu dáš dvacet pět korun, přijde tam deset dvacet zákazníků tak on má takhle ty peníze, tak co s nimi udělá?“

L: „On si nejdříve koupí ty suroviny, a potom, když mu ty peníze zbydou, tak si za to koupí třeba nějaké tričko.“

D: „Aha.“

P: „Můžu? (hlásí se)“

D: „No, ještě, Sári, chceš něco k tomu dodat?“

S: (kýve, že nechce)

D: „No.. (směrem k Pet'ovi)

P: „Že on si může udělat svůj vlastní stánek, někde třeba na náměstí a třeba bude prodávat limonádu, nebo ledovou tříšť svoji, a on si potom za to nějaké peníze vydělá a on si potom třeba koupí oblečení jídlo a tak, pítí.“

D: „Kdyby vy jste měli obchod, nějaký stánek, tak co byste v něm prodávali? Co by vás bavilo prodávat?“

P: „Bonbony.“

D: „Počkej, takže.“

P: „Si koupím sáčky bonbonu a půjdu to prodávat.“

D: „Aha, takže Pet'á by prodával bonbony, aha.“

P: „V také krabici.“

D: „Aha, co ty Sári?“

S: „Já by sem prodávala zmrzlinu, a nanuky a ledové tříště.“

D: „Aha, Leni, co ty bys prodávala?“

L: „Ehm, já bych měla zverimex.“

D: „Zverimex?“

P: „Zverimex? Bys koupila zvířátka a pak bys je prodávala?“

S: „Ona chce být.“

P: „Prodávat ve zverimexu, ne?“

S: „Ne, ona chce operovat zvířata, takže chce být zvěrolékařka.“

D: „Ty chceš být zvěrolékařka, takže ty bys nejrady neprodávala žádné zvířata. Ty bys nejrady je operovala.“

P: „Je, fuj, ještě že kocur to přežil, bo mu řezali koule pryč. Trvalo to dva dny.“

D: „Takže Peťo, za jakou cenu bys prodával ty bonbony.“

P: „Třeba nějaké takové ty žízaly bych prodával za dvacet pět, někdy za dvacet a tak.“

D: „Co myslíš? Jednu tu žízalu bys prodával?“

P: „Ne, celé to balení.“

D: „Takže takovéhle balení bys prodával.“

P: „Já bych to koupil, potom bych to prodal a vydělal bych na nich.“

D: „Aha, počkej. Ty bys to koupil. Kde bys to koupil?“

P: „Třeba někde, kde to mají levnější.“

D: „Aha, za kolik bys to dal. Já ti povím, že tohle stálo deset korun (na stole leží jojo bonbony).“

P: (diví se) „A kdes to koupila?“

D: „Ehm v Bille. Takže ty bys to koupil...“

P: „Tak tam zajdu zítra.“

D: „Takže ty bys to koupil někde, kde by to bylo levnější.“

P: „Pak bych to prodal třeba za těch dvacet korun.“

D: „Aha, a proč bys to neprodal za více, ještě.“

P: „Protože pak by mi to, pak by to nekupovali.“

D: „Jak, to? Když by to chtěli?“

P: „Tak když to třeba dám za padesát korun, tak oni pak by to už nikdo nekupoval, protože to je hodně drahé.“

D: „Aha, a co kdyby to chtěli, tak jak by to získali?“

P: „By mi dali těch padesát korun.“

D: (smích) „Jasně. Za kolik bys ty Sári prodávala jednu z těch věcí. Co by sis, třeba zmrzlina nanuk nebo ledová tříšť?“

S: „Tak nanuk by sem prodávala tak za dvacet korun.“

D: „Nanuk za dvacet korun, a kde bys ho vzala do toho obchodu?“

S: „Koupila by sem ho třeba v Penny.“

D: „Třeba v Penny.“

P: „Samé Penny, tam jsme byli včera a bylo to drahé.“

D: „Kolik by podle tebe měl stát v Penny, aby tys ho pak prodávala za dvacet korun.“

S: „Tak já znám nanuk, který stojí šest korun.“

D: „Šest korun. Takže ty bys v Penny koupila nanuk, který stojí šest korun, a pak bys ho prodávala za dvacet korun?“

S: (přítakává)

D: „Aha, a proč bys dala tu cenu dražší?“

P: „Aby sis vydělala, vid’?“

L: „Jo.“

S: „Jo.“

D: „Jo? Aby sis vydělala?“

P: „Nebo někteří nepotřebují peníze. Někteří si to jenom koupí a dají to třeba ještě levnější. Ale někteří třeba ne, třeba mají peníze.“

D: „Jo? Někteří ti prodavači to koupí jako nějak, a pak to prodávají ještě levněji? A co z toho mají?“

P: „Tak oni třeba někteří, někteří nechcú, jim nejde o peníze, ale třeba o zábavu. Třeba prodáváš, aby sis to zkusil, prodáváš...“

D: „A znáš...“

L: „A nebo třeba když Magnum stojí třeba třicet pět korun, tak oni to dají třeba za dvacet a to si bude kupovat více lidí.“

D: „A ve kterém obchodě myslíš nějakém?“

L: „Třeba v Penny.“

D: „Tak ty si mysl... To myslíš tak, že v Penny stojí třicet pět korun, a v tom Penny ho dají za dvacet?“

L: „Ne, já ho dám za dvacet korun.“

D: „Ty ho dáš za dvacet korun. Takže v Penny ho koupíš za třicet pět korun, a v tom svém obchodě bys ho dala za dvacet korun? A proč bys to dělala?“

L: „Protože si ho bude kupovat více lidí.“

D: „Aha, takže .. dobře..Ehm, no. Kdo by v tom podniku pracoval, Sári?“

S: „Tak já, a třeba moje mamka?“

D: „Aha, a kdy by tam pracovala tvoje mamka?“

S: „Ehm..“

D: „Myslíš jako že by chodila do práce jako paní učitelka a pak by ti chodila pomáhat?“

P: „Můžu jít na záchod?“

D: „Chceš jít na záchod, Peti? Tak běž, běž. A to by tam pracovala jen tak, mamka?“

S: „Ne, dala by sem jí ty peníze.“

D: „Jo, aha. Jaké bys jí dala peníze?“

S: „Co by sem si vydělala, tak třeba půlku by sem jí dala.“

D: „Půlku bys jí dala. A půlku by sis nechala sobě? A, ehm, Leni, co ty? Kolik by si dala za zverimex. Tak co by sis tam prodávala v tom zverimexu?“

L: „Třeba papoušky, myši, křečky, králíky, andulky.“

D: „A odkud je vezmeš, do toho obchodu?“

L: „Koupím si je.“

D: „Koupíš si je? Ty si je první koupíš do obchodu? Jo. A odkud si je koupíš?“

L: „Třeba z dalšího zverimexu.“

D: „Takže ty si koupíš ze zverimexu papouška. Kolik bude stát v tom původním zverimexu?“

L: „Tak třeba tisícovku.“

D: „A ty to budeš prodávat za kolik?“

L: „Za dva tisíce.“

D: „A proč bys to dělala?“

P: „Co za dva tisíce? Mobil?“

D: „Papouška. A proč bys to dělala, Leni?“

L: „Abych vydělala.“

D: „Abys vydělala. A co potom s těmi vydělanými penězi musíte všechno udělat?“

P: „Koupím si auto.“

D: „Takže...“

P: „Vydělám si dva miliony a koupím si auto.“

D: „Takže všechny peníze, které vy jako prodavači vyděláte, tak jsou na to, abyste s něma si zaplatili, to, co chcete?“

L: (přítakává)

D: „Nebo s nimi budete muset něco zaplatit?“

S: „Ještě budeme muset asi zaplatit to zboží, které budeme prodávat.“

P: „A budeš ještě třeba, musíš zaplatit třeba vodu, elektřinu a tak.“

D: „Aha, jak se tomu říká, víš to? No, to jsou energie, které musíš zaplatit, a to myslíš jako v tom obchodě?“

P: „Ne jako ty přijdeš domů a teď ti jako přijde ehm, jak to mám říct, obálka, a v tom je, že máš zaplatit, vodu, elektřinu a odpad, třeba.“

D: „Aha, takže ty jako prodavač si něco prodal, vydělal. A teď to co jsi vydělal musíš dát jakoby na ten svůj nájem, jo? Souhlasíte s tím, holky, nebo myslíte...“

P: „Nebo třeba v ten den, kdy si to, postavíš ten stánek, přijdeš domů, a už tam máš obálku, a ty máš potom smůlu, že se nemůžeš, sis vydělal na auto a nemůžeš si koupit.“

D: „Ty si nic nemůžeš koupit, protože musíš zaplatit tu obálku?“

S: „Petře, jak si chceš vydělat na ten milion, když nebudeš kupovat ty věci, které tam budeš prodávat?“

P: (nerozumí) „Co?“

S: „Z nějakých peněz si musíš kupovat věci do toho obchodu, ne?“

P: „Aha, to mě nenapadlo.“

D: „Jo?“

L: „Tak neprijde kouzelník, a nevyčaruje ti je.“

D: „Ty věci?“

L: „Jo.“

P: (smích) „Kouzelník Barbar.“

D: „No a děje se.. Takže vždycky ten, kdo prodává v tom obchodě, tak je ten, kdo celý ten obchod organizuje?“

P: „Jo.“

D: „Jo? Takže neexistuje žádný... A on si teda vydělá peníze na život jak? Ten pan prodavač.“

P: „Když třeba hraje v kapele, tak občas někteří, kteří zahrají tu písničku, tak třeba dostanou nějaké peníze za to.“

D: „No, ale co zpátky ten prodavač zmrzliny. Kde on vezme peníze na ten svůj život?“

P: „Aha. Tak to...“

D: „On prodá zmrzlinu...“

P: „Třeba chodil do práce, tam si vydělal, a potom přešel do toho stánku.“

D: „A tam už nevydělá peníze pro život?“

P: „Así ne.“

D: „A co tam teda... Proč by tam teda byl?“

P: „Protože by si to chtěl třeba zkusit, jakoby prodávat.“

D: „Zkusit prodávat.“

P: „A pak by třeba zase odešel, a pak by takhle.“

D: „Aha Sári, co si myslíš ty?“

S: „Já bych tam pracovala celý den a půlku by sem zaplatila ty suroviny, co potřebuju a půlku třeba ten nájem, a tak.“

D: „A zbylo by ti něco?“

S: „Asi ne.“

D: „Tak co bys m... Jo. A jak bys mohla udělat to, aby ti něco zbylo?“

S: (neví)

D: „Když tvůj jediný, jakoby příjem těch peněz je za cenu té zmrzliny. A ty jsi řekla, že co vyděláš, tak půlku dáš na nájem a půlku na suroviny. Tak jak bys mohla zvýšit ten příjem peněz? (ticho). Nenapadá tě nic?“

P: „To je tiskárna?“ (počítač reaguje nahlas)

D: „Leni co ty si myslíš?“

L: „Já bych si asi půlku nechala pro mě a půlku bych dala do toho obchodu.“

D: „Aha, jakože kam do obchodu.“

L: „Jakože bych kupovala ty věci a platila ten nájem.“

D: „Aha, dobře. Ehm, tak jo. Ted'kom ve Frýdku na Veselé, víte, kde je Veselá? To je ve Frýdku, a dejme tomu, to je na zastávce. Tam stojí kopeček dvacet pět korun, jo. Tam ho ten prodavač prodává za dvacet pět korun. A v Dobré u Frýdku, víte co to je za vesnici? (neví) To nevádí, tak prostě v jiné vesnici jsem včera byla a stál tam čtrnáct korun ten kopeček, jo? Takže otázka je, proč stojí jakoby na té Veselé ten kopeček dvacet pět korun a proč v té Dobré stojí kopeček čtrnáct korun? Co si myslíte? Proč někde na té Veselé stojí něco dražší a někde levněji? Leni, co tě napadá?“

P: „Třeba ten, co to prodává dražší si chce vydělat, a ten, druhý, který to prodává levněji, třeba ten moc peněz nepotřebuje, že si to chce jenom..“

L: „Nebo to má jenom jako koníček, a pracuje někde jinde.“

D: „Takže prodává zmrzlinu jakoby jenom tak, nechce na tom vydělat, a pracuje potom ještě někde jinde. Aha Dobře, takže takhle. Tak jo, dětičky.“

P: „Tak jaký byl vzorek?“

D: „A proč teda někdo prodává tu zmrzlinu? Nebo proč někdo jakoby ten obchod zřizuje?“

P: „Aby se lidi mohli zchladit?“

D: „Takže ty bys Peťo prodával zmrzlinu, otevřel stánek, proto abys mohlAby se lidi mohli zchladit?“

P: „Abych zchladil ty lidi, aby třeba nedostali úpal a tak.“

D: „A ty bys žil z čeho? Z jakých peněz ty bys byl živ?“

P: (dlouho ticho) „Asi bych si na tom aji nějaké peníze vydělal. Kdybych třeba jeden den koupil nějaké ty věci, dost věcí, jeden bych třeba utratil půlku, že mám deset tisíc tak bych utratil pět tisíc. A potom bych si na tom třeba aji vydělal. A pak bych to zavřel. A pak zase další den to a vždycky si nechám pět tisíc.“

D: „Aha, jo. Leni co si myslíš ty?“

L: „Třeba že třeba si na tom něco vydělám, ale můj manžel vydělá více. Tak ty peníze potom budeme mít dohromady.“

D: „Ty manželové?“

L: (přítakává)

D: „A ty co vyděláš ty, v tom obchodě, tak budou na co?“

L: „Musím z toho zaplatit ty věci, a když mi něco zbyde, tak to budu mít s těma ostatníma penězma.“

D: „Aha, jo. Co myslíš ty, Sári?“

S: „Já si myslím to samé jako Leňa.“

D: „A dá se tím teda normálně uživit? Tím prodáváním? Nebo se to musí dotovat odjinud?“

P: „Že třeba utratíš pět tisíc, a potom přijde k tobě za celý den třeba nějak pět tisíc lidí a vyděláš si více. A budeš mít třeba přidávat více peněz, někdy míň, někdy víc.“

D: „Aha, jo. Takže ehm příště bychom zkusili nějakým způsobem zahrát na obchod. A jeden by byl třeba nějaký prodavač, druhý zákazník třetí někdo, možná. Anebo ještě jinak. To uvidím, až co jakoby zjistím vlastně co jsme tady vyzkoumali. A kdybyste si měli hrát na obchod, takže.. chtěli byste prodávat, jak jste.. ty bonbony, nebo tu limonádu, nebo ty zvířata. Co byste jakoby, zkuste se domluvit mezi sebou co byste jakoby chtěli, s čím byste chtěli obchodovat.“

S: „Zvířata.“

P: „Já..“

D: „Dohromady se zk..“

P: „Limonádu a bonbony.“

D: „Tak se zkuste domluvit s holkama.“

L: „Tak bychom mohly aji tu limonádu aji tu zmrzlinu.“

P: „Ne limonádu a třeba když si koupíš limonádu, tak dostaneš třeba tři bonbony.“

L: „Jo.“

D: „Aha.“

P: „Jednu limonádu za deset korun a k tomu dostaneš ještě tři bonbony. Protože limonáda stojí sedm.“

S: „Limonádu a bonbony.“

L: „A když si koupíš nějaké zvíře, tak dostaneš limonádu a bonbon.“

P: „Jó, za dáčo. To by šlo.“

S: „To by šlo.“

Příloha 2: Přepsaný rozhovor 2. výzkumná sonda

O- tazatel

E-Ema

T-Táďa

O: Zeptám se vás, jestli je něco, co byste si chtěli koupit.

T-telefon, iPhone, stojí asi 6000 Kč nebo 5000 Kč

O-máš něco, co by sis přála?

E-Zoo tábor, nevím, kolik to stojí

O-Napadá tě Tádo, kde bys vzal peníze na ten Iphone?

T-No já dostávám jako týdně peníze, nebo když máš třeba něco, vysvědčení, narozky a tak.

O-A tyhle peníze si šetříš na ten mobil?

T-(přítakává)

O-Emi, napadá tě, kde bys mohla vzít peníze na tábor?

E-Já dostávám nějaké peníze.

O-že by sis je ušetřila?

E-(přítakává)

O-Účastnila se vaše třída jarmarku, vánočního?

E a T- přítakávají

O- a co všechno jste měli na starost?

T-já jsem nic neměl

O-vůbec nic?

T-no možná tak po někom jsem vzal nějaká ta přáníčka na papír, to jsme jako psali celá třída na papír a pak jsem je prodával

O-takže ty jsi prodával přáníčka, která vyrobila tvá třída. A jak jsi je prodával?

T-oni sem jako chodili a já jsem jim to dával

O-Co ty, Emi, měla jsi něco na starosti? Vůbec nic? Ani jsi nic neprodávala? A bylas tady?

E-jenom jsem kupovala, neprodávala jsem

O-takže vás určila paní učitelka, a Emu neurčila vůbec? A chtěla bys tam prodávat?

E-jo

O-Jo? No protože, představte si, že vy teď máte na starost právě, že jste zřizovatelé stánku na velikonoční jarmark. Tady tohle byl vánoční jarmark, ale vy teďko byste dostali za úkol být zřizovatelé stánku na velikonočním jarmarku. A teď, představte si, vy dva jste ti, kteří organizují velikonoční jarmark a stánek na něm. Víte, kdo byste byli a co byste k tomu potřebovali?

T-výrobky?

O-takže, Táďa říká, že byste potřebovali výrobky, co byste prodávali.

E- potřebovali bychom nějaký stánek, nebo nějaký stůl na to.

O-dobře, co ještě vás napadá?

E-kasičku na to?

O-takže mám stánek, mám kasičku, mám výrobky. Jak jsem k tomu přišel?

E-musel jsem je vyrobit?

T-vyrobil jsem je

O-vyrobil jsem ty výrobky jo?

T-anebo se třídou

O-Jak jste je vyrobili, jak byste je vyrobili?

T-z papíru, nebo z něčeho?

E-z keramiky?

O-víte co, tak si určete pět věcí, domluvte se, které byste tam chtěli prodávat

T- třeba keramickou opici?

O-venzte v potaz, že je to velikonoční jarmark

E-velikonoční vajíčko

O-jaké velikonoční vajíčko, jako nazdobené?

E a T – přitakávají

O-klidně si to zapište, zapište si, kterých pět výrobků byste tam chtěli mít

E-pomlázku

O-přemýšlejte dál, co byste tam chtěli dát

T-třeba něco těžkého z keramiky, že máme třeba draka a pouštíme si ho?

O-že byste vytvořili z keramiky draka?

T-to asi ne, anebo nakreslili

O-draka, že byste tam chtěli prodávat draka?

T-ne jakože si pouštíme draka, když je slunečno

O-myslíš, že by o Velikonocích by o to bylo zájem?

E-keramická mísa

O-počkej, ty navrhuješ další a Tád'a říká, že by tam dal draka. Víš, ale, že Velikonoce jsou na jaře?

T-přitakává

O-Kdo myslíš, že by o to měl zájem?

T-třeba moji rodiče

O-co říkáš ty, Emi?

E-kdo by o to měl zájem?

O-ne, další výrobky

E-keramickou mísu, pletenou

O-nějaký košíček? Pletený, nebo keramický?

E a T – pletený

O-máte to zapsáno? Máte tam i toho draka?

E-Jak jako draka?

O-jestli s tím souhlasíte oba dva, zapište to. Máte? A ještě jedno zbývá. Tak když si vzpomenete, co jste měli na vánočním jarmarku, tak něco podobného.

T-vánoční oblečení?

O-Měli jste to tam?

T-ne

E-nějaký sladkosti? Nebo prostě něco.

O-a víte o něčem velikonočním, co se dělá sladkost na Velikonoce?

T-bouchat holky

O-na to máš tu pomlázku, na bouchání holek. A potom jako něco sladkého, co se může prodávat ve stánku na ty Velikonoce

T-nějaké vajíčko nabarvené?

O-to už máš tady (ukazuje do poznámek dětí)

T-čokoládové vajíčka

O-dokázali byste vyrobit čokoládové vajíčko

T-můj táta jo

O-a kde byste na to mohli přijít?

T-naučil by mě to táta

O-Táďu by to naučil taťka, a ten by to naučil Emu a můžete to tam prodávat.

O-To znamená, že vy už jste si vymysleli, co tam budete na tom jarmarku prodávat. Doopravdy byste měli tady tohle na starost. Kde byste k tomu přišli? Jak byste k tomu přišli? K těm výrobkům?

T-vajíčko bych udělal sám, pomlázku taky, draka taky a tohle by mě naučil táta

O-takže byste byli všechno schopni vyrobit sami, na ten jarmark, dobře. Ale, vyberte si jednu věc, oba dva dohromady, o které se teď budeme bavit.

T-pomlázku

O-takže si představíme pomlázku, kde konkrétně byste k té pomlázce, jak byste ji vyrobili?

T-ze dřeva,

E- ze šlahounů

O-kde byste ty šlahouny vzali?

O-podle mě to jsou vrbové větvičky, kde byste k nim mohli přijít?

T-na vrbě, v lese, u lesa

O-kdo by měl na starost utržení větviček?

T-ona

O-z čeho dalšího se skládá pomlázka?

T-z mašle

O-kde byste k ní přišli?

T- máme ji doma

E-v obchodě

O-předsave si, že doma nemáte žádnou, kde byste k ní přišli?

T-v obchodě

O-kde byste vzali peníze na tu mašli?

E-z kapesného?

T-nebo bych poprosil tatku, že je to na výrobek ve škole

O-Ema říká kapesné, Táďa říká poprosím tatku

O-Jak byste tomu tatkovu ty peníze za mašli vrátili?

T-nevrátil bych mu to, nebo bych mu to dal jindy

O-to znamená, přijdeš za tatkou, tati, potřebuju peníze na mašli, na jarmark, ale pozor, to není školní jarmark, to je váš jarmark, to si jakoby děláte jenom vy dva mimo školu, paní učitelka s tím nemá nic společného

T-aha, tak to asi taky z kapesného

O-aha, takže byste na to vzali z kapesného, dobře. A teď je ten úkol: vy jste si vzali z kapesného peníze, na ty pomlázky potřebujete mašle, chcete si je koupit v obchodě, víte jak se takový obchod jmenuje?

T-nevíme,

O-Galanterie se jmenuje to, kde koupíte mašle, látky, Kdo z vás by zašel do galanterie?

T-tak já

O-dobře, jedna ta stuha stojí 30 Kč, Kolik by sis musel vzít z kapesného?

T-my bychom je chtěli mít barevné

O-aha, takže bys chtěl více těch stuh. Kolik barev?

T-5

E-cože?

O-Kolik korun bys musel zaplatit...?

T-skáče do řeči – 150 Kč

O-bezvadné, takže teď vás to stojí 150 Kč, napište si, že stuha stojí 150 Kč, nebo třeba 5 stuh * 30 Kč za jednu stuhu. Máš 150 Kč na kapesném?

T-jo

O- takže bys mi to dal, a už bys byl chudší o 150 Kč, protože já jsem ta paní prodavačka. Co teďkom, jak dál postupovat při výrobě pomlázky?

T-nějak to tam zasunout a přivázat.

O-takže jste to doma..kde jste pracovali?

E-v dílně

T-v garáži

O-takže byste šli k Táďovi do garáže, vzali si takhle ty pomlázky a upletli je a dali tam mašli. Kolik korun vás stála výroba jedné pomlázky?

T-taky 150, to jsme utrhlí z toho stromu?

E-to se nekup...nekupuje

O-to se nekupuje, nene vy jste to vyrobili, tak kolik vás to stálo?

T-0 Kč

E-30 Kč, protože jsme si koupili tu mašle a tamto jsme si utrhlí

T-takže 150 Kč

O-takže, kdybyste spotřebovali všechny ty mašle, vyrobíte třeba 20 pomlázek a žádná stuha vám nezbyla. Těch 20 pomlázek vás stálo kolik korun?

E-150 Kč

O-Proč?

E-protože jsme zaplatili jenom za ty stuhy

O-tak, a teď už máte jeden výrobek hotový, ten vás vyšel na 150 Kč. Kde byste si postavili ten stánek?

E-na náměstí, někde

T-jo, na náměstí, na Václavském

O-na Václavském, a co to obnáší postavit si někde stánek

T-aby tam lidé chodili a kupovali to?

O-oni tam budou chodit a kupovat, to jo, a jak vy ho tam můžete dostat?

T-postavíme ho tam, nebo nám pomůže táta

O-bude to někomu vadit, že jste si ho tam postavili?

E-možná

T-kdyžtak si to dáme někam jinam, kdyby to někomu vadilo

O-na tohle existují zákony, že můžete prodávat jenom na nějakých místech, když si to domluvíte s obcí, nebo s vedením toho města a většinou se za to berou peníze, za to že vy byste si na Václaváku postavili stánek, by mohlo stát nějaké množství peněz na den, třeba 10000 Kč na den, pořád myslíte, že je dobrý nápad si to hodit na Václavák?

T-tak do nějaké vesnice

O-znáte nějakou vesnici, kde byste si to mohli postavit?

T-kde mám chalupu, nebo ona, v Zábouří, vítězná

O-dal by se tam postavit stánek?

T-Jo

O-Dalo by se to se starostou si to domluvit, že si to tam postavíte?

T-tam je to úplně jedno, my už jsme to s tátou jednou udělali

O-že jste si tam postavili stánek a nemuseli jste nikomu platit za to místo?

T-ne

O-takže máte v tom Zábouří postavení velikonoční stánek

E-zadarmo, chcihi

O-hodili jste tam ten výrobek, tu pomlázku. Za kolik korun byste prodávalil tu jednu pomlázku .

T-30 Kč

E-30 Kč

T-31 Kč

E-protože jsme za 30 zaplatili ty mašle, takže bych to zaplatila tak za 15, nebo já nevím jestli 30 nebo 15

T-asi za 30

O-za 30 Kč byste prodávali jednu tu pomlázku

E-to je moc

T-to je jedno, budeme mít hodně peněz

T-tak za 20 Kč

O-Emi, říkáš to je moc? Proč to říkáš?

E-protože jsme to zaplatili za jednu tu velkou stuhu a za to jsme, na jednu jsme nevyplácali tolik stuh

O-a vadí to, že je to moc?

T-že to budou míň kupovat?

O-kdo to bude míň kupovat?

T-ti lidi, který tam jsou

O-když to bude za 30 Kč, tak to budou míň kupovat než když co?

T-když to bude zlevněné

E-třeba když to je za 15 tak si to budou kupovat více a vyjde to na stejno, skoro

T-jenom o půlku

O-kolik byste na tom vydělali, kdybyste to dali za 15 Kč, máte těch 20 kusů, 20 pomlázek

T-300Kč?

O-spočítejte to, máte 20 pomlázek a jedna pomlázka stojí 15 Kč

T-300 Kč

O-ty už jsi to spočítal? Jak jsi to počítal?

T-15*20

O-jo, fakt, Ema taky ví, jak se to počítá? Takže 300 Kč. Když na konci dne byste měli prodané všechny pomlázky, vydělali byste něco?

T-jo, 300 Kč,

E-přítakává

O-opravdu byste vydělali 300 Kč?

T-kdyby nám to všechno koupili?

O-jo, a co ty peníze, které do toho vložil Tád'a na začátku?

T-celkově by nám to vyšlo +150

E-jo aha, ještě mínus 150

O-aha, kolik byste na tom doopravdy vydělali korun?

E-150, protože bysme ještě museli vrátit ty peníze za ty stuhu

O-skvěle, mohl by si za to Tád'a koupit ten iphone?

T-ne, chichi

O-a dá se to nějak udělat, aby sis za ty peníze vydělané mohl koupit ten iphon?

T-to bych pak už musel čekat než na to budu mít a tohle bych měl jako plus

O-ty bys zase čekal na to kapesné?

T-jo

O-A dalo by se tím prodejem nějak na to vydělat?

T-to bych musel těch pomlázek mít třeba ...

E-1000

T-1500

O-tak pojďme si zkusit další položku na tom seznamu

E-šeptem-draka

T-tak jo, draka

O-Co všechno potřebujete na výrobu draka?

T-to si koupíme

E-papír, nebo nějakou látku?

O-takže chcete ho vyrábět, nechcete si ho kupovat celého, a co k tomu potřebujete?

T-nebo to koupíme za 400 Kč

E-látku, nebo prostě něco, aby to létalo, něco nějaký plast

O-myslíš tu kostru, dejme tomu, že to může být i nějaká speciální látka, co dalšího?

T-nějakou šňůru?

O-dobře, co dál?

T-nějak to vybarvit

E-nějakou ozdobu, něco na co to můžu navázat, ten provázek

O-nějakou cívku, tomu se tak říká, takže máme látku, šňůru, cívku a ještě ta kostra musí mít

T-ještě ty tyče

O-z čeho se to vyrobí?

T-to si koupím, to nevyrobím

O-výrobní cena toho draka by mohla být třeba 60 Kč

T a E – jo

O-jeden drak vás stojí 60 Kč, výroba, kolik jich budete chtít na ten jarmark vyrobit? Pořád jste v té vesnici, tak si představte, kolik jich tam asi tak můžete prodat.

T-30

O-kolik vás bude stát výroba 30 draků, jeden drak vás stojí 60 Kč na výrobu?

T-1200?

O-kontroluje

T-já jsem zapomněl tu cenu

O- 60*30, počítal jsi Táďo správně?

T-jo, ne

O-takže kolik vás bude stát výroba 30 draků?

T-1800

O-máte ty peníze?

T-já jo

O-ty máš ty peníze už našetřeno?

T-jo

O-Ema?

E-já jo

O-takže byste byli ochotni ty peníze zaplatit? Který z vás dá ty peníze?

T-oba, 900 900

O-takže oba máte 900 Kč, kter do toho dáváte. Jak vytvořit cenu, a by se vám peníze vrátily?

T-velký špatný

E-za 60

T-za 61

E-60 Kč

O-když to dáte za 60, Emi,

T-za 70

E-dráž

O-Ema to dá za 60, kolik utržíte peněz, když se prodají všichni draci?

E-stejně

O-utržíte 1800 Kč, pokud by se všechny prodaly

E-pokud by se všechny prodaly

O-pokud by se všechny prodaly, tak utržíte 1800 Kč. Vydělali jste na tom něco?

T-ne

E-dá se říct, že ne

T-nene

E-vrátí se nám to stejné, co jsme do toho dali

O-takže vydělali jste na tom něco?

T-ne, jako bychom to nedělali

O-ale dívej, Ema přemýšlí. Co myslíš ty, Emi, vydělala jsi na tom něco?

E-ticho

O-to znamená, získala jsi něco navíc?

E-ne

O-ne, a jak to udělat, abyste na tom něco vydělali?

T-zdražit

O-tak kolik byste za to...

T-70

E-75

O-tak zkuste vypočítat, kolik vyděláte, když dáte 75 Kč. 75 Táďo, ne 15.

T-já to počítám trochu jinak

O-ohoho, už to chápu, tak to je hodně dobré... děti počítají. Ty sis dal tu cenu navíc, aha (mluví k Táďovi). Emi, kolik jste vydělali navíc peněz?

T-ne, já to mám špatně, ach jo, 15...

E-o 300?

O- tak si to to, spočítej si, kolik je $75 \cdot 30$, že jste prodali 75 výrobků za 35 Kč. Teď ti vyšlo co?

E-2005?

T-já jsem to ještě nedopočítal,

O-já to taky spočítám, ať to máme přesně. Klidně vám půjčím kalkulačku

T-já jsem už zapomněl, jak se to počítá, teda 30. Jak to počítáš?

E-7*3

O-půjčte si kalkulačku

T-5*0

E-chacha (počítá na kalkulačce)

O-Emi, vyšlo ti to? Táďo, vy jste oba dva spolu, tak si to nemusíš zakrývat.

T-jo, počkat, teda, takhle

O-Takže Emi, tohle jsme utržili, je to i to, co jsme vydělali? Co jste vydělali?

E-my jsme vydělali....

O-už jste si vrátili ty peníze, které jste do toho vložili?

E-musíme si je rozpůlit, abychom každý dostali polovinu

O-takže...ehm, no to klidně udělej, klidně na kalkulačce si to vyděl dvěma

T-450 Kč?

O-450? Jasně, vydělali jste na tom 450 Kč. Kolik na tom vydělal jeden?

T-225

O-jo? Ty to chápeš Táďo? A teď Emi. Vy jste prodali 30 draků. A na tom jste utržili 2250 Kč. Jenomže jste na začátku do toho vložili.

E-900 Kč

O-Každý z vás do toho vložil 900 Kč. Kolik je ten skutečný výdělek? Když tedy 2250 jsme získali, od toho musíme oddělit úplně to první. 900 každý, takže dohromady jste do toho vložili?

E-1800

O-když z toho odstraníš 1800, z toho celého, z těch 2250.

E-1350, děleno?

O-a z toho musíš dát pryč to základní, co jste do toho vložili, kolik vám zbyde peněz?

E-ukazuje kalkulačku 450 Kč

O-jo, 450 Kč. Dohromady jste vydělali za ten den 450 Kč. Co znamená, prodali jste všechny pomlázky, všechny draky, kolik jste zatím vydělali za ten den?

T-já si nepamatuji, kolik jsme vydělali za ty pomlázky.

O-za ty pomlázky jste vydělali 150 Kč

E-600

O-jo, zatím jste si vydělali 600 Kč oba dva dohromady. Dáme si si úplně poslední věc. Kdy si celé to stanovení ceny uděláte sami. Zkuste si vy dva poradit s jedním výrobkem, který ještě nezazněl. Úplně od toho, kde ho pořídíte, za kolik ho pořídíte, kolik výrobků budete dělat. A prosím zkuste to komentovat nahlas, abych slyšela, co se vám hodí hlavou.

E-Takže bysme museli koupit vajíčka

T-z toho vnitřku uděláme těsto

T-pak ty skořápky uvaříme, nebo aby to bylo tvrdší, nabarvíme je, nebo na ně dáme nějaké nálepky a budeme je prodávat

E-můžeme na to nalepit nějakou mašličku

O-to jste popsali, jak to vyrobíte. A teď by mě zajímalo, jak to budete platit, a zase kolik budete stanovovat cenu toho vajíčka

T-vajíčko máme od slepic, děda má slepice

O-pokračujte, musíte to promyslet sami

E-musíme vzít někde vajíčka, buď koupit, nebo bychom je od někoho dostali

O-důležitá věc, budete to brát od dědy?

T-jo

O-jenomže, děda by za to chtěl podle mě 2 Kč za jedno vajíčko, aspoň

T-mi to dá zadarmo

O-představ si, že děda na tom bude chtít taky vydělat. Že to třeba nebude tvůj děda, ale můj, a řekne, cože, nějaké děti ve škole chtějí vajíčka? Tak jim řekni, že jedno vajíčko stojí 2 Kč

E-takže bychom koupili třeba

T-30

O-takže od mého dědy kupujete 30 vajíček

E-takže 60 Kč bysme mu dali

O-kde byste k nim přišli?

E-bychom si vzali

T-z kapesného, za to, co jsme si vydělali

O-takže dáváte dohromady, nebo jenom jeden?

T-Z toho, co jsme si vydělali

O-aha, to už je jako druhý den? To už děláte výrobu na druhý den? Že máte ty peníze najednou? Vy už jste si jakoby...

T-jo aha, to je na jeden den, no tak taky ze svého

O-takže zase ze svého to dáváte

E-bysme to každý půlku, každý 30

O-děkuju, beru si vaše peníze, vy máte zase ode mě vajíčka. Co teď potřebujete

T-vodovky třeba

E-barviva nějaké na vajíčka, které bychom dali do misek a pak bychom to do toho namočili do nějaké horké vody

O-kde vezmete barvivo?

E-v obchodě

O-v obchodě stojí 12 Kč jedna barva

T-tak zase 5 barev

O-kolik zaplatíte za 5 barev v obchodě?

E-5 barev za 12 Kč

O-pište si, že máte 30 vajíček, že už jste zaplatili 60 Kč, že jste si koupili 5 barev a kolik jste za to zaplatili, za těch 5 barev.

T-60?

O-tak si to zapište, dejte mi jakoby ty peníze, já si beru 30 a 30. Teď už jste si je nabarvili, co teď?

T-jdeme je prodávat

O-už je jdete prodávat?

E-ne, nálepky nějaké tam dáme, co se sloupnou, když se dají do vody

O-kde k nim přijdete?

T-taky v obchodě

O-takovéhle nálepky stojí 30 Kč, a vy jich potřebujete na těch 30 vajíček třeba 6 balení

T-kolik to stojí korun?

O- 30 Kč

T-ježiši, ty utrácíš, 180?

E-jo

O-takže od vás si od každého beru 90 Kč.

E-to se mi nelíbí

O-je to tak, chcete mít krásná vajíčka. Ty už si to Táďo zapisuješ rovnou takto? 120+90 je 300?

T-já myslel, že to platíme dohromady, já si zapisuji za všechny

O-tak jo, už jste spokojeni s tím, jak vypadají ta vajíčka? Kolik jste na tom už jakoby museli dát peněz?

T-300

O-kolik každý z vás už dal do toho peněz?

T-150

O-každý jste mi dal 150 korun. A teď je to finální, za kolik korun to budete prodávat

T-za 300, chichi, za 40

E-za 50

T-jsem přísný, za 45

E-50

T-tak jo, 50

O-podle čeho tu cenu určujete?

T-námahy

E-podle toho, jak je vymakané

O-jak je vymakané, podle práce, tak zkuste, prodáváte 30 vajíček, a prodáváte je jedno za 50 Kč. Kolik vyděláte, nebo kolik utřítíte?

E-1500?

O-to já nevím

T-jo

O-jo, 50 korun * 30 vajíček, ty jo, tak to je docela dost? A kolik jste na tom vydělali?

T-1200

O-jo? Chápe to i Ema?

E-ano

T-to je hodně

O-myslíte si, že někdo bude kupovat vajíčko za 50 Kč?

T-jo, všichni,

E-jo

O-proč by to někdo dělal?

T-protože se jim líbí

E-protože je líný si udělat svoje

O-co když někdo vedle, bude prodávat vajíčko za 30 Kč

T-tak ho zmlátíme

E-tak mu ho sebereme

O-něco reálného, bude to starý pán, který má doma slepičky, tak si řekl, já půjdu taky na jarmark

T-dáme mu tam tajně cedulku zavřeno

O-přemýšlejte, on dal..

T-zlevníme to, o jednu korunu

O-má úplně stejně vybarvené vajíčko, on vás pozoroval a úplně stejně je..

E-to je zloduch

O- takže co vy uděláte s těmi svými vajíčky?

T-dáme je za 31 ne za 35 a budeme řívat chod'te sem, tamto je kaufland

E-nebo je dáme za 29, on to má za 30

O- a kam pak budou lidi raději chodit?

E-k nám, protože to máme o korunu levnější?

O-vyděláte na tom něco, když to dáte za 29?

T-ne, akorát ztratíme.

O-zkuste, dejte cenu 29 a podívejte se, jestli na tom něco vyděláte

E-kolik těch vajíček?

O-30

T-600,, tak vyděláme

O-to nemůže být takhle, Emo, kolik ti vyšlo?

E-já jsem počítala 29*30 je 870

T-já jsem to počítal bez té dvojky

O-co tohle, vydělá vám to něco?

T-jo 570

E-ale je to málo

T-bud' zticha

O-máte jinou šanci? Když to děda prodává za 30, vy za 50?

E-potkujeme tu jednu nohu toho stolu, a ono mu to všechno spadne

O-a je to čestné? Může se to? Podle mě by na vás mohl zavolat policii

E-my bysme mu utekli

T-anebo bychom řekli, že to vítr

O-takže kolik jste si za celý den, doopravdy vydělali korun?

T-Já si to nepamatuju

O-tak to bylo 150 Kč za pomlázku, A teď jenom přemýšlejte, vy jste tu pomlázku dali za 30 Kč a to vajíčko za 50 Kč

T-to je jedno

O-takže jste měli pomlázku

T-a tamto stojí co, tam to

O-jo a pak jste vydělali těch 425 Kč

T-450

O-450. A my jsme se bavili jen o pomlázce, o drakovi a o vajíčku

T-1170

O-takže jste si vydělali.. Tak málo? Stojí za to vůbec prodávat?

T-jo, aspoň něco

O-kolik dní bys tam musel být, aby sis vydělal na ten iPhone?

T-5, 6

O-chápeš proč, Emi?

E-protože by se mu to takhle načítalo více a více

O-kdyby každý den byste vyráběli stejně, prodávali stejně, tak byste si za pět dní vydělali na iPhone. Chápete, jak se tvoří cena výrobku?

T-my to děláme tak, že se rozhodneme se třídou.

O- a víte, na jakém základě se rozhodnete se třídou? Teď jste se nic nenaučili, jak se tvoří cena?

E-my jsme si jakože spočítali, kolik to stálo ty jakože věci na ty ..

T-aby to bylo trochu dražší než nás to stálo, nebo levnější?

O-Dražší ne?

T-no dražší

O-když by to bylo levnější, tak byste to jakoby platili ze svých kapes. Takže, když byste se měli příště účastnit jarmarku, dokázali byste ostatním poradit, jak stanovit cenu?

T-jo

E-řekli bychom, aby to dali o trochu dražší, než stojí ty věci na ty výrobky

O-takže byste jim takhle dokázali poradit. Zkusím úplně odbočit. Myslíte, že to tak funguje v obchodech.

T-to se rozhodnou asi sami, nebo jim to někdo přiveze

O-no vemte si, klasický albert na metru. Mají tam jablíčka...

T-které jsou přivezené odněkud

O-museli v tom albertu nějak ty peníze..

T-zaplatit

O-museli za ty jablíčka zaplatit?

T-jo

E- aby jim je někdo přivezl, protože je z nějaké farmy museli koupit

O-takže pan farmář přivezl jablíčko, a za jedno jablíčko chtěl třeba...

T- 5 Kč

O-za kolik ho bude prodávat ten albert?

T-7, 8,

O-a proč to bude dělat?

T-aby si vydělal

O-a je to správně? Může to tak fungovat?

T-jo

O-a na co bude potřebovat ty peníze?

E-aby to dal těm zaměstnancům, co jsou třeba u pokladny, nebo někde ve skladu

T-hlavně pro sebe

O-takže je bude chtít dát jak těm zaměstnancům, tak ale bude

T-hlavně sobě

O-něco i sobě, hlavně sobě říkáš. Tak jo, já myslím, že jste to pochopili, jak se tvoří cena. Protože některé děti začnou říkat, já to koupím v albertu za pět korun to lízátko, ale tady ve školním bufítku, kdybychom ho měli, tady bych to prodával za 2 Kč, aby si to ty děti všechno kupovali. Vydělal by na tom něco?

E-ne a ještě by na tom něco ztratil

O-a chápete proč někdo podniká? Proč si někdo zřídí obchod?

T-aby si vydělal peníze, pro děti, na jídlo a tak

O-myslíte, že to dělá někdo z radosti? Jen tak, že ho to baví? Že by tam chodil

T-někoho jo, někoho ne, spíše ne

O-tak jo, pročtu si, jestli jsem prošla všechno, co jsem potřebovala. Tak jo, poslední, dokázali byste shrnout, se vším, co víte, co víte, že jste potřebovali zařídit, co všechno byste potřebovali k tomu, abyste mohli stánek na velikonočním jarmarku otevřít? To byla úplně první otázka, na kterou jsem se ptala a teď se ptám znovu.

T-výrobky, které už máme, nějaký stůl, který si půjčíme a židle a pokladničku

O-myslím to tak, teď jak jste, teď nemáte žádné výrobky, vy máte jen plán, víte už, co chcete, co teď v téhle chvíli, abyste za dva týdny mohli otevřít, co všechno budete potřebovat k tomu, abyste za dva týdny mohli otevřít ten velikonoční jarmark. Když si řekl Tád'o výrobky, stůl, židle, ale my žádné výrobky nemáme.

E-všechno jsme to vyrobili,

O-ale co jako první potřebuju, než půjdu pro všechno

E-nakoupit

O-nakoupit, a co k tomu teda potřebuju?

E-peníze

T-no

O-jo? Jako první potřebuju mít peníze, abych mohl vůbec...

T-a hlavně připravit, jak to bude všechno

O-jak se tomu říká?

E-plán

O-plán, takže, abych mohl vědět, kolik mě to všechno bude stát, kde to všechno bude, tak potřebuju mít plán

T-tady

O-vy tady ho máte- stanovili jsem si, co budeme prodávat, kolik nás to bude stát, že? Kolik my budeme potřebovat peněz a nakonec, kolik na tom chceme vydělat korun. To znamená, když chci vydělat více, co udělám s tou cenou?

T-zdražím ji

O-můžu ji zdražovat do nekonečna?

T-ale zase to budou méně kupovat

O-co když bych dal takovéhle vajíčko, které je obvykle nabarvené třeba za 150 Kč...

E-tak ho nikdo nekoupí

T-nevíš, někdo jo, ale málo

O-no kdyby to bylo v oblasti, kde je vajíček dost, kde každý má na zahradě dost vajíček

E-no tak to by si skoro nikdo nekoupil

T-doku se to nevyprodá tak možná

O-takže to je úplně všechno teď mě zajímá, jak vás to bavilo?

E-mě to bavilo

O-dozvěděli jste se něco nového?

E-ano

O-co ses dozvěděla?

E-jak jakože udělat tu cenu

O-vědělas to i předtím?

E-jo, ale ne takhle

O-a co teda je jiné? V čem je to jiné, jak ses na to dneska podívala?

E-já jsem to předtím tak myslela, že se to jakože má prodat za stejnou cenu

O-a to sis myslela, že bys na tom něco vydělala, nebo jsi to vůbec nedomýšlela?

T-jako zábavu vid'?

E-jako zábavu

O-jako zábavu, protože hodně dětí právě si myslí, že někdo prodává, že se tím chce bavit, postavím stánek na koupališti, a budu to prodávat za levno, protože tím chci někomu udělat dobře, že chce, aby děti mohly mít zmrzlinu. Ale dětem nedochází, že potřebují zvýšit tu cenu, než za kterou to vytvořili, aby si vůbec mohli koupit jídlo a uživili se. Děkuji

Příloha 3: Přepsaný rozhovor 3. výzkumná sonda

Účastnila ses vánočního jarmarku?

Prodávala jsem

Mělas ještě něco předtím na starosti?

E-pomáhali jsme vymýšlet ceny.

T-a jak?

E-spíše jsme navrhovali, a vlastně domluvili jsme se s celým kroužkem, kolik bychom za to dali, s dětmi ve družině

T-jak to probíhalo?

E-paní učitelka řekla, keramiku bych dala za 20 Kč a my jsme souhlasili a my jsme řekli je to málo, moc

T-cos na těch 20 řekla ty?

E-že je to akorát

T-podle čeho jsi věděla, že je to akorát?

E-podle toho, jak nám to dalo práci, a podle toho, jak stojí ta hlína a tak

T-vy jste věděli, kolik stojí hlína?

E-ne, paní učitelka řekla, že s ní máme šetřit, že je hodně drahá, tak jsme si to nějak domysleli, že bude docela drahá

T-podle práce, co to znamená?

E-jak dlouho jsme to dělali

T-čím déle jste to dělali, tím ta cena byla jaká?

E-cena byla vyšší, protože nám to dalo více práce

T-víš, proč se pořádá takový jarmark?

E-aby si ta třída vydělala nějaké peníze

T-jak to funguje, vydělání peněz?

E-že my si něco vyrobíme, dáme cenu, rodiče si to koupí a tím přispějí na nějaký třídní výlet

T-kde se vezmou výrobky? Jak se přijde na ty věci, ze kterých se něco vyrobí?

E-ty se musí koupit za nějakou cenu

T-kdo je kupuje?

E-většinou paní učitelka, nebo škola

T-kde na to vezme peníze?

E-máme rodičovský fond, kde rodiče dali částku, a z toho se kupují tyto věci, takhle to máme ve třídě

T-Když to paní učitelka koupí, zaplatí, vrátí se jí ty peníze?

E-to nevím

T-tak my se na to podíváme, jak to funguje. Máš něco, co by sis chtěla pořídit?

E-nový mobil, stojí 30000

T-Máš už nějaké peníze na to našetřené? Máš jich dost na ten mobil?

E-ne

T-Víš, jak by sis mohla vydělat na ten mobil prodejem? Nevíš, na co se ptám. Vymyslíme spolu, jak by se dalo na ten samsung vydělat za pomoci prodeje. Věděla bys, co všechno bys musela připravit, abys byla připravená na jarmark a na konci získala peníze na vytouženou věc. Jak to všechno naplánovat?

E-Navrhla bych si, kde budu ty věci prodávat.

T-místo

E-jaké věci budu prodávat

T-co budu prodávat. Není to školní akce a ty jsi paní podnikatelka a je to na tobě. Kde bys to prodávala?

E-Nevím.

T-Jak si to představuješ, ten jarmark, to místo?

E-Měla bych tam stůl a na tom různé ty věci.

T-Kam bys ten stůl umístila? Na nějaké veřejné místo.

E-před vchod do metra.

T-proč zrovna tam?

E-chodí tam hodně lidí

T-Co bys prodávala?

E-výrobky a občerstvení

T-co všechno musíš připravit, abys byla připravená na jarmark?

E-ceny, za kolik to budu prodávat... a nějak ten stůl vyzdobit, aby to nebylo naházené

T-Takže máme kde, co, za kolik budu prodávat. Co musíš všechno zařídit a připravit, kdybys odsud měla jít a začít zařizovat?

E-jako první bych si zařídila stůl, věci bych měla předpřipravené, pak bych to tam šla naaranžovat a napsala bych k tomu ceny

T-Jak bys přišla k výrobkům?

E-bud' doma, nebo na kroužku bych je vyrobila

T-nemáme prostory školy, tak jak bys přišla k těm výrobkům? Co si musíš stanovit, když si chceš připravit ty výrobky?

E-asi aby ty věci na ty výrobky nebyly moc drahé

T-proč by neměly být drahé?

E-abych těch věcí mohla koupit více za menší částku, než kdyby byly hodně drahé, tak bych jich koupila méně

T-proč bys jich chtěla koupit více?

E-abych měla více věcí na prodej, tím pádem si vydělám i více peněz.

T-Víš, co bys vyráběla? Nevíš, vymyslíme jednu věc. Proč bychom ji tam chtěli vyrábět.

E-asi něco z keramiky, protože ti lidé si to můžou někam pověsit, nebo když by to byla miska, tak by si do ni mohli něco dát.

T-takže to proč bys zvolila keramiku, protože máš pocit, že ti, kteří by to nakupovali by o to měli zájem, že by to bylo užitečné? Jakou jednu věc z keramiky bychom vyráběli?

E-asi misky, nádobí.

T-proč bys kupovala nádobí?

E-protože je to užitečné a ti lidi by si to spíš koupili

T-spíše než co?

E-spíše než nějaký keramický obrázek, že by to lépe využili

T-víš, co bys vyráběla. Co dále? Jak to připravit? Co potřebuješ k tomu, abys ten výrobek dostala?

E-hlínu, pomůcky na keramiku, váleček, podložku

T-kde bys vzala hlínu?

E-v obchodě

T-máš peníze na hlínu, víš, kolik stojí? Teď už bych to zapisovala. Tady máš tabulku, můžeme zatím vyplnit tyto tři věci.

E-zapíše co vyrábím, pro koho vyrábím – vyrábí pro ty lidi, pro kolemjdoucí

T-kdo myslíš, že to bude nejvíce kupovat?

E-asi spíše ženy

T-ktelé ženy?

E-asi maminky nejvíce, protože mají taky své děti

T-prodáváš keramické nádoby, proč myslíš, že maminky budou nejčastěji nakupovat?

E-protože mají malé děti a ty děti rozbíjí nádoby a bude se jim hodit

T-Otázka vlastně je, proč bys chtěla něco prodávat?

E-abych si vydělala peníze na tu věc

T-kolik si chceš vydělat?

E-30 000

T-kvůli těmto penězům to děláme. Teď už budeme počítat, za kolik nakupuju, za kolik prodávám. Kolik mě bude stát jeden kus? Ukazuje cenu hlíny na internetu. Kolik mě bude stát jeden kus, když z tohoto udělám 2 misky (stojí 80 Kč).

E-40 Kč

T-co ještě budu potřebovat?

E-pomůcky, které si půjčím ve škole.

T-dobře, pišme 20 Kč za pronájem dílny ve škole na hodinu. Co ještě potřebujeme?

E-barvy

T-barva stojí 70 Kč, a z ní uděláme 5 misek, kolik to vyjde na jednu?

E-To vyjde na 12 Kč.

T- tak si vypočítej, kolik tě bude stát jeden kus

E-1 kus bude stát 74 Kč

T-Jde o to, jakou cenu určíš za 1 výrobek

E-60 Kč?

T-když určíš, že jeden kus stojí 60 Kč, jak jsi na to přišla?

E-aby se mi nějakým způsobem peníze vrátily, ale zase aby to nebylo úplně předražené

T-jeden kus tě stojí 74 Kč, ty budeš muset nakoupit věci, dát ty peníze pryč. Dala bys to 60 Kč?

E-možná za více

T-co by se stalo, kdybys na jarmarku prodávala jeden kus za 60 Kč, já bych ti ty peníze dala, ale tys za to dala 74 Kč, vydělala bys na tom něco?

E-ne

T-a co by se stalo s tvými penězi?

E-spíše bych je vyhodila a prodělala bych je

T-víš, kolik bys na jednom kuse prodělala?

E-14 Kč?

T-můžeš dát jeden kus za 60 Kč?

E-ne

T-tak podle čeho bys určila novou cenu?

E-74 Kč, protože jeden kus stál 74 Kč, tak aby se mi ty peníze vrátily

T-a když se ti vrátí, vydělala bys na tom něco?

E-ne

T-bylo by potom možné, když jsi nic nevydělala, vydělat si těch 30000 Kč?

E-ne, protože tu částku, kterou jsem dala za ty věci na ten výrobek, tak by se mi ta samá částka vrátila

T-a chceš něco vydělat? Proto tam jsi. Tak to zkusíme znovu, podle čeho by se dala ta cena určit?

E-podle toho, kolik mě vlastně stály věci na ty výrobky

T-to by bylo kolik?

E-74

T- abys vydělala, co s tím ještě musíš udělat?

E-k tomu něco přidat, nějaké číslo

T-a to je ten nejdůležitější úkol prodávajících, vědět, kolik můžu přidávat na ty náklady, aby něco. Co si myslíš, že je nejdůležitější vzít v potaz, kolik můžu přidávat na ty náklady, přidávat a chtít více a více.

E-podle té práce

T-jak to myslíš?

E-kdyby to bylo nějak krásně nazdobený talíř, tak by stál více než čistě bílý, bez ozdoby

T-proč by stál více?

E-bylo by tam více glazury a dělala bych na tom déle

T-I kdyby to bylo jenom obyčejné, proč bys mohla nebo nemohla přidávat peníze za tu misku? Když bys byla nakupující, která jde do toho stánku, jaká bys chtěla, aby ta cena byla?

E-aby to nebylo moc předražené

T-podle čeho poznáš, že to je, nebo není předražené?

E-když vím, kolik stojí co, podle toho poznám, jestli je to předražené nebo ne

T-odkud zjistíš, kolik to stojí? Třeba misky, jak budeš jako nakupující vědět, že to už je drahé?

E-protože uvidím, jak ten člověk dal na tom tu práci a když to odfláknul a dal to za hodně peněz, tak je to už předražené

T-A ten další důvod, když vím, kolik to stojí někde jinde... Takže jsi to myslela tak, že už jsi někde viděla, kolik stojí někde miska, takže víš, že by to mělo stát nějaké množství peněz. Takže za jeden kus dáme 74 Kč, tys říkala, že čím více práce na tom dám, tím, ten výrobek bude dražší, zároveň vím, že ta cena musí být podobná, jako je v jiných obchodech, víš, proč? Co kdyby byla mnohem vyšší, než to budou prodávat v Albertu?

E-tam je menší pravděpodobnost, že si to koupí, protože si to někde můžou koupit levněji

T-takže ta cena musí odrážet to, že o to lidi mají zájem. Kdyby to bylo moc drahé, tak o to nebude zájem. Co kdyby v Albertu misky nebudou mít, a na celé Praze 8 nebudou k sehnání a prodávala bys je tam jenom ty. Mohla bys dát tu cenu vyšší?

E-o trošku, protože kdybych je dala hodně vyšší, tak by si to lidi nekoupili.

T-podle čeho určíme cenu 1 misky. Víš, že cena musí pokrýt tvé náklady a víš, že chceš něco vydělat a musíš se orientovat podle toho, jak stojí misky jinde, tak kolik bys dala cenu?

E-90 Kč, podle toho, aby to nebylo předražené a aby se mi ty peníze vrátily

T-jak víš, že těch 90 je nebo není předražené?

E-mlčí

T-ty víš, kolik stojí jiné misky? Podíváme se na to, abys věděla, kolik stojí jinde. – hledá na internetu cenu keramické misky. Jsou ty ceny rozdílné? Proč myslíš, že ty ceny jsou rozdílné?

E-protože nějaká je propracovaná a druhá je obvyčejnější

T-takže už víme, že ty tu cenu si můžeš vybrat, protože víme, kolik musí stát minimálně, ale víme, že jsou některé, které tady stojí 500 Kč. Podle čeho to teda určíme?

E-aby to bylo něco mezi, aby to nebylo až moc drahé ani moc levné

T-tak zkus určit novou cenu.

E-mlčí

T-víš co, ještě se to dá udělat takto. Pořád musíme vědět, že chceme vydělat 300000 Kč. Čím ta cena bude vyšší, tím ty peníze vyděláme za kratší dobu. Za kolik dní bys chtěla vydělat těch 30000 Kč?

E-za měsíc

T-pracovala bys každý den?

E-jo

T-opravdu?

E-no vlastně ne, tři dny v týdnu

T-tři dny v týdnu a máme čtyři týdny, kolik dní bys pracovala?

E-12 dní

T-kolik korun bys musela vydělat za každý den? Víš, jak to spočítat?

E-ne

T-těch 30000 Kč musíš rozdělit mezi 12 dní, abys věděla, kolik každý den musíš vydělat

E-2500 Kč

T-za každý den bys potřebovala vydělat 2500 Kč. Napiš si to sem, za den chci vydělat 2500 Kč. Když chceš tolik peněz vydělat, tak musíš vědět, jak určit tu cenu a množství misek, které bychom prodali. Urči jednu cenu.

E-1000 Kč, ne to je moc. 600 Kč.

T-myslíš, že by to lidé kupovali? Proč jsi dala 600 Kč?

E-mlčí

T-dalas těch 600, protože si chceš hodně vydělat?

E-jo

T-tak dej, že bys to prodávala za 600 Kč, kolik korun vydělám na jednom kuse? Víš, jak to vypočítáš?

E-ne

T-Zaplatiš 74 Kč za náklady, potom máš miskou, někdo ti dá 600 Kč. A ty si nejdříve musíš vzít z těch 600 Kč 74 zpátky, protože jsi je do toho dala, takže kolik ti zbyde?

E-počítá dlouho, neví, jak

T-chtělaš dát opravdu děleno?

E-ne, mínus, 526 Kč

T-kolik vydělám za jeden kus?

E-526 Kč

T-už rozumíš tomu, co znamená vydělat něco?

E-vlastně, že ty peníze se mi vrátí, že vydělám více, než jsem do té věci dala

T-kolik misek bys musela prodat, aby sis vydělala těch 2500?

E-neví

T-kolik dostaneš za jednu miskou peněz?

E-600

T-doopravdy?

E-526 Kč

T-jo, protože nedostaneš všechno, musíš něco vrátit. Takže jedna miska 526, dvě misky mám kolik?

E-1052.

T-za dvě misky mám vyděláno 1052, kolik budu mít za tři misky?

E-2104 Kč

T-tys dala dvě misky krát dva, takže a my chceme vědět, kolik mám za tři misky, tak to zkus znovu, kolik budu mít za tři misky

E-3320 Kč

T-asi to uděláme spolu, přijdeme na to spolu. Dáme 500, že dostanu za jednu miskou. 500 a 500 je?

E-1000 Kč

T-plus další jedna miska

E-1500,

T-další

E-2000

T-další?

E – 2500

T-kolik misek bych musela prodat, abych měla těch 2500 Kč?

E-5.

T-takže připišeme otázku, kolik musím prodat za den? Kolik bychom tam napsali?

E-5

T-myslíš si, že za 600 Kč někdo koupí misku? Podle čeho se můžeme domýšlet že jo, nebo ne? Proč jo, proč by někdo chtěla keramickou misku za 600 Kč?

E-protože je hodně propracovaná, hodně hezká, dalo mi to hodně práce

T-Co bys dělala, kdyby si vedle tebe otevřel stánek někdo se stejným zbožím, ale prodávala by tu samou misku za 300 Kč?

E-tu cenu bych snížila pod 300, abych já vydělala více, než on. U mě by si to spíše kupovali než u něj, protože bych to měla levnější.

T-byl by to nějaký problém?

E-že bych dosáhla těch 30000 Kč tak bych musela pracovat častěji, než tři dny

T-Podle čeho si budou zákazníci vybírat, co si koupí?

E-podle ceny a podle vzhledu

T- kdyby znovu padla otázka, co všechno si musíš připravit, abys byla připravená na jarmark, co všechno si musíš naplánovat?

E-kde to budu prodávat, co budu prodávat, za kolik to budu prodávat, jak si upravím ten stůl, aby to vypadalo hezky, kdy jaký dny a kolik dnů v týdnu to budu prodávat

T-a co je vlastně to nejdůležitější pro tebe?

E-asi ty ceny

T-proč to vlastně celé děláš?

E-abych si vydělala těch 30000

T-nejdůležitější by mělo, být vědět, co tím chci získat. A jsou to ty peníze, že chci prodávat, protože si chci vydělat. Kdybys měla shrnout to, na jakém základě se shruje cena výrobku?

E- asi podle nákladů na tu věc

T-jenom podle toho?

E-asi podle práce

T-a záleží na těch nakupujících, můžou oni ovlivnit cenu?

E-jo, protože když si to bude kupovat málo lidí, tak tu cenu zkusím snížit trochu

T-a kdyby si to kupovalo hodně lidí?

E-tak bych tu cenu nechala jak byla

T- a proč?

E-protože bych věděla, že ti lidé za tu cenu to chtějí, a pro mě by bylo nevýhodné tu cenu snížit, a kdybych tu cenu zvýšila, tak lidi by si to mohli přestat kupovat

T-mohli byste to nějak udělat, s tím, kdo si otevře stánek vedle, a domluvit se nějak na té ceně a získat tím něco? Kdybyste se domluvili na vyšší ceně? Na čem by ses s ním mohla domluvit?

E-že bych mu řekla, jaké dny prodávám, a on by tam prodával opačně, kdy já mám volno, tak on by tam prodával

T-a co ta cena? Dalo by se domluvit na ceně?

E-ne

T-jaký je zájem vás obou?

E-abychom si vydělali nějakou částku

T-myslíš, že když máte stejný zájem, že by se nedalo na něčem domluvit?

E-dalo, že bychom měli oba dva stejně vysoké ceny

T-a pak by záleželo na čem, těm nakupujícím, kdybyste měli stejné ceny?

E-kdo by to měl hezčí a kdo by tam byl, kdybychom to měli proti sobě, tak kdo by tam zrovna prodával

E-tak třeba by to bylo o něco trošku levnější, než kdyby to bylo nějak zapracované