

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE - PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**VZTAH ŽÁKŮ K POZNÁNÍ A UČENÍ SE ZAMĚŘENÍM NA
SOCIÁLNĚ VZTAHOVÉ A OSOBNOSTNĚ ROZVOJOVÉ POZNATKY A
DOVEDNOSTI**

Vedoucí práce: prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Konzultant: Alena Škaloudová, Ph.D.

Autorka: Lucie Pospíchalová

Obor: Psychologie – speciální pedagogika

Typ studia: prezenční

Akademický rok: 2011/2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu. Souhlasím s dalším využitím této práce ke studijním účelům.

V Praze dne 22. června 2012

Lucie Pospíchalová

Anotace:

Předkládaná práce se zabývá vztahem žáků 8. ročníků základní školy k poznání a učení a dovednostmi, které si osvojili a naučili. Vztah k poznání a učení jsme s kolegou Danielem Kubínem zkoumali technikou „poznatkových bilancí“. V této práci se zabýváme žáky tří pražských základních škol a právě použitím metody „poznatkové bilance“ se snažíme zjistit, jaký mají vztah ke světu, k sobě, ke své rodině, ke škole atd. Z celého kontextu těchto písemných bilancí pak vyvozujeme, jaký je jejich vztah k poznání a učení. Bilance jsou reakcí na otázku: *„Od narození až doted' jste se naučili mnoho věcí. Zamyslete se, které to jsou. Co byste se každý ještě chtěl naučit?“*

Technika byla vytvořena a použita poprvé u nás v roce 1992 Pražskou skupinou školní etnografie (PSŠE) při výzkumném šetření na několika základních školách v Praze 3. První výzkum pomocí kvantitativní analýzy poznatkových bilancí byl proveden již ve výše zmíněném roce 1992 (Štech in PSŠE, 1992, 2001). Druhý byl proveden Jitkou Pýchovou a Kateřinou Hipmannovou v rámci diplomových prací v roce 2002. Třetí výzkum vztahů žáků k poznání jsme uskutečnili pomocí poznatkových bilancí v roce 2011 a je tedy replikací těchto předešlých výzkumných šetření.

Tato práce je především zaměřena na porovnání poznatkových bilancí z roku 2011 se dvěma předešlými výzkumy z roku 1992 a 2002. Nejdříve je sledována komparace změn ve vztahu k poznání a učení u žáků po 20 letech a poté v období po deseti letech. Zvýšený zájem věnuji odlišnosti vztahu k poznání a učení u žáků se zaměřením na oblast sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností. Nejvíce se zabývám vztahem k druhým lidem a jeho významem v životě žáků. Dále pak vztahem k normě, autoritám a k plnění povinností.

Abstract:

The present work deals with the relationship of students 8th years of elementary school to the knowledge and learning and skills they have acquired and learned. Relationship to cognition and learning with colleague Daniel Kubín, we examined the technique of "knowledge account." In this work we deal with students of the three Prague elementary schools and just using the "knowledge account" we are trying to find out how they relate to the world, to themselves to his family, to school, etc. In the context of these knowledge account written conclude then, what is their relationship to knowledge and learning. Balance are a response to the question, "*Since you were born, you have learnt a lot of things. We would like you to think about and write it down. What sort of things would you like to learn in the future?*"

The technique was first applied here in Prague in 1992 by Prague group of school ethnography (writes) in the scientific research at several elementary schools in Prague 3. The first research with quantitative analysis was performed by means of knowledge accounts already in the above-mentioned in 1992 (writes in Štech, 1992, 2001). The second was conducted by Jitka Pýchová and Kateřina Hipmannová in the framework of their theses in 2002. The third research students to recognize relationships we made with "knowledge account" in 2011 and is a replication of previous research investigations.

This work is mainly focused on comparing 2011 knowledge accounts with two previous surveys in 1992 and 2002. First, the comparison of observed changes in relation to knowledge and learning for pupils over 20 years and then after a period of ten years. Increased interest will be devoted to the differences related to knowledge and learning for pupils with a focus on the socio-relational and personal development declared knowledge and skills learned. Predominantly, I will look at the relationship and the importance to other people in the life of students. Furthermore, the relationship to the standard authorities, and obligations will be examined.

OBSAH

I. ÚVOD.....	7
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Obecné pojetí významu učení.....	9
1.1 Lidské učení.....	9
1.1.1 Druhy lidského učení.....	10
1.1.2 Sociální učení.....	11
1.2 Motivace při učení.....	11
1.2.1 Důležitost výkonové motivace a potřeby.....	12
1.2.2 Chápání učení u žáků.....	13
1.2.3 Vztah k poznání.....	14
1.2.4 Rozdíl ve vztahu k poznání u dětí z různých soc. vrstev.....	14
1.2.5 Příčiny neúspěšnosti dětí ve škole.....	15
2. Věk bilancování u žáků.....	16
2.1 Psychologické charakteristiky období dospívání.....	16
2.2 Vývoj základních dovedností a schopností.....	17
2.3 Emoční vývoj a socializace.....	18
2.4 Sociální vztahy a osobní vývoj.....	18
III. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	20
3.1 Úvod.....	20
3.2 Výzkumné otázky.....	21
3.3 Profilace základních škol v letech 1992 až 2011.....	21
3.4 Průběh sběru dat ve školním roce 2010/2011.....	22
3.5 Základní charakteristika výzkumných škol v roce 2011.....	23
3.6 Metodologie výzkumu.....	24
3.7 Analýza poznatkových bilancí z hlediska žánrů.....	25
3.8 Stejná strukturace kategorií a základních oblastí života u žáků.....	28
3.9 Přehled sycení kategorií v letech 1992 až 2011.....	29
4. Základní oblasti života u žáků.....	32

4.1	Základní poznatky a dovednosti (ZPD).....	34
4.2	Každodenní činnosti	34
4.3	Školní a intelektuální poznatky a dovednosti (ŠIP).....	35
4.4	Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti.....	36
5.	Oblast SVOR a její kategorie.....	37
5.1	Sociálně vztahové poznatky a dovednosti.....	37
5.2	Osobní vývoj a sebehodnocení.....	40
5.3	Vztah k poznání u dívek a chlapců v oblasti (SVOR).....	41
6.	Budoucnost v poznatkových bilancích.....	42
6.1	Nejčtenější kategorie v roce 2011	43
6.2	Přehled sycení kategorií v letech 1992 až 2011	44
6.2.1	Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti (SVOR).....	45
6.2.2	Obživa, práce a profese.....	46
6.2.2.1	Vztah k poznání u dívek a chlapců v oblasti (SVOR).....	47
6.2.2	Každodenní činnosti (KČ).....	48
6.2.3	Sportovní a kulturní činnosti (SKD).....	48
6.2.4	Školní a intelektuální poznatky (ŠIP).....	49
7.	Vztah dnešních žáků k učení a poznání.....	50
7.1.	Souhrnná interpretace oblasti (SVOR).....	50
IV.	ZÁVĚR.....	53
V.	POUŽITÁ LITERATURA.....	54
VI.	SEZNAM PŘÍLOH.....	55
	Příloha č. 1 – Síť kategorií a distribuce položek v souboru 2011	
	Příloha č. 2 – Jednotlivé položky bilancí roztríděné do sítě kategorií v souboru 2011	
	Příloha č. 3 – Sycení kategorií dle tříd v souboru 2011	
	Příloha č. 4 – Statistické zpracování dat ze souboru 2011	
	Příloha č. 5 – Přehled poznatkových bilancí ze souboru 2011	

I. ÚVOD

Hlavním cílem této práce bylo zjištění, co se žáci na konci základní školní docházky naučili a jaké jsou jejich sociálně vztahové poznatky a dovednosti. „*Od narození až do teď jste se naučili mnoho věcí. Zamyslete se, které to jsou. Co byste se každý chtěl ještě naučit?*“ Na tuto otázku žáci osmých tříd základních škol odpovídali písemně. Předkládaná práce byla inspirována dvěma předešlými výzkumy, které probíhaly vždy na třech stejných základních školách v Praze 3. Původní inspirací byl výzkum provedený na počátku 90. let francouzským týmem ESCOL, v jehož čele byl významný sociolog Bernard Charlot. K replikaci výzkumů dochází vždy po deseti letech, je to způsobené především tím, že začátkem 90. let došlo k výrazné změně jak ve společnosti, tak i v oblasti školství a vzdělávání. Od roku 1991 až do současnosti proběhla řada reformních kroků a změn – vedle základních škol a čtyřletých škol středních vznikl velmi rozrůzněný systém víceletých gymnázií, objevily se soukromé školy a nakonec proběhla kurikulární reforma, která stanovila vzdělávací rámce namísto podrobných osnov (2004).

Žáci na konci základní školní docházky bilancují. Toto bilancování je vyvoláno nejen blížícím se koncem ZŠ, ale také hluboce osobním rozhodováním o své další vzdělávací či profesní dráze. Je tedy zajímavé podívat se na subjektivní svět žáků jejich bilančním pohledem. Vypovídá nejen o nich a o škole, ale i o společnosti kolem nich. Výzkumně jde o téma, které bylo zajímavé nejen krátce po velké politické změně v naší zemi. První výzkum vztahu žáků k poznání a učení byl u nás v České republice proveden ve školním roce 1991/1992 a provedla ho Pražská skupina školní etnografie (dále jen PSŠE). Druhý byl proveden ve školním roce 2001/2002. Třetí výzkum, resp. sběr dat proběhl v květnu školního roku 2010/2011 na stejných základních školách jako u předešlých výzkumů.

Tyto výzkumy se zabývaly vztahem žáků k učení a poznání, přičemž byla použita metoda zvaná „poznatková bilance“. Použitá výzkumná metoda představuje semi-projektivní metodu, a to právě proto, že je objektivně nemožné napsat vše, co se člověk až dosud naučil. Proto žák provádí vědomě či nevědomě výběr, kterým zvýrazňuje jedny poznatky a dovednosti na úkor jiných (Štech in PSŠE, 2004, s. 121). V následující teoretické části své práce se budu podrobněji zabývat žakovskou motivací, dále pak

vysvětlením vztahu k poznání a učení, jak jej chápe Bernard Charlot. V části věnované empirickému výzkumu se pokusím také podrobně analyzovat výsledky bilancí žáků v letech 1992, 2002 a 2011. Dále pak jak se změnily jejich poznatky a dovednosti vázané na rodinný, ale také na mimoškolní svět vrstevníků a kamarádů, zejména pak sociálně vztahové poznatky a dovednosti a poznatky týkající se vlastního osobního vývoje (jak si jedinec uvědomuje práci na sobě a na svých vlastnostech a dovednostech).

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 Obecné pojetí významu učení

V současné době se při slově „učení“ lidem vybavuje nejčastěji škola, učitelé, žáci učebnice, zkoušení, vysvědčení nebo příprava na budoucí povolání. V psychologii a dalších příbuzných oborech můžeme tento pojem chápat širěji. Nejde zdaleka jen o formalizované učení ve škole. Od narození se učíme sedět, chodit, mluvit, jít, pít, poznávat okolní předměty a blízké osoby. Člověk si tedy osvojuje učním všechno, co je pro něj nevyhnutelně důležité, aby ovládal předpoklady pro přizpůsobení se v každodenním světě stejně jako základy věd, poznatky o přírodě, společnosti, ale i o sobě. Člověk se tak učí de facto od svého narození až do smrti.

„Termín učení označuje všechno získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.“ (Čáp, 1983, s. 45). Toto nejširší chápání učení je běžné v psychologii i v jejích příbuzných vědách. Navazuje na badatele, kteří vycházeli z širšího biologického pohledu. Tvrdili, že živočišné organismy se přizpůsobují prostředí, a to jednak vrozenými stereotypními instinkty, získanými a proměnlivými reakcemi, podmíněnými reflexy a učním (tuto koncepci experimentálně rozpracovali již na začátku 20. století např. I. P. Pavlov a E. L. Thorndike). Podle této koncepce učení plní funkci přizpůsobování se organismu prostředí a změnám tohoto prostředí.

1.1 Lidské učení

Výsledkem lidského učení může být osvojení vědomostí, dovedností, návyků a postojů, ale také především změna psychologických procesů, stavů a vlastností. Vědomosti jsou určitými soustavami představ a pojmů, které si člověk osvojil. Dovednosti jsou zase získané dispozice pro užití vědomostí, například pro řešení problémů nebo pro vykonávání činností určitého druhu. Návyky jsou získané dispozice podněcující k vybavení určitých pohybů nebo úkonů v určitých situacích (např. návyk zkontrolovat dokončenou práci).

Sociální povaha lidského učení se projevuje tím, že jedinec při učení přejímá zkušenosti druhých lidí, ve zhuštěné podobě (v určitém výběru nebo i zkreslením) si

osvojuje výsledky celých generací, celého dosavadního historického vývoje. To se týká právě již zmiňovaných vědomostí, senzomotorických a intelektových dovedností a také společenských norem (morálních, právních či estetických) a způsobu chování, zejména ve vztazích mezi lidmi. Společnost člověku pomáhá více nebo méně prostřednictvím rodičů, učitelů a dalších osob, škol a jiných výchovných institucí.

Učení v sobě zahrnuje nejen poznatky „vědecké“ získávané ve škole a kognitivní dovednosti myšlení, ale i konkrétní dovednosti každodenního života, ale také dovednosti sociální (např. komunikační) nebo intrapersonální (rozumět sám sobě). To vše můžeme pod pojem učení v tomto nejširším pojetí zahrnout. Psychologické teorie od kognitivistů až po teorie tzv. situovaného učení nebo vývojové teorie socializace takovou širokou interpretaci dovolují.

1.1.1 Druhy lidského učení

Člověk při učení využívá v různé míře a formě zkušenosti společnosti i její přímé pomoci ve výchovně vzdělávacím procesu. Učením se zvyšují možnosti člověka k vykonávání náročných činností, k působení ve společnosti, rozvíjí se lidská osobnost i její společenský přínos. V souvislosti s problematikou výchovy a vyučování můžeme rozlišit tyto druhy lidského učení. Učení poznatkům je formou učení, která nejvíce odpovídá tradičnímu chápání školního učení, jeho výsledkem jsou převážně vědomosti. Dalším druhem učení je učení senzomotorickým činnostem. Jeho výsledkem je osvojení senzomotorických dovedností, rozvoj vnímání, představ, a pohybů.

Třetím druhem učení je učení intelektuálním činnostem, případně učení metodám řešení problémů. Jeho výsledkem je zejména osvojení intelektových dovedností, rozvoj myšlenkových operací a procesů i intelektových schopností. Posledním druhem učení je sociální učení, pomocí kterého se člověk učí „žít mezi lidmi“. Při tomto učení si jedinec ve styku s druhým člověkem nebo sociální skupinou osvojuje dovednosti, návyky a postoje potřebné ke styku s lidmi, přejímá za své morální, estetické či jiné normy své společnosti, formují se i jeho motivy a rysy (jako např. individualismu – kolektivismus, agresivita – smysl pro spolupráci).

1.1.2 Sociální učení

Elementární formy sociálního učení související s tématem sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností, jsou učení napodobením, sociálním zpevnováním a identifikací. Učení napodobováním se začíná projevovat už od raného dětství při osvojování nesčetných způsobů chování a ve vztahu k druhým lidem. Dítě napodobuje často chování rodičů, starších dětí i jiných osob ze svého prostředí. Dítě se napodobením učí řeči, mimice a gestikulaci. Současně přejímá sympatie nebo antipatie k různým druhům zábavy, sportu a práce. Dalo by se říci, že napodobením přejímá způsob života, společenské názory, postoje a způsob chování k lidem vyjadřující úctu k člověku a spolupráci, nebo naopak povýšenost a agresivitu.

Učení sociálním zpevnováním je důležitou formou učení v tom, že rodiče své dítě chválí a odměňují za chování, které odpovídá požadavkům, normám a zvyklostem dané společnosti. Sociální odměnou bývají různé formy pochvaly, projevy sympatií, lásky a uznání. Sociálním trestem pro dítě bývá projev nesouhlasu, zamítnutí, citové zavržení, odepření projevů sympatie a lásky aj. Nejen rodiče, ale také vrstevníci, kamarádi, přátelé a spolužáci nebo učitelé mohou působit sociálními odměnami a tresty, a tak zasáhnout do procesu sociálního učení.

Další formou sociálního učení je identifikace (ztotožnění) s osobou, ke které má jedinec velmi kladný vztah a chce být takový jako je ona osoba. Identifikace souvisí s napodobením, ale rozdíl je v tom, že napodobení se týká převážně vnějších forem chování, kdežto v identifikaci jde především o „vnitřní“ charakteristiky osobnosti, jako jsou např. statečnost, obětování se druhým nebo naopak třeba bezohlednost. Většina žáků v poznatkových bilancích nejčastěji uváděla jako osobu, s kterou se identifikovali, od které se nejvíce naučili, své rodiče, prarodiče, dále pak učitele a kamarády.

1.2 Motivace při učení

Kromě učení je ve školním prostředí pro úspěšnost žáka důležitá také motivace, která patří k nejdůležitějším činitelům v učení u žáků. Motivaci můžeme chápat podle Pavelkové v nejširším slova smyslu jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16). Motivace chování

člověka má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřními motivačními dispozicemi jedince jsou jeho potřeby a vnějšími motivačními zdroji jsou popudy – incentive. Na motivaci žáků k učení je třeba se dívat ve dvojitým smyslu. První vyjadřuje skutečnost, že prostřednictvím motivace zvyšujeme efektivitu učení a v druhém pojetí se jedná o samotný rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic u jednotlivých žáků jako významný úkol a cíl školy. Mezi nimi vzhledem k vysoké hodnotě úspěchů a dobrého uplatnění ve společnosti dominuje motivace výkonová. Očekává se, že jedinec se od raného věku snaží dosáhnout co největšího počtu co nejdokonaleji zvládnutých dovedností a poznatků. Proto hraje důležitou roli leckdy i tam, kde její význam zdánlivě není tak velký (každodenní, volnočasové aktivity atd.).

1.2.1 Důležitost výkonové motivace a potřeby

Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince. Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činností a chování, které směřuje jak k osamostatňování, potvrzení a prosazení vlastního Já, tak i k jeho obraně. Výkonová motivace je tedy jednou z nejčastějších pohnutek k učení u žáků. Z teoretického hlediska se výkonovou motivací zabývalo již od 50. let minulého století mnoho významných psychologů (např. McClelland, Atkinson, Rheinberg a u nás to byl především Hrabal).

Teorie výkonové motivace je založena na představě, že potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnout se neúspěchu jsou vzájemně nezávislé. Oba druhy výše zmíněných potřeb jsou základem výkonové orientace, která se skládá z přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a ze subjektivního očekávání, že bude dosaženo dobrého výsledku. Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou ve škole cílově orientovaní, pracovití, mají tendenci nevzdat se a vykonávat svou práci dobře, pracují plánovitě bez zbytečné úzkosti. Mají-li možnost, vybírají si hlavně úkoly se střední obtížností, protože příliš snadné úkoly jsou pro ně nezajímavé. Rádi soutěží s rovnocennými partnery, usilují o úspěch a uznání.

Naopak u žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu je možné sledovat, že pracují s úzkostí z možného neúspěchu, vyhýbají se výkonovým situacím (každá situace, která by mohla odhalit nízkou úroveň jejich schopností, vyvolává strach před selháním),

tito žáci si nejčastěji volí takové úkoly, které jsou buď příliš lehké, nebo zase příliš těžké (neadekvátní aspirační úroveň). Hlavním motivem při práci je strach a tito žáci mají tendence uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch (Pavelková, 2010, s. 137 – 140). V oblasti výkonové motivace je velmi důležité adekvátní hodnocení žákovských výkonů, které by mělo poskytovat zpětnou vazbu, jak pro samotné žáky, tak i rodiče a učitele. Školní hodnocení by mělo umožnit proniknout k významu, smyslu, důležitosti toho, co nás ve světě obklopuje, a to jsou hlavně poznávací funkce a osobnostní rozvoj.

1.2.2 Chápání učení u žáků

Žáků jsme se v instrukci přímo ptali, co se naučili a co by se ještě chtěli naučit. Důležité jsou právě proto tyto dvě věci, a to, co žáci chápou pod pojmem učení a jakou roli hraje učení v jejich životě. V roce 2001 Pavelková zkoumala subjektivní názory a pohledy žáků na učení. Inspirací jí byla fenomenologická psychologie, která se orientuje na kvalitativní metody. Ptala se jich: *“Co vy osobně rozumíte učením?”* Tuto otevřenou otázku položila žákům 8. a 9. tříd na základní škole a na víceletých gymnáziích (tercie a kvarta). Výzkumný vzorek tvořilo celkem 428 žáků. Pavelková předpokládala, že v pozadí žákova pojetí učení budou stát žákovy názory na to, proč je třeba se učit, k čemu učení pomůže (co tím získá), dále jak se učit, kde se učit a jaké jsou výsledky učení a hodnocení (Pavelková, 2002, s. 225).

Tento výzkum ukázal, že žakovská pojetí učení jsou velmi různorodá. U některých žáků se objevilo ve výrocích dva i více druhů pojetí učení. V každém případě bylo zjištěno, že mezi dětmi jsou velké rozdíly v pojetí učení a to nejen na základních školách, ale i na víceletých gymnáziích. Na prvním místě se vyskytovalo pojetí učení jako získávání znalostí. Na dalším místě z hlediska četnosti bylo na základních školách pojetí učení pro život s důrazem na jeho důležitost a užitečnost. Velkou skupinu na základních školách, ale i na gymnáziích tvořili žáci prožívající při učení nudu, které učení obtěžuje. Relativně silné zastoupení „učení se nazpaměť“ bylo především na víceletých gymnáziích. Nejméně byla zastoupena skupina žáků, kteří chápali učení jako „pochopení“.

1.2.3 Vztah k poznání

Bernard Charlot jde za hranice individuální psychologie a zavádí pojem „vztah žáka k poznání“. Učení, které se odehrává ve škole, je tak zvláštním případem poznávání. Charlot definuje vztah k poznání jako „*soubor představ, očekávání a soudů (hodnocení), které se týkají jak smyslu, tak společenské funkce poznání a školy, vyučovacího předmětu, situace učení i sebe samotného*“ (in GFEN, 1991, s. 133). Charlot rozlišuje pozitivní a negativní vztah k poznávání. Pozitivní vztah můžeme charakterizovat chutí žáka poznávat a vlastním hodnocením sebe sama jako schopného dosáhnout poznání. Negativní vztah k poznání může vést k neúspěšnosti žáka při učení.

Charlot se také zmiňuje, že základní vztah k poznání se utváří v sociálním prostředí dítěte, tedy mimo školu. Samozřejmě se také utváří v samotném procesu učení ve škole. Ve způsobu učení se tedy vztah k poznání utváří, ale určitý způsob učení u žáka zároveň předpokládá i určitý vztah k poznání, které hraje ve společnosti určitou roli. Především ji diferencuje a hierarchizuje. Dítě se tak rodí do sociální reality a svůj vztah k poznání si vytváří prostřednictvím rodiny a školy. Nejdříve je ovlivněno svými rodiči, jejichž vztah k poznání je ovlivněn jejich minulostí (včetně vzdělávací historie) i jejich současnou sociální pozicí a statusem. Tento proces lze schématicky ukázat na rozdílu ve vztahu jedinců k poznání u sociálně nízkých (tzv. „lidových“) a u středních (tzv. „buržoazních“) vrstev, který identifikoval již výše zmíněný francouzský sociolog Charlot.

1.2.4 Rozdíl ve vztahu k poznání u dětí z různých sociálních vrstev

Charlot si kladl otázku: „Jaké poznání je ceněné v sociální vrstvě, z níž dítě pochází?“ Mezi lidmi z nižších sociálních vrstev je poznání bráno jako něco, co má okamžitý účinek, přesně se ví, k čemu má sloužit (např. poznatky a dovednosti primární socializace). Zatímco vztah k poznání je u středních vrstev („buržoazie“) zcela odlišný. Poznání v tomto případě neslouží jen jako nástroj činnosti. Poznání v sociálním prostředí „*buržoazie má formu systému, je v běžném světě srozumitelné a platné (je odkázané na určité normy), ale je zakódováno v odborném (ne všem srozumitelném) jazyce, vyjadřuje osobní hodnotu, výjimečnost*“ (Charlot in GFEN, 1991, s. 143). Podle Charlota je účinné poznání u vyšších sociálních tříd ve většině případů vyjádřeno slovem, nikoliv činem.

Zatímco u dětí z „lidových vrstev“ má podobu činu, operace. Ve škole jsou však poznatky předávány formou slov a nemají tedy okamžitý účinek, proto jsou pro ně tyto poznatky „nepochopitelné“ a nepraktické.

1.2.5 Příčiny neúspěšnosti dětí ve škole

Neúspěch ve škole je v uvedeném schématu způsoben rozporem osobního vztahu k poznání žáka se vztahem k poznání, který očekávají a vyvolávají uznávané metody a postupy školního učení. Hlavním důvodem, proč ve škole zažívají žáci z nižších sociálních vrstev častěji neúspěch, je dle Charlota to, že osobní vztah žáka se vytváří na základě sociálního vztahu k poznání. V úspěšnosti či neúspěšnosti dle Charlota hrají ve škole důležitou roli tři faktory. Prvním z nich je skutečnost, že dítě si je vědomo svého sociálního osudu (předurčení). Druhým je, že si dítě vytváří představy a očekávání vlastního úspěchu nebo neúspěchu, a to v podstatné míře tak, že je přejímá od rodičů a učitelů. Třetím faktorem je, že dítě přizpůsobuje své chování ve škole těmto očekáváním. Uvedené pak Charlot shrnuje následovně: „Percepce svého sociálního osudu, očekávání a představy utvářejí sociální vztah ke škole a k poznání, které je ve škole předáváno“ (Charlot in GFEN, 1991, s. 136). To má podle něj velký vliv na osobní vztah žáků k poznání a ke škole a vede k úspěchu či neúspěchu v učení.

Úspěch ve škole není pro rodiče a děti z nižších sociálních vrstev samozřejmostí. Školu považují za něco, co pro ně není úplně srozumitelné a vstřícné. Proto jsou si tito rodiče velmi často vědomi toho, že školní úspěch dítěte je důležitý pro jeho život. Podle Charlota každý rodič tuto situaci řeší odlišně, někteří kladou důraz na praktičnost vzdělání, jiní zdůrazňují hodnotu technického vzdělání, jiní rezignují na význam školy pro život jejich dítěte, nebo naopak se snaží dítě „dostat“ výš, než jsou oni sami. Rodiče, kteří si přejí, aby se jejich dítě vymanilo z rodinného sociálního osudu, vkládají naději na zlepšení do škol. Školní úspěch je pro tyto rodiče nadějí na určitý sociální vzestup, který je v jejich sociální skupině něčím výjimečným. Když pak dostaví nějaký neúspěch, velice často a snadno rezignují. Pro děti „dělníků“ je úspěch ve školním prostředí nadějí a neúspěch je „normální“. Zatímco pro děti z vyšších sociálních vrstev je školní úspěch normální a neúspěch je spíše něco zcela výjimečného.

Pro děti z nižších sociálních vrstev je těžší podřídit se požadavkům školy, než pro děti z vyšších vrstev, kterým jsou samozřejmě normy školy daleko bližší a pochopitelnější. Škola je tedy jakýmsi místem, ve kterém dochází k vytváření předpokladů pro budoucí rozřazení dětí do sociálních vrstev. Školní úspěch či neúspěch je obvykle pokládán za odraz schopností dětí jako jedinců. Poznání v klasickém pojetí je chápáno jen jako „věc, předmět“, kterého je potřeba se zmocnit. Nepovažují poznání za proces a poznatky za výsledky toho procesu. Smysl nebo význam poznatků není v normální škole „vidět“, je implicitní. Děti nevědí, k čemu přesně školní poznatky slouží. Žáci jsou pouze odkázáni na autoritu učitele, který říká, že určitý poznatek je potřeba znát, ale mnohdy nechápou proč.

Charlot kritizuje společnost, která vytváří sociální hierarchii na bázi školního úspěchu či neúspěchu a nesouhlasí ani s teorií socio-kulturního handicapu v tom, že je chyba na straně dítěte (žáka), nikoliv ve vztahové síti systému. Skupina GFEN a Charlot jsou přesvědčeni o tom, že proti neúspěšnosti lze bojovat změnou pedagogických metod a postupů. Tyto postupy jsou ve školách většinou založené na pasivním přijímacím postoji žáků. Charlot tvrdí, že individuální vztah k poznání a ke škole je vždy současně sociálním vztahem a současně zdůrazňuje, že záleží také na tom, jaký má škola význam pro jednotlivé společenské třídy a pro sociální postavení jedince ve společnosti.

2 Věk bilancování u žáků

2.1 Psychologické charakteristiky období dospívání

Dospívání a mládí je období přechodu z dětství do dospělosti. Společnost proto očekává, že mladý člověk vyspěje nejen biologicky, ale také přejde k plnění společenských úkolů a povinností, které klade na dospělého povolání, rodina, společnost, a že k tomu účelu dovrší a podstatně zdokonalí svou dosavadní „přípravu pro život“. To se týká, jak vědomostí a dovedností, tak rozvoje schopností, postojů a charakteru.

Žáci psali poznatkové bilance na konci 8. třídy, přičemž většině z nich bylo v tuto dobu čtrnáct let. Pro toto období je z vývojového hlediska charakteristická emoční

instabilita, časté a nápadné změny nálad, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Vykytují se také obtíže při koncentraci pozornosti spojené s emoční nestálostí ztěžující soustavné učení a ve většině případů dochází k výkyvům ve školním prospěchu, na který je právě v tuto dobu kladen zvýšený důraz (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147). Příhoda (in Langmeier, Krejčířová, 2006) nazývá období dospívání vulkanismem. Říká, že: „*Každá tendence tu má vyšší teplotu než v dětství i v následujících obdobích. Všechno chování pak tvoří charakteristický celek, v němž převládá nevyrovnanost a konfliktnost*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147). Příhoda tuto psychofyzickou nerovnováhu dospívajících dokládá nepravidelností a neuspořádaností výrazů, která proniká i do písemných projevů.

2.2 Vývoj základních dovedností a schopností

Vývoj motoriky je v období dospívání výraznější, a proto dospívající rychle získávají dovednosti vyžadující značnou sílu, hbitost, jemnou pohybovou koordinaci i smysl pro rovnováhu. Dalším důležitým vývojem, který probíhá v tomto období, je vizuální vnímání dosahující maxima a zároveň související mnohem více s abstraktním myšlením.

Představy jsou tedy v tomto období spíše obecnější. Výuka dospívajících by neměla být příliš jednostranně opřena jen o názornost, protože by to mohlo brzdit vývoj abstraktního myšlení. Jedinec v období dospívání je také schopen se účinněji učit na základě logických souvislostí. Je to dáno tím, že na začátku puberty většina dospívajících dosahuje vyššího stupně logického myšlení. Podle Piagetových názorů se v té době objevuje nový operační systém, který je nazýván systémem formálních operací. Je to systém druhého řádu v tom slova smyslu, že myšlenkové operace samy berou za objekt jiné konkrétnější operace, tzv. vyvozují se soudy o soudech.

Formálně abstraktní myšlení je novým způsobem myšlení v tomto období a je základním předpokladem pro pochopení látky mnoha vyučovacích předmětů. Stádium formálních operací se začíná u dítěte vytvářet na začátku puberty a svého vrcholu dosahuje kolem 15. roku věku (dle Piageta a Inhelderové). Nevzniká však najednou a bez předešlé přípravy, ani ve všech ohledech stejně pravidelně. Dospívající jedinec může být

schopen myslet v některých případech formálně a v jiných může být stále ještě vázán na konkrétní obsahy. Mezi jednotlivými dospívajícími jsou tak rozdíly.

2.3 Emoční vývoj a socializace

Kromě těchto zmíněných dovedností a schopností je potřeba se také ještě zmínit o emočním vývoji a socializaci. Mezi hlavní vývojové úkoly právě v tomto období patří na jedné straně uvolňování z přílišné závislosti na rodičích a na druhé straně také diferencovanější a významnější vztahy k vrstevníkům obojího pohlaví. Ve vývoji žáků může docházet také k řadě rozporů, kterými jsou rozpory mladého člověka s rodiči, učiteli, dospělými. Nebo to mohou být rozpory mezi různými skupinkami vrstevníků. Nejde tedy jen o rozpor mladého člověka s dospělými, jak se to někdy může jevit při kázeňských přestupcích a projevech negativismu. Když se mladý člověk přikloní od autority dospělých k autoritě vrstevníků, může po čase zjistit, že se neosvobodil, ale dostal k jiné závislosti, často pod silný tlak skupiny. Nejde tedy jen o vnější konflikty mezi osobami, ale i zároveň o bolestivé vnitřní konflikty mezi jednotlivými názory, postoji a motivy, které v jedinci odpovídají protichůdným autoritám. Ty se pak zjevují v jejich často vyhrconém hodnocení druhých, sebe i světa.

Dalším rozporem může být, když dospívající při postupném poznávání skutečnosti, zejména vztahů mezi lidmi prožije rozpor mezi realitou a ideálem. K tomu vedou jak nedostatky, tak i přecitlivělost a zjednodušený pohled mladého člověka. Žáci uváděli v oblasti sociálně vztahových poznatků a dovedností velmi často negativní poznatky a zkušenosti, v nichž psali o tom, že všichni lidé nejsou jenom dobří a není možné věřit úplně každému člověku ve svém okolí.

2.4 Sociální vztahy a osobní vývoj

Období dospívání je klíčové a rozhodující pro uspokojivé převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských. Rodiče poskytují dítěti základní citovou jistotu, bezpečí při všech událostech a situacích ohrožení a bolesti. Proces emancipace a uvolňování z pout rodiny je důležitý pro osobní zrání každého dospívajícího jedince. Někdy můžou nastat problémy s rodiči, protože nechtějí své dítě ztratit, zejména matky se hodně snaží udržet si dosavadní závislost dítěte na nich. Každé dítě hledá svůj zvláštní

způsob, jak postupně dosáhnout potřebné samostatnosti, aniž by ztrácelo pozitivní vztah ke svým rodičům. Tam, kde se dospívajícímu nepodaří uvolnit se z přísné závislosti na rodičích a přemístit tak své vazby na vrstevníky, může dojít k různým problémům (např. nepochopitelné nenávisti nebo pohrdání).

Toto vše může být dané tím, že rodiče často požadují od dospívajícího seriózní práci a studium, odpovědný přístup k volbě povolání, k pracím v domácnosti. Právě volba povolání je testem rodinných vztahů v období dospívání. Problémy mohou nastat tehdy, pokud rozhodují rodiče o tom, na jakou střední školu jejich dítě půjde. Rodiče tedy volí takovou cestu, kdy podle nich např. je nejlepší dát dítě na gymnázium a pak se uvidí. Jak říká Štech: *„Žáci v dnešní době oproti předešlým rokům mají daleko menší představu o konkrétním povolání v budoucnosti a spíše uvažují o studiu na střední či vysoké škole“* (Štech in PSŠE, 2004). Dospívající, ačkoliv nechce, podřídí se přání rodičů a právě pak se může stát, že po dobu studia cítí dospívající zlost, která může komplikovat vztah k rodičům, ke škole a k sobě samému.

Rodiče celkově požadují zralé jednání a přemýšlení. Někdy se ale chovají k mladému člověku jako k dítěti, omezují ho, udržují ho v nesamostatnosti, závislosti a nezralosti. Mladý člověk se na jedné straně touží stát dospělým, protože dospělost je pro něj lákavá, touží být svobodný, ale zase někdy se mu zdají být lákavé některé znaky dětství (např. nemuset pracovat, starat se, dostat vše hotové do maminky).

Vztahy k rodičům a k jiným dalším autoritám v tomto období mohou vyústit ve věčně kritizování, nebo dokonce i ve vzpouru. V tomto případě hovoříme o tzv. „pubescentním negativismu“. Toto chování se projevuje věčným konfrontováním a diskutováním o názorech, které jsou vždycky opačně než názory rodičů. Pubescentní vzpoura má svůj vývojový smysl, který usnadňuje vymanění z dětinské citové závislosti a je zkouškou vlastních sil.

Práce na vztazích a uvědomování sebe sama neodmyslitelně patří k tématu identity a její podoby. Hledání a vytváření osobní identity je důležité, jak pro pochopení sebe sama, tak i pro vnímání svého okolí. Mít svou vlastní identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo vlastně jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět kam patřím, kam směřuji a v čem je smysl mého života. Erikson (2006) charakterizuje toto vývojové

období jako období konfliktu a konfúze rolí. Právě v důsledku fyziologických změn a pohlavního zrání, které směřuje k dospělosti, zpochybňují žáci svou vlastní identitu (neměnnost a dosavadní kontinuitu svého vývoje). Soustředí se spíše na to, jak jsou vnímány okolím, než na to jak se vlastně cítí. Pro toto období je charakteristické hledání obnovené kontinuity a neměnnosti. Žáci se zabývají tím, jak propojit role a dovednosti, které si osvojili dříve s budoucími sociálními rolemi. Erikson zde uvádí pohlavní a profesní oblast hledání identity.

Dalo by se říci, že to znamená hledání jistoty se sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí a znalost svých možností a mezí. Stejně tak to znamená být pevně zakotven v tradici a podílet se aktivně na tvorbě budoucnosti, osobní i společenské. Na tyto hlavní poznatky o sociálních vztazích a identitním vývoji navazují nyní výzkumnou částí, v níž se pokusím je konfrontovat s daty z poznatkových bilancí žáků.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

3.1 Úvod

Předmětem předkládané práce je empirický výzkum „vztahu k poznání a učení“ českých žáků na několika vybraných základních školách. Jedná se o replikaci výzkumu inspirovaného Charlotem a provedeného Pražskou skupinou školní etnografie v roce 1992 a 2002. V této práci se zabývám zejména tím, jak se po dvaceti letech změnila váha a struktura sociálně vztahových a rodinných dovedností a poznatků. Stejně jak před deseti, tak i před dvaceti lety byly ve výzkumu PSŠE dodržena stejná instrukce od Charlota a jeho výzkumné skupiny ESCOL z roku 1992.

Instrukce byla zadána ve školním roce 1991/1992 francouzským žákům ve věku odpovídajícím věku českých žáků šesté a osmé třídy. Výzkumný tým ESCOL pracoval celkem s 104 poznatkovými bilancemi, ze školy Saint-Denis to bylo 58 žáků (chlapců 32 a dívek 26) a ze školy v Massy to bylo 46 žáků (chlapců 28 a dívek 18). Francouzské skupině badatelů šlo především o výzkum sociálně podmíněného školního úspěchu

(neúspěchu), proto pro svůj výzkum použili zcela odlišné sociální prostředí dvou městských čtvrtí v Paříži. Saint-Denis byla považována za čtvrť z nižší sociální vrstvy (bydleli zde imigranti a dělníci) a čtvrť Massy, která byla považována za představitelku střední třídy.

3.2 Výzkumné otázky

Hlavní otázka zní , zda mezi léty 1992 a 2011 došlo k určitým změnám ve struktuře a pojetí „vztahu k poznání a učení“ v oblasti sociálně vztahových a osobnostně rozvojových. Blíže bych se chtěla zabývat jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi ve srovnání s předešlými roky 1992 a 2002. Změnil se výrazným způsobem pohled žáků na vlastní osobu a hodnocení sebe sama? Jaký podíl představují sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky ve srovnání s ostatními oblastmi? Došlo k výrazným změnám v oblasti základního přizpůsobení se sociálnímu světu? Vyskytují se u žáků ve větší míře ve srovnání s předešlým roky negativní poznatky a dovednosti?

3.3 Profilace základních škol v letech 1992 až 2011

Ve sledovaném časovém období 1992 a 2011 došlo k relativně výrazné změně počtu žáků na jednotlivých školách. Kromě zavedení povinného devátého ročníku pro všechny základní školy v České republice, došlo ke změně v počtu žáků ve školách, která je způsobená celospolečenským trendem v poklesu porodnosti a celkovým úbytkem dětí.

V letech 1992 a 2002 byly sledovány rozdíly na pěti základních školách na Praze 3. Šlo o školy zakódované jako ZŠ Bílá, Modrá, Žlutá, Hnědá a Zelená. První výzkum byl proveden ve školním roce 1991/1992. Profil pěti základních škol se vzájemně od sebe lišil. Všechny níže uvedené školy byly označeny barvami. V roce 2011 byl výzkum proveden na třech základních školách - ZŠ Modré, Bílé a Žluté.

První základní škola byla „**Zelená**“ a reprezentovala typ standardní menší základní školy bez zaměření v sociálně stabilizovaném prostředí. Druhý typ základní školy byla „**Hnědá**“ a představovala v tehdejší době typ středně velké základní školy se speciálními romskými třídami a speciálními třídami pro žáky s edukačními potížemi na prvním stupni.

Její sídlo bylo ve dvou vzdálených budovách, v oblasti staré zástavby navazující na nově vzniklé sídliště. Na těchto školách jsme ve školním roce 2010/2011 data nesbírali.

Další základní školou byla „**Žlutá**“, která se specializovala na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Pro tuto školu bylo charakteristické třídy pro dyslektické děti na prvním stupni. Škola byla situována a postavena na rozhraní staré a nové zástavby. Čtvrtou základní školou byla „**Modrá**“, která byla určena pro děti se sportovním zaměřením od pátého ročníku a navíc splňovala kritéria výběrové základní školy. Nacházela se v sociálně stabilizované čtvrti. Poslední základní školou byla škola označená názvem „**Bílá**“ a ta v tu dobu byla představitelkou výběrové školy. Byla to velká škola s rozšířenou výukou cizích jazyků a nacházela se na území staré a nové moderní bytové zástavby (PSŠE, 2004, s. 5 - 6).

3.4 Průběh sběru dat ve školním roce 2010/2011

Žáci na otázku. *Od narození až doteď jste se naučili mnoho věcí. Zamyslete se, které to jsou. Co byste se každý ještě chtěl naučit?“,* odpovídali písemně a jako časový limit jim byla dána jedna vyučovací hodina. Žáci měli zpravidla napsanou svou bilanci již před tímto zadaným časovým limitem. Ve školním roce 2010/2011 v měsíci červnu byl proveden výzkum na třech pražských základních školách. Soubor poznatkových bilancí tvořilo celkem 117 prací od žáků ze šesti osmých tříd. První sběr poznatkových bilancí byl proveden na ZŠ Bílá, druhý na ZŠ Modrá a poslední na ZŠ Žlutá. Na všech třech školách byly zadány stejné instrukce jako v letech 1992 a 2002.

Ve třídě jsme se nechali uvést učitelkou, která nás představila jako studenty oboru psychologie z pedagogické fakulty a řekla, že se jedná o výzkum, který psali před dvaceti a deseti lety jejich předchůdci. Poté jsme s kolegou Kubínem upřesnili, že se bude jednat o zkoumání jejich názorů, toho, co si myslí o učení, nejen ve škole, ale že je to vlastně úplně taková volná úvaha. Řekli jsme jim, že tato úvaha vůbec nemá správné nebo špatné odpovědi, proto se nemusí bát, že jejich práci budeme hodnotit a známkovat. Každý ať si to pojme po svém, protože osobní názor na něco nemá smysl opisovat. Na tabuli jsme napsali otázku, která je uvedena na začátku této kapitoly. Poté jsme žáky poprosili, aby psali čitelně a nedošlo tak k nějakému zkrácení jejich bilancí. Někteří žáci měli celkem

rychle napsanou svoji práci. Odevzdávali ji už za 10 minut. Většina žáků měla však svou práci hotovou za cca 20 – 30 minut.

3.5 Základní charakteristika výzkumných škol v roce 2011

ZŠ Bílá

ZŠ Bílá se nachází stejně jako ostatní školy, kde proběhl výzkum na Praze 3. Je to škola s dlouhou tradicí rozšířeného vyučování cizím jazykům. Součástí školy je i družina, která má vlastní výchovný program a celou řadu dalších aktivit, které umožňují žákům užitečně trávit jejich volný čas. Ve škole působí dva výchovní poradci (pro I. a II. stupeň). Na této základní škole jsme provedli výzkum ve dvou třídách osmých ročníků (třídy A a B). Ve třídě A bylo přítomno při psaní poznatkových bilancí celkem 19 žáků, z toho 6 chlapců a 13 dívek. Ve třídě B se nacházelo 20 žáků, z toho 10 chlapců a 10 dívek.

ZŠ Modrá

Tato základní škola kromě standardních tříd přijímá na druhém stupni žáky do výběrových sportovních tříd s atletickým zaměřením. Součástí této školy je také i jako v předchozích školách, školní družina. Sportovní třídy ZŠ Modré jsou součástí Sportovního střediska (SpS), které při SK Modrá škola zřizuje Český atletický svaz. SpS je jedním z článků péče o talentovanou mládež podporovanou MŠMT ČR. Výuka je vedena k všestrannému rozvoji duševní i fyzické stránky dítěte. Rozmanitou nabídkou sportovních aktivit se předchází tak předčasné specializaci. Třída je výběrová i po stránce prospěchové (průměr do 2,0). Sportovní třídy jsou hodnoceny Českým atletickým svazem jako nejlepší v Praze a mezi nejlepšími v ČR. Výuka probíhá podle vzdělávacího programu základních škol. Absolventi této základní školy nejčastěji směřují na sportovní gymnázia. Výzkum jsme na této škole prováděli celkově ve třech osmých třídách (třídy A, B, C). V třídě A bylo přítomno 20 žáků, z toho 9 chlapců a 11 dívek. Ve třídě B se nacházelo 25 žáků, z toho 12 chlapců a 13 dívek. V poslední třídě C, která je právě sportovně zaměřena, bylo přítomno 19 žáků, z toho 14 chlapců a 5 dívek.

ZŠ Žlutá

Základní škola Žlutá je spojena současně s mateřskou školou. Výuka probíhá na dvou pracovištích, v hlavní budově a na detašovaném pracovišti. Ve školním roce 2011/2012 byla v rámci slučování převedena pátá třída z detašovaného pracoviště na hlavní budovu. Nejedná se o programové snížení počtu tříd, ale pouze o reakci na nízký počet dětí v 5. ročnících. Právě díky sloučení bývalé ZŠ detašované se ZŠ Žlutou se výuka na prvním stupni odehrává na detašovaném pracovišti. Na odloučeném pracovišti je tedy umístěna MŠ a třídy prvního stupně (1.-5.). Po ukončení 5. ročníku přecházejí žáci do hlavní budovy. V té jsou umístěny 1. – 9. třídy.

Vedle běžných tříd připravujících děti ke studiu na středních školách a gymnáziích, jsou ve škole i specializované mikrotřídy, ve kterých je věnována nadstandardní komplexní péče žákům s vývojovými poruchami učení. Škola také pracuje s cizinci. Každému žákovi je věnována individuální péče tak, aby se prohlubovaly veškeré možnosti a vlohy jednotlivců, čemuž napomáhá také široká nabídka kroužků či jiných volnočasových aktivit. Na škole se vyučuje podle vlastního vzdělávacího programu s názvem: „Školní vzdělávací program Cesty“, který si klade za svůj hlavní cíl připravit děti na cestu životem. Samozřejmou součástí školy je také školní družina.

Naposledy jsme navštívili v červnu 2011 výše uvedenou školu, kde jsme také sbírali data pro náš výzkum. Bylo to už ke konci školního roku, takže tu také bylo přítomno málo žáků ve srovnání s předešlými dvěma školami. Žáci byli neukázněni, paní učitelka se nám dokonce omlouvala za jejich nevhodné chování. Na této škole byla pouze jedna třída osmého ročníku (třída 8. A). Přítomno bylo 14 žáků, z toho 10 chlapců a 4 dívky.

3.6 Metodologie výzkumu

Ve výzkumu jsem se zaměřovala především na kvantitativní zpracování bilancí, v některých oblastech jsem se zabývala i kvalitativní analýzou obsahů bilancí. Proto provádím komparaci výsledků kvantitativní analýzy žáků osmých tříd v letech 1992, 2002 a 2011 se zvláštním důrazem na oblast sociálně vztahových poznatků a osobnostně rozvojových činností a poznatků. Při statistickém zpracování jsem použila následujících

metod: Chí-kvadrát test nezávislosti, dále jsem použila Wilcoxon – Whiteův test pro dva nezávislé soubory a Kruskal-Wallisův test. U většiny testů jsem použila pětiprocentní hladinu významnosti, v těchto případech v textu uvádím zvolenou hladinu významnosti. Pro statistické zpracování jsem využila standardní program SPSS.

Ve školním roce 1991/1992 zkoumala poznatkové bilance žáků osmých tříd Pražská skupina školní etnografie. Kvantitativní analýzu provedl Stanislav Štech (PSŠE, 2001, s. 55-65). Zpracováno bylo celkem 100 poznatkových bilancí žáků sedmých tříd. Po zatřídění výroků žáků, kde byly nejdříve identifikovány jednotlivé položky (např. číst, psát, počítat) a pak celé výroky (např. jezdit na bruslích, poznávat svět), tyto položky se kategorizovaly podle příbuznosti a vytvořila se tak celá síť kategorií.

Celkový počet žáků ve výzkumném souboru v roce 2002 byl stejný jako v roce 1992, ale poznatkové bilance byly sbírány v osmých třídách. V roce 2011 bylo zpracováno celkem 117 bilancí také v osmých ročnících. Obsahy bilancí jsme dále třídili do kategorií, které vytvořil Štech na základě původní kategorizace Rendla. V předkládané práci jsem postupovala podle dvou srovnávacích linií. První z nich je srovnávání rozložení zjištěných četností kategorií s očekávanými („teoretickými“) četnostmi uvnitř souboru dat v r. 2011, druhou je pak srovnávání dat žáků v roce 2011, s žáky z roku 2002 a s daty získanými v roce 1992.

3.7 Analýza poznatkových bilancí z hlediska žánrů

Celkový počet vyprodukovaných a roztríděných výroků (položek) je 2122, z toho připadá na jednoho žáka v průměru 18,13 výroků (položek). Při porovnávání výsledků jsem využívala procentuálního rozložení jednotlivých kategorií a subkategorií. Z celkového počtu výroků se jich 1701 (80,12%) vztahuje k minulosti a 421 (19,8%) se týká budoucnosti.

Při analýze poznatkových bilancí se nejprve zabýváme formou (žánrem), kterou žáci při psaní svých bilancí použili. Bilance jsou totiž psány třemi základními formami a to jsou: úvaha, vyprávění a výčet. Nejčastější žánr bilancí v roce 2011 si žáci při psaní zvolili výčet, který tvořil 82 prací (celkem 70,09%), na druhém místě byla úvaha s 19

pracemi (celkem 16,24%) a na třetím místě bylo vyprávění s celkovým počtem 16 prací (celkem 13,67%).

V roce 2002 byl nejčastějším žánrem stejně jako v roce 2011, výčet s počtem 76 bilancí (celkem 76%). Druhým nejčastějším žánrem, který si žáci volili, byla úvaha 19 bilancí (celkem 19%). V roce 2011 poklesl výskyt úvah ve srovnání s rokem 2002 o 3%. Velký rozdíl je patrný v žánru vyprávění – v roce 2002 to bylo pouhých 5 bilancí (celkem 5%) a v roce 2011 vzrostl tento počet na 14%. Porovnání mezi roky 2002 a 2011 je uvedené v tabulce č. 1. (viz. níže).

Tabulka č. 1 Žánry poznatkových bilancí v letech 2002 - 2011

Žánr	2002	2011
Úvaha	19%	16%
Vyprávění	5%	14%
Výčet	76%	70%

Kdybychom měli srovnat žánr poznatkových bilancí, který si žáci zvolili na jednotlivých školách, tak je zajímavé to, že na ZŠ Žluté si na rozdíl od ostatních dvou škol ani jeden žák nezvolil jako žánr své bilance úvahu nebo vyprávění (viz tabulka č. 2). V roce 2002 byl v celém souboru převládající formou výčet, s celkovým počtem 77 bilancí (celkem 77%), dále pak druhým nejčastějším zvoleným žánrem byla úvaha, s celkovým počtem 18 bilancí (celkem 18%) a na třetím místě bylo vyprávění, které se vyskytlo v 5 bilancích (celkem 5%). Nejvíce žáci preferovali výčet, pak úvahu a na posledním, třetím místě bylo vyprávění.

Úvahu jako žánr své bilance nejčastěji žáci zvolili na Základní škole Bílé. Největší výskyt vyprávění se vyskytl zase na Základní škole Modré. Jak můžeme vidět v tabulce č. 2 na Základní škole Žluté se vyskytoval pouze jediný žánr poznatkových bilancích, a tím byl výčet. Nyní dále v textu uvádím základní charakteristiky jednotlivých žánrů, které žáci používali.

Tabulka č. 2: Žánry poznatkových bilancí v jednotlivých třídách a školách – absolutní četnosti (rok 2011)

Žánr	Bílá A	Bílá B	Modrá A	Modrá B	Modrá C	Žlutá A	Celkem	%
Úvaha	5	6	3	5	0	0	19	16,24
Výprav.	1	3	0	10	2	0	16	13,67
Výčet	13	11	17	10	17	14	82	70,09
Celkem	19	20	20	25	19	14	117	100,00

Podívejme se nyní na základní charakteristiky jednotlivých žánrů. Pro výčet je typické, že se jedná o soubor podstatných jmen nebo sloves uvedených bez přítomnosti dalších vět, nejčastěji je psaný jako seznam. Např.: „*Umím: číst, psát, chodit, běhat, mluvit, klečat, počítat, protahovat, chytat, kopat, házet...*“ (bilance č. 23). U jiných žáků se tento žánr vyskytuje také jako seznam poznatků s přidáním slovesa „naučil jsem se“: „*Naučil jsem se hygieně a povinnosti jak domácí, tak školní, vázat tkaničky, oblékat se slušně, slušně se chovat, hrát na počítači, počítat, psát, pěkně papat, psát, vstávat, pomáhat a starat se.*“ (bilance č. 66). Žák jako by chtěl vyplnit instrukci až příliš doslova a snažil se napsat co nejvíce faktických položek – a nezdržovat se větami a upřesňováním kontextu a souvislostí.

Dalším žánrem je úvaha, v níž se autor zamýšlí nad tím, co se naučil v životě v kontextu definic, vymezení pojmů, hledání podobností a rozdílů. Pro ilustraci zde uvádím bilanci č. 20: „*Tohle téma se dá napsat dvěma způsoby, buď to jako slohovka nebo jako seznam. Já si vyberu slohovku. Vlastně už od narození jsem uměl už hodně věcí. Dýchat, jíst atd. Tohle už každý uměl. Takže to je celkem nuda. Zajímavější část lidského vývoje je asi tak ve třech až pěti letech. To se člověk začíná učit chodit, mluvit a tak podobně. Postupně se z chození stane běhání a z nesrozumitelného žvatlání souvislá mluva...*“

Třetím žánrem je vyprávění, které je charakteristické líčením jednotlivých životních situací s užitím konkrétních jmen a příkladů. „*Několik věcí jsem dostala už do*

„vínku“. Mám pocit, že asi 50% osobnosti a zbytek mají na vědomí určité okolnosti. Myslím tím rodiče, prarodiče, ale i kamarádky. Od počátku mě rodiče naučili třeba chodit a mluvit. Později přidávali postupně něco jako být průbojná, cítit starší generaci nebo být hodná. Život mě naučil odhadnout situaci a dále na ni navázat nějakým chováním, kterým moc neriskuji....“ (bilance č. 51).

U některých bilancí bylo obtížné určit žánr, protože text obsahoval prvky více žánrů najednou. Každý z uvedených žánrů má svoje „výhody“ a nevýhody“. Výčet je ve většině případů rozsáhlejší, ale je zase obtížné se v jeho struktuře a vzájemných vztazích orientovat. Žáci se snaží vypsát co nejvíce poznatků, které se naučili, ale nesoustředí se pak na vztahy a souvislosti mezi nimi. Naopak v úvaze žáci píšou většinou méně poznatků, ale snaží se vyjádřit vztah mezi poznatkem a osvojenými dovednostmi. Úvaha pak poskytuje více informací o samotném žákovi. Vyprávění je jako žánr sice strukturovanější než výčet, ale není tak sebereflektivní jako úvaha.

3.8 Stejná strukturace kategorií a základních oblastí života u žáků

Pro sběr dat a celkovou strukturu výzkumu byla použita metoda poznatkových bilancí. Pro zatřídění výroků byly nejdříve identifikovány jednotlivé položky, které se dále kategorizovaly podle příbuznosti a byly roztrženy do původní sítě kategorií. Poté byla provedla kvantitativní analýza ve stejném pořadí jako v roce 1992 Štechem a následně v roce 2011 Pýchovou.

Poznatkové bilance žáků můžeme rozdělit na 10 hlavních kategorií vztahujících se k minulosti a zrcadlově symetricky 9 kategorií pokrývajících obsahy týkajících se budoucnosti. (první kategorie „minulosti“ se v pasážích o „budoucnosti“ vůbec nevyskytovala). Tyto uvedené kategorie na základě srovnání výsledků žáků na konci osmého ročníku základní školy lze seskupit do základních oblastí jejich života, které pro ně tvoří významnou síť opěrných bodů.

Kategorie týkající se minulosti

11 Základní poznatky a dovednosti – jedná se o výroky týkající se základních dovedností, elementární socializace a sebeobsluhy (např. mluvit, chodit, oblékat se)

12 Rodinné úkoly – drobná pomoc rodičům v domácnosti (např. mýt nádobí, uklízet, vaření čaje)

13 Specifické dovednosti – vyjadřují pronikání do každodenního světa dospělých (např. práť prádlo, vařit)

14 Technické zájmy (např.: hrát na pc, pařit na playstationu, psaní sms)

15 Činnosti volného času (např.: sportovat, jezdit na kole, na bruslích, hrát na hudební nástroj)

16 Intelektuální a školní činnosti (např.: učit se, číst, psát, počítat, cizí jazyky)

17 Společnost, příroda, náboženství (např.: poznávat svět)

18 Sociálně-vztahové poznatky a aktivity - patří sem základní přizpůsobení, respektování druhých (např.: starat se sám o sebe, mít ráda, kamarádit se)

19 Osobní vývoj (např.: uznávat své chyby, věřit, zjistit, co po mě okolí chce)

20 Sebehodnocení

3.9. Přehled sycení kategorií v letech 1992 až 2011

Jak bylo uvedeno v kapitole „Analýza poznatkových bilancí z roku 2011“, celkový počet roztríděných položek zde byl 2122, z toho připadalo na žáka 18,13 výroků. Celkový počet roztríděných výroků (položek) v roce 2002 byl 1814. Na jednoho žáka tedy připadalo 18,14 výroků. V roce 1992 bylo celkem 2826 výroků, z toho 28,3 výroků na jednoho žáka. Celkový počet bilancí ve školním roce 2010/2011 byl 117. Pro přehled zde uvádím tabulku č. 3, kde jsou vidět rozdíly mezi roky 1992 až 2011.

**Tabulka č. 3: Základní síť kategorií a jejich sycení (1992 – 2011)
bilance dosavadního učení (v %)**

	1992	2002	2011
Základní poznatky a dovednosti	18,8	23,8	29,4
Rodinné úkoly	5	3,4	0,65
Specifické dovednosti	14,6	11,7	7,44
Technické zájmy	1,6	2,1	1,97
Činnosti volného času	23,6	22,7	14,04
Intelektuální a školní činnosti	23,3	26,2	26,4
Společnost, příroda, náboženství	1,1	0,1	0
Sociálně vztahové poznatky a dovednosti	6,1	3,6	6,9
Osobní vývoj	4	5,6	7,1
Sebehodnocení	1,8	0,9	0

Počet položek připadající na jednoho žáka se tedy od roku 1992 stále zmenšuje. Z celkového počtu výroků v roce 2002 se jich 1484 (81,81%) vztahuje k minulosti, 308 (16,74%) se týká budoucnosti a 22 (2,7%) obsahů jsou reakce na situaci psaní bilance (jedná se o kategorii 31). V roce 1992 tvořily obsahy a výroky vztahující se k budoucnosti 20% uvedených poznatků, k minulosti se jich vztahovalo 79% uvedených poznatků.

V roce 1992 se na prvních dvou místech z hlediska četnosti vyskytovaly kategorie 15 „Činnosti volného času“ (s celkovým počtem 23,58%) a kategorie 16 „Intelektuální a školní činnosti“ (s celkovým počtem 23,27%). Třetí nejčetnější byla kategorie 11 „Základní poznatky a dovednosti“ (s celkovým počtem 18,8%). Kategorie 13 „Specifické dovednosti“ byla tvořena 14,6% výroky vztahujícími se k minulosti. Osobnostně-sociální poznatky (jedná se o sloučené kategorie 18, 19 a 20) představovaly 12% výroků vztahující se k minulosti.

V roce 2002 oproti roku 1992 nedošlo v síti kategorií k velkým změnám v poměru jednotlivých kategorií. První tři kategorie byly v roce 2002 stejné jako v roce 1992, i když došlo k změnám v jejich pořadí. Na prvním místě byly u žáků v roce 2002 „Intelektuální

a školní činnosti“. Jejich podíl oproti roku 1992 vzrostl přibližně o 3% (z 23,27% na 26,21%). Počet obsahů vztahujících se k „Činnostem volného času“ se v roce 2002 oproti roku 1992 výrazně nezměnil, i když došlo k mírnému poklesu přibližně o 1% (z 23,58% na 22,71%).

V roce 1992 byly kategorie „Činnosti volného času“ a „Školní intelektuální činnosti“ stejně často zmiňované, avšak „Činnosti volného času“ byly uváděné o něco více. V roce 2002 ve srovnání s intelektuálními a školními činnostmi došlo k výraznému poklesu obsahů činností volného času. Mezi těmito uvedenými kategoriemi je rozdíl 3,5% ve prospěch intelektuálních a školních činností. K větší změně došlo v roce 2002 ve srovnání s rokem 1992 v zastoupení výroků týkajících se minulosti u kategorie „Základní poznatky a dovednosti“, která byla z hlediska četnosti na druhém místě za „Intelektuálními a školními činnostmi“. Podíl této uvedené kategorie se na všech poznatkách a činnostech, které se žáci naučili, výrazně vzrostl o 5% (to znamená z 18,77% na 23,79%).

Čtvrtou nejčetnější kategorií byla v roce 2002 kategorie 13 „Specifické dovednosti“. V porovnání s výsledky z roku 1992 došlo k poklesu zastoupení obsahů této kategorie v souboru vztahujících se k minulosti o 2,9% (z 14,6% na 11,66%). Od roku 1992 nedošlo také ani k nárůstu „osobnostně-sociálních poznatků“ (kategorie 17, 18, 19 a 20), naopak poklesly o 2% (z 12% v roce 1992 na 10% v roce 2002).

V roce 2011 oproti předešlým rokům je na prvním místě z hlediska četnosti kategorie 11 „Základní poznatky a dovednosti“, kde se vyskytovalo celkem 29,39% výroků vztahujících se k minulosti. Oproti roku 2002 se kategorie 16 „Intelektuální a školní činnosti“, která tvoří 26,45 % výroků vztahujících se k minulosti, posunula z prvního na druhé místo. Kategorie 15 „Činnosti volného času“ ve srovnání s předešlými lety má tendence stále klesat. V roce 1992 obsahovala 23,6% výroků a nyní v roce 2011 tvoří pouhých 14% obsahu výroků vztahujících se k minulosti.

Čtvrtou nejčetnější kategorií, stejně jako v roce 2002, byla kategorie 13 „Specifické dovednosti“, která představovala 9,28% všech výroků vztahujících se k minulosti. Důležitou kategorií, kterou je potřeba zmínit, je kategorie 18 „Sociálně vztahové poznatky a dovednosti“. Celkově představuje 6,93% výroků vztahujících se

k minulosti. Oproti kategorii 19 „Osobní vývoj“, která zahrnuje 7,11% výroků vztahujících se k minulosti, je méně zastoupena z hlediska četnosti.

4 Základní oblasti života u žáků

Jednotlivé kategorie byly podobně jako v minulých letech seskupeny z hlediska povahy poznatků a dovedností do následujících pěti oblastí. Pro přehled zde uvádím vnitřní složení těchto oblastí:

1. **„Základní poznatky a dovednosti“** elementární socializace (chodit, mluvit, jíst, pít), kterou budu dále označovat (**zkratkou ZPD**). Do této oblasti patří kategorie **11 základní poznatky a dovednosti**.

2. **„Každodenní činnosti“**, dovednosti a poznatky (**zkratka KČ**) zahrnující v sobě, jak rodinné úkoly (např. mýt nádobí, uklízet), tak i specifické, zejména technické dovednosti (pracovat na počítači, používat žehličku na vlasy). Tato oblast je tvořena třemi kategoriemi: **12 rodinné úkoly**, **13 specifické dovednosti** a kategorií **14 technické zájmy** a subkategoriemi **kategorie 15 volný čas: 150 rodové výrazy**, **151 společenská zábava**, **oslavy**, **152 hry, hrát si s kamarády**, **blbnout** a subkategorií **153 pobyt v přírodě, tábornictví a turistika**.

3. **„Sportovní a kulturní dovednosti“** (**zkratka SKD**), zahrnující tyto aktivity v užším slova smyslu (hrát tenis, jezdit na kole, hrát na kytaru, tancovat). Tato oblast se skládá ze zbylých subkategorií kategorie 15 volný čas: **154 sportovní aktivity** a **155 kulturních aktivit**.

4. **„Školní a intelektuální poznatky“** (**zkratka ŠIP**), obsahující v sobě dovednosti jako (číst, psát, počítat, umět anglicky, německy a další jazyky). Oblast ŠIP tvoří kategorie **16 „intelektuální a školní činnosti“**

5. **„Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti“** (**zkratka SVOR**), které v sobě zahrnují poznatky a dovednosti jako (starat se sám o sebe, mít někoho ráda, pomáhat ostatním). Oblast SVOR je tvořena kategoriemi: **17 společnost**,

příroda, náboženství, 18 sociálně vztahové poznatky a dovednosti, 19 osobní vývoj a kategorií 20 sebehodnocení.

Lze konstatovat, že po deseti letech se neobjevila žádná další oblast, ani žádná z původních oblastí nezmizela. Procentuální rozdělení jednotlivých oblastí uvádím v tabulce č. 4. Zde je také možné vidět v posledním sloupci – hodnoty vyjadřující tzv. „přecenění“ a „podcenění“ v jednotlivých oblastí za rok 2011. Vždy vycházíme tedy z pěti oblastí, kde se „teoreticky“ předpokládá 20% saturace v každé z nich. Jestliže je hodnota menší než 20%, dochází k „podcenění“, v opačném případě se jedná o „přecenění“ počtu výroků v dané oblasti.

Tabulka č. 4: Rozdělení základních oblastí – bilance dosavadního učení (v % četností)

	1992	2002	2011	Pře/podcenění v r. 2011
Základní poznatky a dovednosti (ZPD)	18,8	24	29,39*	+9,4%
Každodenní činnosti (KČ)	26,6	22	13,7*	-6,3%
Sportovní a kulturní dovednosti (SKD)	18,3	18	17,51	-2,50%
Školní a intelektuální poznatky a dovednosti (ŠIP)	23,3	26	26,5	+6,50%
Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové činnosti a poznatky (SVOR)	12	10	14*	-6%

* statisticky významný rozdíl 2002 vs. 2011

„Pře/podcenění“ vyjadřuje poměr skutečných četností výroků ve vztahu k „očekávaným“ (teoretickým) četnostem (20%)

4.1 Základní poznatky a dovednosti (ZPD)

V bilancích žáků v roce 2011 jsou opět jako v roce 2002 a v roce 1992 výrazně zastoupeny ZPD, tato oblast je vyjádřena kategorií 11 základní poznatky a dovednosti. Oproti tomuto roku stouply o 5,4%, resp. proti r. 1992 o 10,6% . Stejně jako před deseti lety se výrazně v této kategorii vyskytují výroky jako chodit, běhat, mluvit a základní výrazy ohledně sebeobsluhy, jakými jsou např. oblékat se a sedět. Dalšími výroky spadající do této kategorie jsou přijímání potravy, zahrnující v sobě jíst, pít a výroky týkající se denního rytmu, např. spát. Rozvrstvení výroků týkající se této oblasti je ve většině případů nerovnoměrné. Žáci tyto výroky píší, jak je napadne, tedy bez nějaké předešlé posloupnosti nebo postupných vývojových kroků: „*chodit, tancovat, jíst, mluvit, mluvit sprostě*“ (bilance č. 35). Tato nerovnoměrnost je patrná nejvíce v bilancích psaných formou výčtu, který jak můžeme v kapitole „*Analýza poznatkových bilancí z hlediska žánrů*“ vidět, je nejčastější formou žánru.

Bilance, které jsou psané formou vyprávění nebo úvahy mají logičtější strukturu a propracování: „*Od narození až po teď jsem se naučila plno důležitých i méně důležitých věcí. Naučila jsem se základní věci, co by měl umět každý a to chodit, mluvit, jíst...*“ (bilance č. 40). Základní dovednosti ve svých bilancích žáci zmiňují zřejmě tak často, protože vyjmenovávají zvládnuté dovednosti z období, kdy pro ně byly obtížně zvládnutelné a pro budoucí vývoj zásadní. Z pohledu vztahu k učení, žáci toto zadání vnímají jako úkol a snaží se, aby vyjmenovali co nejvíce schopností a dovedností, které se v životě naučili. Základní poznatky a dovednosti získávají během posledních 20 let u českých žáků stále větší zastoupení. Podle Štecha to může souviset se specifickým rysem naší kultury socializace: orientaci na základy, podpořenou ještě chronologickým principem v naší instrukci.

4.2 Každodenní činnosti (KČ)

Každodenní činnosti jsou oblastí zahrnující poznatky žáků jak z rodinného prostředí, tak specifických dovedností jako je péče o domácnost, sourozence a další, dále pak technických dovedností a vybraných aktivit volného času. V roce 1992 tuto oblast žáci vnímali jako velice významnou, dalo by se říci stejně významnou jako školu. V roce

2002 byl zaznamenán úbytek výroků z této oblasti a v roce 2011 se tento pokles dále zvýraznil.

Oproti roku 2002 poklesl počet KČ o 4,6%, oproti 1992 o 13%. Jedná se tedy o statisticky významný propad ze třetího místa v roce 2002 na poslední místo v roce 2011. Největší podíl z KČ má kategorie 13 specifické dovednosti, která tvoří 67% z celkové oblasti KČ. Podle Štecha jsme stejně rozčlenili i tuto kategorii na dva póly. První je rodinný pól učení a poznávání, který je tvořený subkategoriemi (131 a 132) z kategorie 13 specifické dovednosti a z kategorie 12 rodinné úkoly tvoří v roce 2011 40% KČ. Druhým je pól specifických dovedností, který tvoří 58% z KČ obsahující všechny zbylé kategorie KČ.

Z pólu specifických dovednosti je nejvýraznější kategorie 1381 krása a péče o zevnějšek. I v tomto případě je vidět zvýšená orientace žáků na sebe, která se projevuje zájmem jak o vlastní osobu, tak snahou odlišit se a stát se jedinečným prostřednictvím svého vlastního vzhledu. Pokles v oblasti KČ vyvažuje nepatrný nárůst v oblasti technických zájmů. Toto vše je dané vývojovým trendem dnešní doby, který předpokládá znalosti týkající se moderních technologií už v mladším věku u dětí, než tomu bylo před deseti nebo dvaceti lety. V roce 2002 tvořila kategorie technických zájmů 10% z oblasti KČ, dnes je to dokonce 18%.

4.3 Školní a intelektuální poznatky a dovednosti (ŠIP)

Školní a intelektuální poznatky a dovednosti (ŠIP) jsou druhou největší oblastí v minulosti a zahrnují v sobě kategorii 16 „Intelektuální a školní činnosti“. Tato oblast je tvořena kategoriemi rodovými výrazy, triviem, dále pak konkrétními obsahy učiva, metodologickými a normativními poznatky společně a hodnotícími výroky, které odrážejí reflexi žáků ke škole a učení.

V roce 2011 představuje 26% výroků vztahujících se k minulosti, což znamená, že ve srovnání s rokem 2002 nedošlo k výrazné procentuální změně. Tato kategorie je stejně jako v roce 2002 nejvíce tvořena subkategorií trivium (161) s celkovým počtem 46,4% a druhou nejčetnější kategorií, kterou jsou školními a intelektuálními obsahy (163) tvořící

28,8% výroků vztahujících se k intelektuálním a školním činnostem v minulosti. Nejčastěji zde žáci uváděli, že se naučili: „*rýsovat, psát spisovně, stříhat, zpívat, jezdit na ŠVP.*“

Další kategorií jsou rodové a tautologické výrazy (subkategorie 160) zahrnující 13,79% výroků. Nejčastěji v sobě zahrnuje výroky „*učit se, chodit do školy, umět se učit atd.*“, další kategorií jsou metodologické a normativních poznatků (164) obsahující 6,88% hodnotících výroků. Poslední dvě nejméně četné kategorie jsou z hodnotící výroky (165) tvořící 3,99% a základní motorické úkony ve škole (162) zahrnující 0,2% z výroků vztahujících se k intelektuálním a školním činnostem v minulosti, která obsahuje v sobě pouze jediný výrok „*držet rovnováhu*“.

4.4 Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti (SVOR)

Detailněji se nyní budu věnovat oblasti SVOR. Tato velká oblast v sobě zahrnuje obsahy zařazené do kategorií: 17 „Společnost, příroda, náboženství“, dále pak 18 „Sociálně-vztahové poznatky a dovednosti“, 19 „Osobní vývoj“ a poslední je kategorie 20 „Sebehodnocení“. Do těchto kategorií zařazujeme obsahy, které „*nejsou ani činnostní či operační, ani kognitivní či pojmové, ale dispoziční osobnostní produkty, které si bilancující žák uvědomuje*“ (Štech, in PSŠE, 2004, str. 61). Jedná se o vztahy s druhými, porozumění lidem a také vliv vrstevnických skupin a kamarádkých vztahů. Oblast SVOR tvořila v roce 1992 celkově 12%, v roce 2002 to bylo 10% a v našem výzkumu tvoří tato oblast 14% výroků vztahujících se k minulosti. Jedná se tedy o nárůst o 4% oproti roku 2002.

V kategorii 17 Společnost, příroda a náboženství se v roce 2011 nevyskytl ani jeden výrok. Jak je patrné, dnešní žáci nepovažují za důležité v osobní bilanci zdůraznit svůj zájem o přírodu a společnost, i když je v dnešní době toto téma aktuální a v médiích nejvíce zmiňované. Této kategorii se tedy nebudu dále více věnovat.

Další kategorie je 18 Sociálně vztahové poznatky a dovednosti je tvořena subkategoriemi 181 „**základní přizpůsobení**“, 182 „**podřizování se autoritám**“, 183 „**respektování druhých**“, dále pak subkategorií 184 „**porozumění lidem a jejich chápání**“. Dalšími subkategoriemi jsou: 185 „**negativní poznatky a zkušenosti**“, 186

„mít rád“, 187 „kamarádství a přátelství“ a poslední subkategorií je 188 „erotika, láska a sex“.

Kategorie 19 Osobní vývoj je tvořena subkategoriemi: 191 „jaký jsem“, dále pak 192 „tělo a zdraví“, 193 „svědomí a morálka“, 194 „identifikace, od koho jsem se nejvíce naučil“, a posledními dvěma subkategoriemi jsou 195 „vztah ke světu“ a 196 „zlozvyky, negativní projevy a nepřizpůsobení.“

Mezi kategoriemi 18 „Sociálně vztahové poznatky a dovednosti“ a 19 „Osobní vývoj“ je rozdíl jen relativní. Tyto kategorie převážně obsahují osvojení vztahu k druhým lidem, souvisí i s přemýšlením o sobě a surčitou prací na sobě. **Kategorie 20 „Sebehodnocení“**, patří ke dvěma předešlým, ale její oddělení je ve výrazném upozornění na přítomnost hodnotícího bilancování žáka. Obsahy, které žáci v bilancích uvádějí, jsou výsledkem vlastních interpretací chování druhých a svých postojů a reakcí na ně v různých situacích.

V další části své práce se budu věnovat četnostem výroků dívek a chlapců vyskytující se v poznatkových bilancích, dále se zaměřím na dílčí podkategorie této oblasti a budu je srovnávat s předešlými lety. Svou pozornost budu věnovat srovnávání let 1992 – 2011 a poté je i interpretovat.

5 Oblast SVOR a její kategorie

Jak bylo zmíněno v úvodní kapitole charakterizující oblast Sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností (dále jen SVOR), zahrnuje v sobě čtyři kategorie. Ve srovnání s předešlými roky tato oblast v souboru bilancí v roce 1992 zahrnuje 12% a v roce 2002 tvořila menší část, celkově 10% poznatků, které žáci získali. Zatímco v roce 2011 došlo k navýšení na 14%, jedná se tedy o nárůst o 40% oproti roku 2002.

5.1 Sociálně vztahové poznatky a dovednosti

Kategorie 18 Sociálně vztahové poznatky a dovednosti patří ke stěžejním kategoriím v oblasti SVOR. Tato kategorie je tvořena subkategoriemi „základní

přizpůsobení se sociálnímu světu“ (181, 182, 183) představující základní přizpůsobení, podřízení se autoritám, respektování a porozumění druhým. V roce 2002 představovalo 15,3% výroků v oblasti SVOR. V roce 2011 vzrostl počet výroků na 20% všech SVOR. Je zde patrný více než 5% nárůst výroků týkajících se socializace a respektování autority. V roce 1992 však představovaly kategorie „**přizpůsobení se sociálnímu světu**“ skoro polovinu všech SVOR, čili pokles ve srovnání 20 let je to stále velmi markantní.

V tabulce č. 5 uvádím oblast SVOR, kde můžeme vidět procentuální změny v komparaci roků 1992, 2002 a 2011. Nejdříve je zde vyjádřeno procentuální zastoupení kategorie 191 „jaký jsem“ a kategorie 20 Sebehodnocení, které spolu úzce souvisí. Dále pak pro přehled zde uvádím procentuální vyjádření pouze subkategorie 191. Důležitou oblastí SVOR je kategorie 18 Sociálně vztahové poznatky a dovednosti a subkategorie „základní přizpůsobení se sociálnímu světu“. Dále pak v tabulce č. 6 jsou rozebírány dílčí subkategorie sociálně vztahových poznatků a dovedností.

Tab. č. 5 Přehled SVOR (minulost)

	1992	2002	2011
Jaký jsem 191 + Sebehodnocení 20	31,8% ze SVOR	34,3% ze SVOR	21,7% ze SVOR
Jaký jsem 191	17,8% ze SVOR	24,67% ze SVOR	21,66% ze SVOR
Základní přizpůsobení se sociálnímu světu 181 -183	49% ze SVOR	15,3% ze SVOR	20,9% ze SVOR
Sociálně vztahové poznatky a dovednosti 18	6,11%	3,57%	6,9%

V subkategorii 181 „**základní přizpůsobení**“ došlo ke statisticky významnému nárůstu oproti předešlým rokům na hladině významnosti 0,05. V této subkategorii žáci uváděli například „*starat se sám o sebe, být spolehlivý, zodpovědný, slušně se chovat*“. V subkategorii 182 a 183, „**respektování druhých**“ a „**porozumění lidem a jejich chápání**“ se objevují nejčastěji výroky typu: „*poslouchat starší, ctít starší generaci, starat se o někoho, pomáhat ostatním, slušně se chovat ve společnosti*“. Subkategorie 184 „**porozumět lidem, chápat je**“ představuje 3,3% sociálně vztahových a osobnostně

rozvojových poznatků. Žáci zde uváděli například nejčastěji „porozumění druhým, respektovat tajemství, vážit si lidí kolem sebe, umět naslouchat, nesoudit a komunikovat“.

Tabulka č.6: Kategorie 18 „Sociálně vztahové poznatky a dovednosti“ (v%)

Kategorie 18	Sociálně vztahové poznatky a dovednosti	2011
181	základní přizpůsobení	11,70
182	podřizovat se autoritám	1,67
183	respektování druhých	7,50
184	porozumět lidem, chápat je	3,30
1841	prosadit se	0,83
185	negativní poznatky a zkušenosti	5,40
186	mít rád	2,92
187	kamarádství, přátelství	5,02
188	erotika, láska, sex	10,90

Kategorie Sociálně vztahové poznatky a dovednosti je dále tvořena subkategorií **185 „negativní poznatky a zkušenosti“**, která zahrnuje 5,4% sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků. Příkladem negativních poznatků a zkušeností je bilance č. 33 od chlapce ze ZŠ Bílé z 8.B: „*Lidi jsou svině! Každý je nenapravitelný lhář a sobec. Nikdy nikomu nevěř, pes je nejlepší přítel člověka, opravdový přítel je jenom jeden. I v rodině jsou „lidi“! Spolužáci nejsou přátelé, peníze jsou důležitější než cokoli jiného, zdraví je mi ukradený, jediné...*“. Další subkategorií je **186 „mít rád“** zahrnuje v sobě 2,92% sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a nejvíce tuto subkategorii zmiňovaly ve svých bilancích dívky.

Další subkategorií Sociálně vztahových poznatků a dovedností je **187 „Kamarádství a přátelství“** představující přibližně 5% sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků. Žáci zde uváděli: „*najít si kamarády, kamarádit se nebo potěšit někoho.*“ Mezi další subkategorie patří „**Erotika, láska, sex**“ (188) zahrnující v sobě 10,9% osobnostních a sociálních poznatků.

5.2 Osobní vývoj a sebehodnocení

V kategorii 19 „Osobní vývoj“ převládají v roce 2011 opět jako v minulých letech poznatky o sobě **subkategorie 191 „jaký/á jsem“**, která tvoří 21,66% z oblasti SVOR. V této subkategorii žáci popisují a charakterizují sami sebe. Poznatky o sobě se většinou týkají pozitivních vlastností, kterým se žáci naučili: „*být trpělivý, uznávat své chyby, sebeovládat se*“. V bilanci č. 28 dívka píše: „*naučila jsem se být spolehlivá, upřímná, snad i vtipná*“. Procentuální rozložení jednotlivých subkategorií můžeme vidět v tabulce č. 7. Další subkategorii je 192 „**tělo, zdraví**“ obsahuje 9,62% výroků vztahující se k osobnostně rozvojovým poznatkům a dovednostem, oproti roku 2002 zde došlo ke statisticky významnému rozdílu na hladině významnosti 0,05.

Tabulka č.7: Kategorie „Osobní vývoj“ (v %)

Kategorie 19	Osobní vývoj	2011
191	jaký jsem	21,66
192	tělo, zdraví	9,62*
193	svědomí, morálka	1,67
194	identifikace, od koho jsem se nejvíce naučil	3,76
1941	negativní identifikace	0
195	vztah ke světu, smysl života	5,50
196	zlozvyky, negativní projevy, nepřizpůsobení	11,29

*statisticky významný rozdíl oproti r. 2002

Subkategorie 193 „**Svědomí, morálka**“ obsahuje 1,67% obsahů vztahujících se k osobnostně rozvojovým poznatkům a dovednostem. Další subkategorii je 194 „Identifikace, od koho jsem se nejvíce naučil“, která tvoří 3,76% sociálně osobnostních obsahů. Na pětiprocentní hladině významnosti nebyl však prokázán statistický rozdíl oproti předešlým rokům.

„**Vztah ke světu, smysl života**“ je subkategorii 195, která v sobě zahrnuje 2,5% výroků tvořící sociálně a osobnostní obsahy. Subkategorie 196 „**Zlozvyky, negativní projevy, nepřizpůsobení**“, je nově vzniklou subkategorii od roku 2002 a zároveň v sobě zahrnuje 11,29% výroků vztahujících se k sociálním a osobnostním obsahům.

Nejvíce zde žáci uvádějí například „*mluvení sprostě, nadávání nebo nedodržování správného chování*“. Zajímavým faktem je, že v roce 2002 se v kategorii **20 „Sebehodnocení“** vyskytlo 8,7% výroků zařazených do „Sociálně-vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností“. Zatímco o deset let později se vyskytnul pouze jeden výrok. Relativní pokles v této kategorii je o 96%.

5.3 Vztah k poznání u dívek a chlapců v oblasti (SVOR)

Pro současné srovnání vztahu dívek a chlapců k poznání a učení jsme vybrali stejné statistické metody jako před deseti lety. Pro zkoumání rozdílného vztahu k poznání u dívek a chlapců jsme použili neparametrický Wilcoxon – Whitneův test. Srovnání mezi jednotlivými roky proběhlo na pěti procentní hladině významnosti. Pro přehled zde uvádím tabulku vyjadřující procentuální zastoupení za minulost. Interpretace se bude týkat pouze oblasti „Sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností“ (SVOR) a jejich přehledu související s minulostí.

Můžeme si položit následující otázky: Změnil se pohled chlapců a dívek na oblast SVOR v jejich životě a jak významné je pro ně toto „učení“? Je význam pro obě pohlaví vyrovnaný? Jsou dívky v poznatkových bilancích sdílnější než chlapci?

Jak je patrné, žáci se vyjadřovali k minulosti (viz. tabulka č. 8) v oblasti sociálních vztahů daleko méně často. V bilancích týkajících se minulosti, ale ve srovnání s rokem 2002 došlo k nárůstu, jak u dívek, tak i u chlapců. Za rok 2002 tvořily SVOR u dívek 11,5% podíl na celé bilanci a chlapci přibližně o 3% méně (8,60%) se vyjadřovali v poznatkových bilancích k položkám týkajících se sociálně vztahové oblasti. Stejně jako v budoucnosti (viz dále) došlo ke statisticky významnému posunu v roce 2011 u chlapců.

Tabulka č.8: Základní oblasti minulosti – četnost dle pohlaví

Rok - Minulost	2002	2002	2011	2011
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Základní poznatky a dovednosti (ZPD)	20,20%	27,80%	25,36%	33,33%
Každodenní činnosti (KČ)	25,50%	17,70%	14,49%	14,00%*
Sportovní a kulturní činnosti (SKD)	17,50%	18,70%	13,47%	19,20%
Školní a intelektuální činnosti (ŠIP)	25,30%	27,30%	31,30%	22,10%*
Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti (SVOR)				
	11,50%	8,60%	16,42%	11,35%*
Celkem	100% dívky	100% chlapani	100% dívky	100% chlapani

- statisticky významné – porovnání chlapců v letech 2002 a 2011

6 Budoucnost v poznatkových bilancích

Výroků, které se týkají budoucnosti v roce 2011 je **podstatně méně (19,8%)**, než výroků, které se týkají **minulosti (80,12%)**. Podobně tomu ovšem bylo i v minulých letech. Většina žáků odpovídajících na otázku, co by se ještě chtěli naučit, reaguje jen pár slovy nebo větami. Stejný poměr byl konstatován i v roce 2002, výroků týkajících se budoucnosti tak bylo 17% a minulosti bylo přibližně 83%. V kategorii „**Základní poznatky a dovednosti**“ se stejně tak jako v minulých letech nevyskytl ani jeden výrok, osvojení těchto poznatků a dovedností logicky není přáním žáků osmých tříd, protože tyto dovednosti mají již plně zvládnuté. Nyní zde uvádím přehled kategorií týkající se budoucnosti.

Kategorie týkající se budoucnosti

21 „Základní dovednosti“

23 „Specifické dovednosti“

24 „Technické zájmy“

25 „Volný čas“

26 „Intelektuální a školní činnosti“

27 „Společnost, příroda, náboženství“

28 „Sociálně -vztahové poznatky a dovednosti“

29 „Osobní vývoj“

30 „Obživa, práce, profese“

6.1 Nejčtenější kategorie v roce 2011

Nejčtenější kategorií v souboru roku 2011 je kategorie **25 Činnosti volného času**, která tvoří z celého souboru budoucnosti **29,92%**, druhou nejčtenější kategorií je **26 Intelektuální a školní činnosti**, která se podílí **22,8%**, další kategorií je **29 Osobní vývoj** **17,33%**. Poté následuje kategorie **23 Specifické dovednosti** tvořící **15,2%**. Kategorie **28 Sociálně vztahové poznatky** obsahuje **7,6%**, kategorie **30 Obživa, práce a profese** **6,88%** a poslední kategorií je **27 Společnost, příroda a náboženství**, která tvoří nejmenší část **0,23%** z celkového objemu výroků vztahujících se k budoucnosti. Komplexní přehled procentuálního vyjádření jednotlivých kategoriích v letech 1992 až 2011 uvádím v tabulce č.9.

**Tabulka č. 9: Základní síť kategorií a jejich sycení (1992 – 2011)
představy o budoucím učení (v %)**

	1992	2002	2011
Základní poznatky a dovednosti	0	0	0
Rodinné úkoly	0	0	0
Specifické dovednosti	16,3	13,6	15,2
Technické zájmy	2,3	4	0
Činnosti volného času	14,7	19,5	29,92
Intelektuální a školní činnosti	27,7	26,3	22,8
Společnost, příroda, náboženství	1,6	2,3	0,23
Sociálně vztahové poznatky a dovednosti	15,3	7,14	7,6
Osobní vývoj	9,2	19,8	17,33
Obživa, práce, profese	12,9	6,5	6,88

6.2 Přehled sycení kategorií v letech 1992 až 2011

Pro porovnání dat získaných v roce 2011 a srovnání s daty předešlými je třeba rozčlenit jednotlivé kategorie do pěti oblastí. Jejich rozdělení můžeme vidět v tabulce č. 10.

Tabulka. č. 10: Představy o budoucím učení a poznání - počet výroků zařazených do jednotlivých oblastí (v % četnosti)

	1992	2002	2011	Pře/podcenění 2011
ZPD	0	0	0	0
KČ	19,3	18,5	15,2*	-9,8%
SKD	14	19,5	29,92*	+4,9
ŠIP	27,6	26,3	22,8*	-2,2%
SVOR	37,4	35,7	32	+7%
Z toho „profese“	12,9	6,5	6,88	-

*statisticky významné – 2002 vs. 2011

„Pře/podcenění vyjadřuje poměr skutečných četností výroků ve vztahu k „očekávaným“ (teoretickým) četnostem (25%); hodnota vyjadřuje údaj z r. 2011.

6.2.1 Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti (SVOR)

V přáních týkajících se budoucnosti obsažených v bilancích v letech 1992 - 2011 dominují „Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti“ (SVOR), které obsahují kategorie **27 Společnost, příroda a náboženství**, **28 Sociálně vztahové poznatky a dovednosti**, **29 Osobní vývoj** a kategorie **30 Práce a profese**. SVOR bez kategorie **30 Práce a profese** tvořil v roce 1992 přibližně 24,5%, v roce 2002 to bylo cca 29% a v roce 2011 představuje přibližně 25%. Můžeme tedy konstatovat, že se jedná o návrat na původní hodnotu zastoupení jako v roce 1992.

Uvedený pokles v této oblasti můžeme odůvodnit tím, že žáci na úkor „Sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků“ (SVOR) zvýrazňují více obsahy zařazené do oblasti „Každodenních činností“ (KČ) a „Školních a intelektuálních činností“ (ŠIP). Je to dané především tím, že žáci v tomto věku se spíše více zajímají o výsledky a dopady prospěchu ve škole a o sportovní a podobné dovednosti než o sociálně vztahové poznatky a přemýšlení o sobě a vztazích k druhým lidem.

Kategorie **27 „Společnost, příroda, náboženství“** obsahuje pouze jeden výrok, který můžeme nalézt v bilanci č. 107, v níž se žák zmínil o to, že by chtěl poznat starobylé státy, jako příklad uvedl: „*civilizaci Májů*.“ Z pohledu dnešních žáků je nejméně významnou oblastí kategorií v oblasti SVOR, což je stejné jako v minulých letech.

Daleko četnější a významnější je kategorie **28 „Sociálně vztahové poznatky a dovednosti a dovednosti“**, ve které nedošlo ve srovnání s rokem 2002 k výraznému poklesu. Zatímco v roce 1992 tato kategorie obsahovala 15,25% výroků vztahujících se k budoucnosti, v roce 2011 to je pouhých 7,6%. Došlo k výraznému poklesu absolutního zastoupení této kategorie o 7,65%, tj. relativně propad o 50%.

Více výroků však obsahuje kategorie **29 „Osobní vývoj“**, která představuje 17,33% výroků vztahujících se k budoucnosti. Nejvíce četnou subkategorií je **297 „Fantazie a nadpřirozené schopnosti“**, která vznikla nově v roce 2002 a zahrnuje v sobě 56,16% výroků kategorie **29 „Osobní vývoj“**. Žáci by se chtěli naučit nejvíce létat

(což se oproti roku 2002 vůbec nezměnilo). Celkově se vyskytlo 17 výroků týkajících se létání. Dále zde uvádím jednotlivé ukázky bilancí s fantazijními představami.

Bilance č. 7: *„létat, kouřit, být neviditelný, cestovat v čase“*. Bilance č. 15: *„umět vrátit čas, uklízet jen tím, že na to pomyslím“*. Dalšími fantazijními přáními bylo, např. v bilanci č. 67 *„chtěl bych se naučit létat, kouzlit, posílat pavučiny, vidět dozadu a vyvolávat duchy“*. V bilanci č. 69: *„Naučit bych se chtěl: vysílat lasery z očí, létat a přeměnit se na pštrosy“*. Některé uvedené výroky se zdají být až přehnané a lze je přisuzovat k provokativnímu chování ze strany žáků.

Důležitým tématem osobního vývoje žáků je subkategorie 291 *„Jaký chci být“*. V těchto výroky se vyskytují optimistická přání jako být: např. *„úspěšný a bohatý, být důkladnější, uvědomit si, kdo vlastně jsem a něco dokázat“*. Bilance č. 12: *„Uvědomit si kdo vlastně jsem, překonávat bolest, něco dokázat, aby rodiče na mě byli pyšní“*.

6.2.2 Obživa, práce a profese

V roce 2011 kategorie 30 *„Obživa, práce, profese“* obsahuje celkem 1,36% všech výroků a 6,88% obsahů vztahujících se k budoucnosti. Oproti roku 1992, kdy téma práce a profese se týkalo 2,6% všech obsahů a 12,9% výroků vztahujících se k budoucnosti se dá říci, že výroky vztahujících se ke konkrétní profesi podstatně ubývá. Téma budoucí práce a profese se v roce 2002 týkalo už jen 1% všech obsahů a 6% z obsahů vztahujících se k budoucnosti. Žáci zde nejčastěji uváděli tyto výroky: *„chci mít dobrou práci, dobře se usadit v práci, poznávat dobré lidi, co dohodí práci“*.

V roce 1992 se vyskytlo celkem 42 výroků týkajících se budoucí profese, v roce 2011 už tento počet klesl na pouhých 8 výroků hovořících o budoucí profesi. V bilanci č. 9 dívka uvádí, že by se chtěla žít jako: *„portrétistka na Karlově mostě a nebo pracovat jako knihovnice“*, dále pak v bilanci č. 10 uvádí žák: *„chci vlastnit ZOO“*, v bilanci č. 11: *„Chci pracovat jako lékařka“*, v bilanci č. 46 se objevuje: *„chci být mechanikem“* a v poslední bilanci č. 98 se vyskytl výrok: *„Chci být prezidentkou reklamní agentury a nebo fotografkou.“* Zřejmě toto je všechno dané tím, že dnešní žáci se více orientují na to, aby se dostali na střední školu a poté na vysokou, tudíž nemají ještě přesné představy o svém budoucím povolání.

6.2.2.1 Vztah k poznání u dívek a chlapců v oblasti (SVOR)

Rozdíly ve vztahu k poznání u obou pohlaví za budoucnost v oblasti SVOR včetně profese (viz. tabulka č.11) nejsou oproti roku 2002 tak výrazné. Jak je vidět, dívky v roce 2002 v oblasti SVOR formulovaly 37% všech poznatků pro budoucnost a chlapci přibližně 29%. Celkový rozdíl mezi pohlavím za rok 2002 byl přibližně 8%. V oblasti profese se však ve stejném roce chlapci zajímali více než dívky o volbu povolání.

Dívky v poznatkových bilancích v roce 2011 představovaly stejně jako před deseti lety o něco větší podíl než chlapci. Rozdíl mezi chlapci a dívkami v roce 2011 byl 7%, tzn. dívky tvořily 38% a chlapci 31%. V tomto roce však byla změna ve vnímání volby povolání, protože se vyskytlo více výroků u dívek. Jak můžeme vidět v oblasti SVOR (bez kategorie 30 „Povolání a profese“) v roce 2011 u chlapců je statisticky významný rozdíl v porovnání s rokem 2002. Očekávání žáků, že si v budoucnu osvojí sociálně vztahové poznatky a dovednosti, významně narostlo.

Tabulka č. 11: Základní oblasti budoucnosti – četnost dle pohlaví

Rok – budoucnost	2002 Dívky	2002 Chlapci	2011 Dívky	2011 Chlapci
Základní poznatky a dovednosti (ZPD)	0	0	0	0
Každodenní činnosti (KČ)	11,60%	23,60%	14,33%	14,28%
Sportovní a kulturní činnosti (SKD)	18,50%	17,80%	25,25%	33,11%*
Školní a intelektuální činnosti (ŠIP)	26,60%	22,30%	21,84%	20,77%*
Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti SVOR + profese				
	37%	29,30%	38,56%	31,81%
Celkem	100% dívky	100% chlapci	100% dívky	100% chlapci
SVOR	31,20%	22,90%	31,39%	26,62%*
Z toho „profese“	5,80%	6,40%	7,16%	5,19%

* statisticky významné – porovnání dívek a chlapců 2002/2011

6.2.2 Každodenní činnosti (KČ)

V roce 1992 tato oblast představovala 19,3% výroků vztahujících se k budoucnosti, v roce 2002 to bylo 18,5% a v roce 2011 představují 15,2%. Když se podíváme na tuto oblast, tak je zde vidět klesající tendence. Relativní rozdíl mezi roky 2002 a 2011 činí tak 18%. Kategorie **Specifické dovednosti (23)** spadající do této oblasti, je oproti roku 2002 stejným dílem tvořena subkategoriemi **domácnost 232** a **motorismus 234**. Významnou subkategorií v této oblasti jsou poznatky dovednosti, které se týkají domácnosti (vaření, pečení) a bydlení. Žáci často uváděli možná až nerealistická přání, např. v bilanci č. 12, můžeme vidět představu o tom, že dívka by si přála mít dům v Madridu. V dalších bilancích se ovšem vyskytovaly výroky žáků o tom, že by si chtěli koupit dům se zahradou nebo vlastnit velký byt.

Subkategorie **Motorismus** je zastoupena jak přáními týkajícími se řízení auta nebo motorky, tak touhou naučit se: „*řídít lod', lokomotivu, vrtulník, řídit tank nebo pilotovat stíhačku.*“ Poslední kategorií spadající do oblasti Každodenních činností jsou **Technické dovednosti 24**, zajímavým faktem je, že v roce 2011 se v této kategorii, kam můžeme zařadit dovednosti týkající se práce na počítači, nevyskytl ani jeden výrok. Z toho možná vyplývá, že většina žáků nepovažuje za významné zmínit právě práci na počítači jako něco, co by chtěli v budoucnosti dále rozvíjet.

6.2.3 Sportovní a kulturní činnosti (SKD)

Tato oblast v roce 1992 představovala 14% všech výroků vztahujících se k budoucnosti. V roce 2002 se zvýšil jejich podíl na 19,5% a v roce 2011 se jejich počet zvýšil dokonce na 29,9%. Rozdíl mezi roky 1992 a 2011 představuje tedy relativní nárůst o více než 100%. A v letech 2002 a 2011 tvoří téměř 50%. Ve srovnání s rokem 2002 mají subkategorie **254 sportovní** a **255 kulturní aktivity** skoro stejné zastoupení. V přáních žáků naučit se sportovním aktivitám převládaly nejvíce kromě klasických aktivit, jako jsou např. hraní volejbalu, tenisu a fotbalu, také činnosti označované jako „adrenalinové“. Mezi tyto aktivity, které žáci uváděli, patří např. „*bungee-jumping, skákat padákem nebo potápění se žraloky.*“ Tyto uvedené činnosti jsou jasným ukazatelem vyčlenění se z běžných „normálních“ činností a jsou vyjádřením originality a individuality, které jsou typické pro tento věk žáků.

Další subkategorii spadající do této oblasti jsou **kulturní aktivity 255**, ve které se vykytují výroky týkající se zpívání, hraní na kytaru nebo jiný hudební nástroj, dále pak naučit se tancovat nebo fotografovat. Přání týkajících se kulturních aktivit se od roku 2002 moc neliší, pouze by se dalo konstatovat, že se zvýšil počet výroků v této oblasti.

6.2.4 Školní a intelektuální poznatky (ŠIP)

Od roku 1992 dochází k poklesu významu v této oblasti u žáků. Zatímco v roce 1992 to bylo 27,6%, tak o dvacet let později, to už je jen 22,8% obsahů týkajících se budoucnosti. Pokles za dvacet let je tedy přibližně o 4,8%. Kterými obsahy je oblast „Školní a intelektuální poznatky“ nejvíce tvořena v roce 2011 a které v ní dominují? Žáci stejně jako v roce 2002 uváděli nejvíce dvě subkategorie, první z nich jsou **cizí jazyky 2632** tvořící 28% a **vzdělání a vědění obecně 2603**, která tvoří přibližně 27% položek z oblasti ŠIP.

Subkategorie cizí jazyky od roku 1992 stále více roste, žáci si přejí naučit se co nejvíce jazyků. Není zde tedy výjimkou, že žáci v bilancích píšou o tom, že se chtějí naučit tři a více cizích jazyků. Tyto výroky můžeme nalézt např. v bilancích č.: 60 „*A taky bych chtěla umět spousta jazyků.*“, nebo bilance č. 15: „*A co bych ještě chtěla dělat: ...umět anglicky, francouzsky, španělsky, italsky.*“. Největší zájem o studium cizích jazyků byl patrný na Bílé škole, která má školní vzdělávací plán speciálně zaměřen na výuku cizích jazyků.

Třetí nejvíce uváděnou byla v roce 2011 subkategorie **2602 formální vymezení vzdělání**, která tvoří přibližně 29% obsahů ŠIP. Je zajímavé, že žáci zde píšou nejenom o tom, že by se chtěli dostat na střední školu, ale často se zmiňují také o vysokých školách. Uvádím zde jako příklad dvě bilance č. 51: „*Když o tom tak přemýšlím, chci vystudovat VŠ, což je spojené s učením.*“. Další je bilance č. 27: „*Co bych ještě chtěla umět: ...dostat se na vysokou.*“.

Souhrnně by se dalo říci, že žáci jsou si vědomi, že se toho již hodně naučili, ale také si uvědomují, že mnoho učení mají ještě před sebou. Jejich výroky týkající se toho, co by se chtěli ještě naučit, jsou hodně obecné a neurčité. V bilanci č. 16 uvádí chlapec:

„Je spoustu věcí, které bych chtěl dělat a umět.“ V další bilanci č. 112 dívka zase neurčitě píše, o tom co by se chtěla naučit: „Nevím, co bych se měla ještě víc přiučit“.

7 Vztah dnešních žáků k učení a poznání

Dnešní čtrnáctileté žáky lze podle našeho výzkumu charakterizovat jako jedince snažící se o individualizaci a samostatnost. V roce 2011 si žáci nejvíce volili oproti minulým rokům základní poznatky a dovednosti. Pro žáky je tedy důležité popsat, co z nich dělá člověka, popřípadě vyjmenovat ty úlohy, bez kterých by člověk v dnešní době nemohl žít. Oblast základních poznatků a dovednosti získává během posledních 20 let u českých žáků tedy stále větší zastoupení.

V oblasti každodenních činností, je vidět velký pokles, a to až na poslední místo. Od roku 1992 dochází tedy stále k výraznému poklesu v této oblasti. Dnešní žáci daleko více upřednostňují školní prostředí jako místo, kde získávají poznatky a dovednosti, před svým vlastním volným časem.

V roce 2011 můžeme za důležité pro žáky označit specifické dovednosti vztažené k technickým dovednostem a péči o krásu a svůj zevnějšek. Tento fenomén souvisí v posledních letech s rozvojem moderních technologií a stále většinou dostupnosti žáků k počítači a internet, jak ve škole, tak i v rodinném prostředí. Školní a intelektuální činnosti a poznatky žáci shledávají stejně důležité, jako v minulých letech. Největší množství výroků se týkalo právě trivia, které žáci uváděli rozházeně a neuspořádaně v rámci jednotlivých dovedností a poznatků.

7.1 Souhrnná interpretace oblasti SVOR

Důležitým cílem mého výzkumu poznatkových bilancí bylo srovnání vztahu k poznání a učení u žáků v letech 1992, 2002 a 2011 se zvýšeným zájmem o oblast „Sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností“ (SVOR). Nejdříve jsem porovnávala rozdíly v četnosti výroků v oblasti SVOR u chlapců a dívek. Dívky, jak se ukázalo, byly sdílnější v poznatkových bilancích oproti předešlým rokům. Jak v oblastech týkajících se minulosti, tak i budoucnosti se daleko více vyjadřovaly ke vztahovým poznatkům a dovednostem než chlapci. Tato tendence se u dívek vyskytovala již v minulých letech, ale stále je vidět nepatrný nárůst oproti roku 2002.

Dnešní žáci vnímají získané sociální vztahy a dovednosti, ve srovnání s rokem 2002 jako mnohem důležitější a významnější. V této velké kategorii se vyskytovaly nejvíce výroky týkající se osoby, osobnosti žáka a nebo jeho vztahů k druhým lidem. Rozdíl je však u poznatků týkající se budoucnosti. Z hlediska četnosti zastoupení v poznatkových bilancích, nejsou u žáků brány jako hlavní zdroj poznatků. Velký propad je zaznamenán v oblasti „přizpůsobení se sociálnímu světu“, kde je od roku 1992 patrná klesající tendence těchto poznatků u žáků. Tyto dovednosti, jakými jsou například slušné chování ve společnosti, dodržování pravidel, umění poslouchat, můžeme říct, že si žáci osvojili pravděpodobně ve svém rodinném prostředí. Celkově tedy převažují adaptační činnosti a dovednosti ve vztahu k druhým lidem a objevují se zde také poznatky a zkušenosti ze života v kolektivu a s přáteli.

Současně se však vyskytovalo hodně výroků i v oblasti negativních poznatků a zkušeností, ve srovnání s předešlými roky však nedošlo k výraznému nárůstu v této oblasti. Stejně jako před deseti lety, převládají nejvíce u žáků zájem o vlastní osobu a hodnocení sebe sama. Většinou zde žáci sami o sobě psali v dobrém slova smyslu. Charakterizování sebe sama spočívá tedy v různých dovednostech a poznacích. Velkou změnou oproti předešlým rokům je kategorie „Sebehodnocení“. Od roku 1992 stále dochází k poklesu výroků zařazených do této kategorie. V roce 2011 se v této kategorii vyskytl pouze jediný výrok. Z toho tedy vyplývá, že žáci buď nejsou dnes schopni takové reflexe vlastní osoby, nebo se spíše nechťejí a nemají potřebu jakkoliv vyjadřovat o sobě samém.

Další důležitou oblastí ve výzkumu byla budoucnost žáků a představy o budoucím životě. Žáci stejně jako v minulých letech vypovídali v bilancích mnohem méně o budoucnosti než o minulosti. V zaměření na kategorii Osobní vývoj představovaly největší podíl výroky týkající se fantazie a nadpřirozených schopností. Tato subkategorie vznikla, jak už bylo zmíněno, před deseti lety, kdy se žáci poprvé ve svých bilancích zmínili o fantazijních přáních do budoucnosti.

Na jednu stranu se mohou dnešní žáci zdát jako vyvrálí a „dospělí“, na druhou stranu však četnost výroků vztahujících se k fantazijním obsahům nás může utvrzovat v tom, že stále ještě jsou myšlenkami v dětském věku, než ve světě dospělých. Četnost výroků v této oblasti bych přisuzovala jejich věku a možná i snahou nebrat vážně situaci

psaní bilancí. Současně s těmito fantazijními obsahy se vyskytovala u žáků touha po bohatství, úspěchu a co nejlepším uplatněním se, jak v pracovním, tak i v osobním životě.

Velmi málo žáků ve svých poznatkových bilancích se vyjadřovalo ke své konkrétní budoucí profesi. Zajímavé by bylo srovnání v dalších letech, protože při tomto trendu je možné, že další generace se o této kategorii už vůbec nebude zmiňovat. Všichni totiž budou mít představu jen o tom, jak se dostat na střední a vysokou školu a mít co nejvyšší ukončené vzdělání.

IV. Závěr

Závěrem můžeme konstatovat, že vztah žáků k poznání a učení obsažený v poznatkových bilancích je ovlivněn nejen vývojovým obdobím, ve kterém se nacházejí, ale také důležitou roli hrají i rodiče, blízcí příbuzní, učitelé nebo vrstevníci. Období dospívání je v tomto směru rozhodující pro volbu budoucího povolání, splnění společenských úkolů a povinností, které klade pak na člověka povolání, rodina a společnost. Žáci v tomto období stojí také před problémem budování svého vlastního já, jehož součástí je i interpretace poznatků a schopností, které si již osvojili nebo které si přejí osvojit v blízké budoucnosti. Současně můžeme říci, že v poznatkových bilancích dnešních čtrnáctiletých žáků se odrážejí i změny, kterými prochází celá společnost.

Dnešní žáci v oblasti osobního vývoje a sociálních vztazích nejvíce hovořili o tom, jací jsou většinou v pozitivním slova smyslu. Můžeme tedy konstatovat, že dnešní žáci jsou mnohem méně kritičtí v hodnocení sebe sama. Zároveň se však v jejich bilancích ukázalo sebevědomější vidění, touha po osamostatnění a schopnosti se rozhodovat sám za sebe bez pomoci svých rodičů.

V. Použitá literatura

Čáp, J.: Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: SPN, 1983. s. 384. ISBN 14-255-83.

Ďurič, L. Úvod do pedagogické psychologie. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. s. 288. IBN 14-699-79.

Hipmannová, K. Vztah k poznání u žáků základní školy se sportovním zaměřením. Praha, UK-PedF, katedra psychologie 2004 (diplomová práce).

Hrabal, V., Pavelková, I. Jaký jsem učitel. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 240. ISBN 978-80-7367-755-8.

Charlot, B.: Budu dělník jako táta, tak na co je mi učení? In GFEN: Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy. Praha, Karolinum 1991.

Langmeier J., J. Krejčířová, D. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 368. ISBN 80-247-1284-9.

Pavelková, I. Motivace žáků k učení. 1. vyd. Praha: UK – PedF, 2002. s. 250. ISBN 80-7290-092-7.

Pýchová, J. Vztah k poznání žáků osmých tříd základních škol. Praha, UK-PedF, katedra psychologie 2003 (diplomová práce).

Říčan, P. Cesta životem. 2. vyd. Praha: Portál. 2006. s 390. ISBN 80-7367-124-7.

Štech, S. Kvantitativní analýza poznatkových bilancí - co se vlastně naučili? In PŠSE: Co se v mládí naučíš ... Praha, UK-PedF 2001 (1. vyd. 1992).

Štech, S. Děti v bilancích svého „poznání“ in PŠSE: Čeští žáci po deseti letech. Praha, UK-PedF 2004.

Výrost, J. Slaměník I.: Sociální psychologie. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. s. 408. ISBN 978-80-247-1428-8.

VI. SEZNAM PŘÍLOH [CD-ROM]

Příloha č. 1 – Síť kategorií a distribuce položek v souboru 2011

Příloha č. 2 – Jednotlivé položky bilancí roztříděné do sítě kategorií v souboru 2011

Příloha č. 3 – Sycení kategorií dle tříd v souboru 2011

Příloha č. 4 – Statistické zpracování dat ze souboru 2011

Příloha č. 5 – Přehled poznatkových bilancí ze souboru 2011