

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**VZTAH ŽÁKŮ K UČENÍ A POZNÁNÍ – VÁHA A STRUKTURA
INTELEKTUÁLNÍCH A ŠKOLNÍCH POZNATKŮ**

Vedoucí práce: prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.
Konzultant: Alena Škaloudová, Ph.D.
Autor: Daniel Kubín
Obor: Psychologie – Speciální pedagogika
Typ studia: Bakalářské – prezenční, 3. ročník
Ak. rok: 2011/2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury

V Praze dne 16. 4. 2012

Daniel Kubín

Chtěl bych velice poděkovat vedoucímu práce prof. PhDr. Stanislavu Štechovi, CSc. za připomínky, vedení a významnou podporu, dále Aleně Škaloudové, Ph.D za pomoc při statistickém zpracování dat. V neposlední řadě své kolegyni Lucii Pospíchalové za pomoc při shromažďování, zpracovávání a následném třídění dat z terénu.

Souhlasím s poskytnutím práce zájemcům ke studijním účelům

V Praze dne 16. 4. 2012

Daniel Kubín

Anotace:

Od narození do teď jste se naučili mnoho věcí. Zamyslete se, které to jsou. Co byste se každý ještě chtěl? Tyto otázky zabývající se vztahem k poznání byly již po třetí, od roku 1992, kladeny žákům osmých tříd vybraných tří pražských škol. Tito žáci na základě námi položené otázky písemně zpracovali odpovědi libovolnou literární formou. Zpracovaný výsledek pro výzkum pak nazýváme poznatkové bilance.

První, kdo tuto techniku použil, byl v roce 1992 Bernard Charlot. Ten touto technikou zkoumal vztah k poznání u žáků z odlišných sociálních vrstev. V České republice kvantitativní výzkum prostřednictvím poznatkových bilancí jako první provedla Pražská skupina školní etnografie v roce 1992. Identifikovala základní strukturu vztahu žáků k poznání a váhu učení, včetně školního v něm. Po deseti letech byl v roce 2002 výzkum replikován na stejných školách. Jeho výsledky, byly srovnány s deset let starými daty

Předkládaná práce replikuje původní výzkum podruhé. Analyzovány byly poznatkové bilance 117 žáků ze tří základních škol v Praze 3. Využity byly metoda obsahové analýzy bilancí a statistické techniky zjišťování významnosti rozdílů mezi očekávanými a empirickými četnostmi výskytu položek v jednotlivých oblastech a kategoriích tvořících strukturu bilancí. Data umožňují zjistit vývoj struktury vztahu žáků k poznání. Práce se speciálně zaměřuje na oblast intelektuálních a školních činností a poznatků.

Annotation:

Since your birth you have learnt a number of facts. Recall them. What would you still like to learn? Three times since 1992 these questions dealing with attitude to cognition were put to students of the eight grade of three selected Prague schools; the students were asked to prepare written answers to the above questions using an arbitrary literary form. The result processed for investigation is called accounts of knowledge.

The technique was first applied in 1992 by Bernard Charlot who used it to investigate attitude to cognition of students from various social classes. In 1992 the Prague Classroom Ethnography Group was the first to undertake a quantitative analysis using accounts of knowledge in the Czech Republic; it identified the fundamental structure of students' attitude to cognition and the role played therein by learning including school learning. In 2002 the research was repeated in the same schools as before.

The submitted work repeated the original research. Accounts of knowledge of 117 students of three primary schools in urban district Prague 3 were investigated using the method of content analysis of balances and applying the statistical method to determine the significance of differences between the expected and empirical frequency of occurrence of items in individual areas and categories constituting the balance structure. The obtained data enabled us to determine the developing structure of students' attitude to cognition. The work focused on intellectual and school-related activities and observations.

OBSAH:

I - TEORETICKÁ ČÁST

| | |
|--|----|
| ÚVOD | 8 |
| 1. Žáci v období bilancování | 9 |
| 2. Učení jako klíčová kategorie | 10 |
| 2.2. Vývoj vztahu k učení a poznání..... | 11 |
| 2.3. Motivace k učení..... | 13 |
| 2.3.1. Výkonové potřeby a motivace..... | 14 |
| 3. Národní program vzdělávání – reforma koncepce vzdělávání | 16 |
| 3.1. Rámcové vzdělávací plány, jejich cíle a principy..... | 17 |
| 3.2. Pojetí základního vzdělávání podle RVP..... | 18 |
| 3.2.3. Klíčové kompetence..... | 19 |
| 4. Shrnutí | 21 |

II - VÝZKUMNÁ ČÁST

| | |
|--|----|
| ÚVOD | 22 |
| 5. Výzkumné otázky | 22 |
| 6. Metodologie výzkumu | 23 |
| 7. Analýza poznatkových bilancí z roku 2011 | 26 |
| 7.1. Analýza žánrů..... | 26 |
| 7.2. Obecný přehled..... | 27 |
| 8. Přehled sycení kategorií v roce 2011 (minulost) | 27 |
| 8.1. Popis sycení kategorií mezi lety 1992 a 2011 (minulost)..... | 27 |
| 9. Srovnání s výsledky v letech 1992 a 2002 | 29 |
| 9.1. Základní poznatky a dovednosti (ZPD)..... | 31 |
| 9.2. Každodenní zdroje poznání (KČ)..... | 33 |
| 9.3. Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky (SVOR)..... | 33 |
| 9.4. Školní a intelektuální poznatky a dovednosti (ŠIP) v roce 2011..... | 35 |
| 9.4.1. Vývoj ŠIP od roku 1992..... | 36 |
| 9.4.2. Chlapci a dívky ve vztahu k ŠIP..... | 39 |
| 9.4.3. Vztah ŠIP a kompetencí k učení..... | 41 |
| 10. Nejčtenější kategorie roku 2011 (budoucnost) | 43 |
| 10.1. Popis sycení kategorií mezi lety 1992 a 2011 (budoucnost)..... | 43 |

| | |
|---|-----------|
| 10. 2. Školní a intelektuální činnosti (ŠIP) budoucnost..... | 45 |
| 10.2.1 Váha ŠIP pro budoucnost u dívek a chlapců..... | 46 |
| 10.3. Každodenní činnosti (KČ)..... | 47 |
| 10.4. Sportovní a kulturní dovednosti (SKD)..... | 48 |
| 10.5. Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky (SVOR)..... | 49 |
| 10.6. Práce a povolání..... | 51 |
| 11. Vztah žáků k učení a poznání v roce 2011..... | 52 |
| 12. Žáci a jejich vztah k ŠIP..... | 54 |
| 13. Závěr..... | 55 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 56 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 57 |

ÚVOD

Východiskem této práce jsou výzkumy zaměřené na tzv. vztah žáků k poznání. Ten byl poprvé zkoumán ve Francii a u nás ve spolupráci s francouzským týmem ESCOL začátkem 90. let. Vztah žáků k poznání je širší kategorie než třeba postoj k poznání nebo učení i než motivace k učení (Charlot in GFEN, 1991) Zjišťuje se poměrně jednoduchou technikou sběru dat nazvanou Charlotem „poznatková bilance“. Výzkum byl replikován v roce 2002 a ukázal určité proměny vztahu k poznání a učení českých žáků na konci školní docházky.

Proto jsme i my žákům osmých tříd vybraných pražských škol již po třetí v historii výzkumu položili otázku: *Od narození do teď jste se naučili mnoho věcí. Zamyslete se, které to jsou. Co byste se každý ještě chtěl naučit??* Výsledkem prací žáků jsou takzvané poznatkové bilance. Dle Štecha jsou poznatkové bilance technika vytvořená B. Charlotem a výzkumným týmem ESCOL z Paříže, pomocí níž zjišťujeme poměrně volnou, nepřestrukturovanou odpověď žáků na výše zmíněnou jednoduchou otázku. Uvedená instrukce tak nabízí plochu, kterou může každý žák zaplnit těmi poznatky a dovednostmi, kterým přikládá největší váhu (Štech, 1992, s 53).

Předmětem výzkumu tedy bylo zjistit co je pro dnešní žáky důležité a co chápou pod pojmem učení. Proto, že byl výzkum realizován již po třetí, zajímá nás také, k jakému vývoji v sycení jednotlivých kategorií došlo v čase – které z nich váhu ztrácejí a které se staly významnějšími. V pozadí může stát třeba i vliv současné školské, resp. kurikulární reformy, na životní styl dnešních žáků, jejich vztah k učení a poznání. Podrobněji se v této práci zaměříme právě na kategorii intelektuální a školní činnosti a poznatky. Na to jaká je její vnitřní struktura, zda se zvyšuje nebo snižuje její podíl v celkovém souboru a to na úkor jakých kategorií apod.

1. Žáci v období bilancování

Výzkum se týkal žáků osmých tříd. Tedy žáků, kteří jsou v předposledním roce povinné školní docházky, respektive ve starším školním věku. Nacházejí se v období, kdy mají necelý rok na to, aby rozhodli o svém budoucím vzdělávacím, případně profesním směřování, které může do velké míry ovlivnit jejich další život. Vývoj v tomto období probíhá v několika oblastech. Jedinec se vyvíjí v oblasti sociální, kognitivní, dochází k tvorbě identity a vymezení vůči okolí.

Piaget toto období charakterizuje jako stadium formálních logických operací. Myšlení adolescentů se postupně uvolňuje od konkrétní reality a začínají přemýšlet o tom, jak by svět mohl vypadat ve více variantách. Jsou schopni hodnocení, které může být velice kritické k sobě, k druhým a ke svému okolí. Dle Vágnerové v tomto věku žáci začínají být schopni uvažovat abstraktně a hypoteticky. Dosažení této úrovně je předpokladem k porozumění náročnější výuce. Schopnost přemýšlet o různých variantách mění jejich vztah ke světu i k sobě samému. Projevuje se větší kritičností ke škole, k učitelům i k obsahu výuky. Právě úspěšnost se stává základem další diferenciaci žáků ve vztahu k profesnímu zařazení. Zkušenost s určitým hodnocením vlastního výkonu a z toho vyplývající pozici ve třídě vede ke stabilizaci individuálních norem, tzv. osobního standardu. Ten je definován jako výsledek školní práce akceptovaný rodiči a učiteli, jehož žák dosahuje bez většího úsilí (Vágnerová 2001, s 61, 244 – 245). Toto stádium vývoje s sebou nese i další úkoly. Pubescent hledá svou vlastní identitu. Ta je souhrnem veškerých stránek sebepojetí jedince. Hovoříme-li však o identitě já, míníme tím, že všechny tyto součásti sebepojetí se organicky spojí a utvářejí pro jedince dostatečně úplný obraz o tom, jakým člověkem by chtěl být, nebo se má stát. Taková ucelenost obvykle vzniká až právě v dospívání (Fontana, 2010, s 266 – 267).

V našem výzkumu je také patrné, jak se odlišně vyvíjejí preference žáků. Například odlišnosti mezi chlapci a dívkami v důrazu na osobní význam jednotlivých poznatků. Dívky například více inklinují ke školním a intelektuálním činnostem a sociálně vztahovým poznatkům, než chlapci. Ti naopak více zmiňují technické

dovednosti a činnosti volného času. Je u nich tedy častější orientace na koníčky a zájmy, než vzdělání a sociální dovednosti. Dívky také častěji volí složitější literární formy jako je úvaha a vyprávění. Chlapci volí ve většině formu výčtu.

Identita žáka není ale postavena pouze na intelektuálních výkonech. Žáci také podstatnou část svého času tráví mimo školu. Říčan definuje sport pubescentů jako zvláštní kapitolu. Chlapec i dívka sní o vrcholných sportovních výkonech, i když v dnešní době jim je už jasné, že nemají prakticky naději, nejsou-li od malička zapojeni do vrcholové sportovní přípravy. Někdy se zdá, že jednotlivé sportovní disciplíny jsou pro pubescenta jen různými formami velké prastaré hry, v níž jde o jediné a to být lepší než druzí (Říčan, 2004, s. 176). Je třeba podotknout, že sport v bilancích našich žáků hraje významnou roli a je mu určena celá jedna kategorie. Jejich snění o sportovních výkonech také odpovídá významnému sycení této kategorie pro budoucnost.

Říčan dále popisuje oblibu pubescentů ve hře na tajemství a jejich oblibu v tajemství obecně. Přitahuje je šero, jeskyně, táborák, romantika, skupinové symboly, kterým rozumějí jen zasvěcení. Také se probouzí zájem o umění, které je něčím více než hrou. Někteří pubescenti jsou už vážnými amatéry a vynikají zvláště v hudbě, kde se mohou vyrovnat dospělým (Říčan, 2004, s. 176 – 177). Jak již bylo řečeno, vývoj identity žáka nestojí jen na intelektuálních výkonech a škole. Pozornost je v tomto období směřována do různých kulturních, sportovních a sociálních oblastí, kde sehrává významný vliv také rodina a vrstevníci.

2. Učení jako klíčová kategorie

Ve znění otázky, kterou jsme žákům podávali je právě „co jsi se od narození do dnes **naučil** a co by jsi se **naučit** chtěl“ Je tedy zřejmé, že již výzkumná instrukce sugeruje, že žák má nějakým způsobem podat svůj obraz učení. Je možné tyto subjektivní obrazy učení vztáhnout k psychologickému konceptu učení? Jaké jsou definice učení? Jedna z definic dle Hartlových říká, že učení je aktivní a tvořivý proces, který rozlišuje vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování

se novým situacím (Hartl, Hartlová, 2009, s 637). V tomto smyslu o učení hovoří i Skinner v teorii operantního podmiňování: „Skinner má za to, že učení probíhá ve třech rozlišitelných stádiích. Za první: *podnět* (S), *chování* (B), které situace vyvolává a za třetí *zpevnění* (R), které po tomto chování následuje.“ Učení, ale není jen pasivní ovlivnění jedince prostředím. „Dle Brunerovy definice instrumentálního konceptualismu se jedná o aktivní proces, jímž si učící se vyvozuje principy a pravidla a ověřuje si je. Učení tedy kromě vlivu prostředí, determinuje to, jak jedinci s danými informacemi zacházejí a jak s nimi naloží pro další budoucí vývoj“ (Fontana, 2010, s 146 - 148). Pomocí tohoto mechanismu dochází u jedince tedy k poměrně trvalé změně, která jej obohacuje o novou zkušenost. Společnými charakteristikami uvedených definic tedy jsou aktivita učícího se jedince a stabilizace nového chování, jednání a poznání, při přizpůsobování se světu.

Žáci v našem výzkumu ostatně tyto zkušenosti promítají i do svých poznatkových bilancí. Pýchová ve své práci tuto techniku chápe jako semiprojektivní, tedy že jsou žáci nuceni si vybrat to, co pro sebe považují za důležité. Žáci také implicitně vyjadřují svojí představu učení, tj. (co chápou pod pojmem učení) (Pýchová, 2003, s 8). Žáci tedy nepromítají do svých bilancí pouze to, co se naučili ve škole, ale i mimo ni, včetně elementární socializace v raném období svého vývoje. Tento fakt je vidět především v kategorii základních poznatků a dovedností a rodinných úkolů, které se dosud ve své osobní historii zvládli naučit. Instrukce, kterou jsme žákům zadávali, poukazuje tedy k poznání, které se může odehrávat kdekoli v životě žáka. Školní učení se tedy stává jen jedním z případů učení v nejširším slova smyslu. Schopnost toto učení charakterizovat předpokládá určité specifické znaky. Pojetí školního, resp. intelektuálního učení, nutí žáka tyto znaky zvýraznit, například jeho plánovitost, závaznost, normativnost, systematickosti, oborovost atp. Jak současní žáci zvýrazňují tyto charakteristiky, uvidíme dále v této práci.

2.2. Vývoj vztahu k učení a poznání

Charlot tvrdí, že vztah k poznání se zakládá velice brzy ve vývoji jedince. Ještě dříve, než vůbec vstoupí do školy a začne se rýsovat jeho budoucí úspěšnost a následně

jeho profesní možnosti. Existuje sociální vztah k poznání, který vzniká ještě před jeho nástupem do školy, který každý žák získal a získává ve své rodině a ve svém sociálním a kulturním prostředí - nějaký vztah k poznání, ke škole, k jazyku, k matematice atd. Charlot dále píše, že existují očekávání rodičů o vzdělání dítěte a jeho úspěšnosti na poli školy. Tato očekávání jsou nejčastěji interiorizovaná a sdílená dětmi a jsou spojena s určitou představou o škole, o poznání, o sobě tváří v tvář škole a poznání. Co mohu očekávat od školy, co se v ní mohu naučit a k čemu mi to bude teď a později? Co je normální pro někoho, jako jsem já? (GFEN, 1992, s 134).

Škola jako instituce má v tomto směru významnou funkci. „Nasedá“ na socializaci primární a právě v ní se střetávají představy dětí a jejich rodičů s představami školy. Dle Koti je vzdělávací funkce ve škole realizována procesy, v jejichž průběhu si lidé osvojují obsahy kultury (jazyk, vědu, umění). Vzdělání představují osvojené vědomosti i dovednost je používat. Vzdělání má z části instrumentální ráz, neboť člověku slouží jako nástroj k poznání a k činnosti či ke kontrole a k přetváření okolí. To co se odehrává ve školním prostoru, je výsledkem střetu mnoha sociálních a psychologických vlivů, z nichž mnohé jsou časově i prostorově velmi vzdálené, ale stále ovlivňují představy a jednání těch, kteří se uvnitř školy pohybují a pracují v ní. Škola dále formuluje jakousi představu ideálního žáka. Tato představa jí umožňuje udržet si jisté standardy služeb, úroveň nároků, akcenty na jednotlivé složky výchovy a vzdělání. Ovlivňuje i způsob hodnocení a klasifikaci žáků. Žák, který vstupuje do školního prostředí, je nucen se adaptovat na požadavky, z nichž mnohé jsou odvozeny od obecně proklamovaných cílů, jiné od představy ideálního žáka (Havlík, Kořa, 2007 s 95 – 99).

Dle Charlota se do hry dostává souhrn představ, očekávání a soudů týkajících se zároveň prestiže a společenské užitečnosti vyučovaného předmětu, důležitosti obsahu, oprávněnosti metody, intelektuální či dokonce afektivní důvěryhodnosti vyučujícího, hodnoty učícího se, buď jako takové, nebo percipované ve srovnání s ostatními žáky. Na žáka tedy působí více faktorů, které mají ve výsledku vliv na vnímání jeho úspěšnosti a neúspěšnosti v určitých předmětech a obecného vědomí úspěchu. Vztah je zde ovlivněn i jednotlivými učiteli. Jejich vztahem k předmětu, individuálnímu pohledem na žáka a na

jeho schopnosti podávat určitý výkon. Tento vztah je kladný, když žákovi dává chuť poznat více a když se žák hodnotí jako schopný tohoto dosáhnout. Je záporný, není-li splněna jedna z těchto dvou podmínek (GFEN, 1992, s 132 - 133).

2.3. Motivace k učení

Motivace představuje důležitý faktor vztahu žáků k poznání. Pavelková motivaci chápe jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka (Pavelková 2002, s 12). Na žákovskou motivaci tedy působí několik činitelů, které určují směr chování člověka. Mají tedy vliv i na vývoj jeho vztahu k poznání. Tato motivace má vnější a vnitřní zdroje, kdy vnější označujeme jako popudy, nebo incentivy a vnitřní, které tvoří zejména potřeby.

Potřeby jsou vnitřní činitele, které se projevují pocity nedostatku, nebo přebytku. Tyto potřeby člověka motivují k nějaké akci a předpokládá se, že jsou hierarchicky uspořádány dle svojí důležitosti od základních biologických potřeb, po ty nejvyšší seberealizační. Ve vztahu k motivaci k učení jsou důležité především ty sekundární. Tyto potřeby podléhají vlivům učení, jsou sociálně podmíněny a mají vliv na výkon žáka. Incentivy jsou vnější podněty jako jevy, události, nebo názory. Tyto potřeby mají schopnost vzbudit naši pozornost, případně nás uspokojit. Incentivy dělíme na pozitivní jako pochvala, odměna ve formě nějaké věci a negativní, jako výhrůžky, výsměch. Tyto dva druhy potřeb jsou ve velmi úzkém vztahu. Na základě jejich vzájemné interakce vyvolávají motiv, který již může být v těsném vztahu s následným chováním a jednáním člověka.

Konkrétně u žáků se z hlediska učení nejčastěji rozlišuje vnější a vnitřní motivace. Za vnitřní motivaci považujeme typicky takovou motivaci, která plyne převážně z poznávacích potřeb. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání, tedy to co se učí, jej zajímá (Pavelková, 2002, s 17). To co nás zajímá, děláme z vlastní vůle, a proto to děláme plně autenticky a nevynuceně,

protože tomu přiřazujeme nějaký hlubší subjektivní význam. Vnitřní motivace se tedy může uplatnit i u záležitostí, které nás příliš nezajímají.

Vnější motivace odborná literatura dále dělí na čtyři druhy. Externí regulace je typ motivace, která je vyvolávána výlučně vnějšími činiteli z pravidla nějakou osobou. Introjektovaná motivace, která vychází z internalizace pravidel daných vnější normou. Jedinec tedy tato pravidla do svého chování pasivně přijímá, ale vnitřně neakceptuje. Identifikovaná motivace, kdy jedinec pravidla z vnějšího světa přijímá a identifikuje se s nimi. Nejvyšší forma motivace z hlediska vývoje je integrovaná, plně se integruje do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho zájmy, hodnotami a potřebami. Při takové motivaci jedinec činnosti tvoří z vlastního popudu, ale motivačním zdrojem nemusí být činnost, která nás zajímá jako v případě vnitřní motivace. Děláme činnost, protože vnímáme důležitost dané činnosti a jejího výsledku (Pavelková 2002, s 19 - 21). Jednotlivé typy vnější motivace představují vývojový model, kterým žák prochází. Velice důležité je při tom vedení učitele, který dává prostor a podporu pro interiorizaci motivace, uspokojení z učební činnosti a pro vznik zájmů.

2.3.1. Výkonové potřeby a motivace

Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince. Důvodem je propojení výkonových potřeb s jedincovým já. Tyto potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení já, je důležitá také k jeho obraně, je-li ohroženo (Pavelková, 2002, s. 26). Žák má tedy nějakou představu, které chce dosáhnout. Tato představa řídí jeho jednání a cíle. Prostřednictvím jednání žák zapojuje celou řadu mechanismů jako metagoknitivní procesy, autoregulace, sebezpevnování a jiné mechanismy, které jej mají dovést k výsledku, který si vytkl.

Teoretické východisko výkonové motivace je založena na představě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnouti se neúspěchu. Tyto dvě potřeby jsou základem výkonové orientace skládající se dále ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Dle Heckhausena

schrávají při tvorbě dominantní potřeby významnou roli především mateřské nároky a jejich přiměřenost., respektive nároky, které kladou rodiče na výkon dítěte (Pavelková, 2002, s 33). Potřeba úspěšného výkonu je odvozena od přiměřených nároků rodičů na dítě. Dítě si stanovuje cíle, které je schopno obsáhnout. Případný neúspěch připisuje hlavně sobě v podobě nedostatku snahy. Úspěch je schopno připsat sobě a svým vlastním schopnostem. Potřeba vyhnout se neúspěchu vzniká, jak již bylo řečeno z nepřiměřených nároků. Dítě si pak klade buď příliš snadné, nebo příliš obtížné úkoly. Příčiny úspěchu pak vidí hlavně v okolí, v náhodě nebo snadnosti zadaného úkolu. Neúspěch vidí hlavně v sobě a ve svých nedokonalých schopnostech.

Na vznik takové orientace má vliv rodina dítěte, zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem. Například příliš výkonově orientovaným rodičům se může stát, že konfrontace s úspěchem a neúspěchem je tak silná, že dítě se na tuto skutečnost stane brzy citlivé.

V tomto směru je vidět jistá paralela s Charlotem, který také poukazuje na ovlivnění školního úspěchu a neúspěchu prostřednictvím sociálního postavení rodiny a očekávání rodiny, pokud jde o další úspěch či neúspěch dítěte, kdy případný neúspěch ze strany potomka je přirozený, tj. standardní.

Tuto orientaci ovlivňuje zkušenost se způsobem motivování ve formě odměny a trestu. Jedinci se silně vyvinutou potřebou úspěšného výkonu bývají odměňováni za dobrý výkon. Pokud se však bude věnovat přílišná pozornost chybování a neúspěchům, vytvoří se u dítěte prostor pro vznik potřeby vyhnout se neúspěchu. K částečnému zvrácení této orientace může dojít ve škole, kde je jedinec vystaven srovnání s ostatními žáky a novými úkoly. Mohou se tak vytvořit specifické školní výkonové potřeby, které nemusejí být v souladu s obecným zaměřením žáka (Pavelková, 2002, s 33). V chování ovlivňujícím výkon jsou důležité dvě složky motivace. Jedincovo očekávání úspěšného výkonu a následku za výkon. Následek je tedy vnějším popudem, neboli incentivou, která může vyvolat další potřebu. Například ocenění ze strany rodičů, školy, nebo učitele.

Pojem motivace žáků k učení je blízký pojmu vztahu k poznání. Tato blízkost je dána především tím, že smysl, který žáci učení a poznání dávají, ovlivní jejich snahu, respektive motivaci k učení. Charlot v tomto smyslu například nehovoří o motivaci, ale o vztahové síti, které utváří představy, postoje a soudy jedince směrem k poznání. Vztah žáků k učení tedy představuje širší pojem. Úroveň motivace by se tedy měla lišit podle toho, jakým způsobem byl u žáka rozvíjen vztah k poznání a učení.

3. Národní program vzdělávání - reforma koncepce vzdělávání

V souvislosti se vztahem k poznání a učení a vývojem motivace k učení musíme zmínit významnou změnu ve vzdělávací koncepci základního a středního vzdělávání v ČR. S novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v národním programu vzdělávání v ČR, tedy v takzvané Bílé knize se do vzdělávací soustavy zavádí od roku 2004 nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Lze tedy důvodně předpokládat, že žáci vstupující do našeho šetření na konci 8. ročníku své docházky již pocítili dopady této reformy a jejich vztah k učení a poznání by tím mohl být ovlivněn.

Tyto dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních. První úroveň představuje národní, respektive státní program, který vymezuje vzdělávání jako celek. Z národního programu vycházejí rámcové vzdělávací plány. Tyto plány vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (předškolní, základní škola, střední škola, vyšší odborná škola). Nejnižší úrovní z nové struktury je školní vzdělávací plán. Ten vytváří každá škola sama. Školní vzdělávací plán je dále upraven dokumentem rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který slouží jako jakýsi návod pro tvorbu školního vzdělávacího plánu, vymezuje jaké je pojetí základního vzdělávání, jeho cíle a klíčové kompetence již má žák na konci druhého stupně dosáhnout (RVP, 2011, s 8-10).

3.1. Rámcové vzdělávací programy, jejich cíle a principy

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) vycházejí z nové strategie, která zdůrazňuje především klíčové kompetence, jejich provázání se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých stupňů vzdělávání a především mají umožnit autonomii škol a jejich pedagogů. Nejsou tedy vázány žádným nařízením typu jednotných osnov. Na druhé straně, ale staví pedagogy před větší odpovědnost za výsledky, kterých žáci dosahují

RVP dále specifikují co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, které mají žáci na konci vzdělání získat. Vymezuje také vzdělávací obsah, tedy to, co by se žáci učit měli a jaké by měli být jejich vědomostní výstupy. Ale jak již bylo výše zmíněno, nejedná se o přesně stanovené obsahy. Volba probírané látky je v předmětech všeobecně vzdělávacích předmětů na jednotlivé ročníky nespécifikována. RVP má dále podporovat komplexní přístup k realizaci vzdělávacích obsahů, možnosti jeho propojování a uplatnění odlišných metod výuky tedy možnost provázat více jednotlivé předměty.

Například výuka dějepisu propojená s výukou výtvarné výchovy, kdy v hodinách dějepisu žáci probírají starověk, ve výtvarné výchově tvoří modely uměleckých památek a artefaktů a český jazyk jejich pohled doplňuje o psaní prací a výuku literatury spojené s tímto historickým obdobím. U pedagogů těchto předmětů je důležitá jejich shoda a společný postup při tvorbě mezipředmětových vztahů a tematických plánů na jednotlivé měsíce školního roku. RVP má také více reflektovat individuální přístupy k žákům, tedy je zaměřen i na podporu inkluzivního vzdělávání, individuálního přístupu, skupinové práce a individuálního hodnocení. Pro školy je důležité dodržet tvorbu školního vzdělávacího plánu dle doporučení RVP. Tento program je totiž závazný pro všechny střední školy, které k němu mají přihlížet při tvorbě nároků na přijímací řízení. Je možné očekávat, že uvedené proměny kurikula by se měly projevit u žáků na konci základní školní docházky a to v podobě nových dovedností, respektive kompetencí, jako řešení

problémů, vztahu k reálnému životu, vnímání odlišností, poznávání nároků jednotlivých předmětů i jejich společných rysů atp.

3.2. Pojetí základního vzdělávání podle RVP

Základní vzdělávání se od ostatních stupňů liší především tím, že jde o jediný stupeň, který je ze zákona povinný. Dle RVP má vzdělávání na 2. stupni pomáhat žákům k získávání vědomostí, dovedností a návyků, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu a Evropské unie (RVP, 2011, s 12). Toto pojetí předpokládá budování širokého rozvoje žáků, tedy větší možnosti nabídky volitelných předmětů, provázání života školy s životem mimo ni.

Jednotliví pedagogové musí vynaložit při vyučování větší nasazení na tvorbu projektů a dlouhodobějších úkolů. Škola má představovat podnětné a tvůrčí prostředí, kde se mají stejně vzdělávat žáci nadaní i méně nadaní a znevýhodnění. K tomu má škola vytvářet odpovídající podmínky, vytvářet přátelskou a vstřícnou atmosféru pro všechny, aby žáci mohli plně rozvinout celou svoji osobnost. S tímto souvisí také hodnocení. Toto hodnocení by mělo dle RVP být postaveno na plnění konkrétních úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a na pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní (RVP 2011 s 11-12). Základní vzdělávání tedy má sloužit dle nové koncepce k získání kvalit nejen vědomostních, ale i osobnostních, které jim umožní pokračovat v dalším vzdělávání, zdokonalování se ve vlastní profesi a během celého života se chtít dále vzdělávat.

Tato teze současného vzdělávacího systému již na našich školách oficiálně platí od roku 2004 a v současnosti již vyučuje podle školních vzdělávacích plánů na všech školách. I školy z našeho výzkumu vytvořily a sestavily vlastní vzdělávací plány. Žlutá škola vzdělává podle zpracovaného školního vzdělávacího programu „Cesty“. Tento program je zaměřen na přípravu dětí pro cestu životem. Na škole se proto také vyskytují

prakticky zaměřené volitelné předměty a volnočasové aktivity jako ekonomie domácnosti, vaření, informatika atp. Modrá škola je svým zaměřením orientovaná především na sport. Je zde speciálně zřízená sportovní třída a zaměření volitelných předmětů je podřízeno sportovním aktivitám. Pro nevýběrové ročníky je připraveno oproti žluté škole více teoretických předmětů jako základy ekonomie, astronomie atp. Žáci jsou zde tedy více vedeni ke sportu a intelektuálním aktivitám. Poslední škola z našeho výběru je Bílá škola. ŠVP Bílé školy je orientován hlavně na výuku cizích jazyků a počítačovou gramotnost. Je zde možnost učit se až třem jazykům v rámci volitelných předmětů. Každá škola má tedy díky současnému konceptu vzdělávání možnost se více odlišit od ostatních, než jak umožňoval dřívější jednotný vzdělávací systém

3.2.3. Klíčové kompetence

Dle RVP představují klíčové kompetence souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Tyto kompetence spolu úzce souvisejí, mají nadpředmětovou podobu, různými způsoby se prolínají a žáci je získávají v průběhu vzdělávání. Jejich úplné osvojení, tedy dosáhnou na konci základní školy. (RVP 2011, s 14) K jejich získávání má proto směřovat obsah všech aktivit, které v dané škole probíhají. Učivo je na úrovni základní školy chápáno jako prostředek k osvojení činností zaměřených na očekávané výstupy. Tyto výstupy se mají postupně propojovat a vytvářet předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání schopností a dovedností.

V RVP pro základní vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Pro přehled uvádím jednotlivé klíčové kompetence. V naší práci lze jejich výskyt předpokládat vzhledem k faktu, že žáci se podle ŠVP vzdělávají a v rámci vzdělávání se právě na ně klade tak silný důraz. Ve výzkumné části se budeme snažit identifikovat výskyt kompetencí k učení a zjistit zda k jejich naplnění dochází.

V rámci **kompetence k učení** má žák na konci základní školy ovládat vhodné způsoby učení, vybírat takové metody a strategie, které mu učení usnadňují. Je funkčně gramotný, tedy vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je využívá v dalších procesech učení a jiných činnostech. Je schopen samostatně pozorovat a experimentovat, získané výsledky porovnává, umí je kriticky posoudit a vyvodit z nich závěry pro využití do budoucna. Má poznat smysl a cíl učení, posoudit vlastní pokrok a určit překážky, které mu v dalším učení brání. Měl by umět kriticky zhodnotit výsledky svého učení a být schopen o nich vést diskusi.

Kompetence k řešení problému má žákovi umožnit pochopení problémových situací jak ve škole, tak ve svém okolí, promýšlet způsoby řešení těchto situací, vytvoření toho nejvhodnějšího způsobu jak problémové situace řešit. Dokáže si stát za vlastním rozhodnutím a zdůvodnit proč se tak zachoval. V případě, že byl žák neúspěšný, by se měl snažit přijít na důvod a snažit se z něj poučit.

Komunikativní kompetence ukazují, jak by měl žák vystupovat v ústním i písemném projevu, jak by měl umět hovořit spisovně a s logickou strukturou. V rámci komunikace umí předcházet problémovým situacím a udržovat přátelské prostředí ve svém okolí. Dále umí využívat komunikační prostředky a technologie.

Sociální a personální kompetence umožňují žákovi spolupracovat bez problému ve skupině, tvořit v ní příjemnou a tvůrčí atmosféru, být empatický, čerpat z toho, co říkají druzí.

Občanské kompetence žáka disponují k chápání základních principů života ve společnosti, měl by mít základní přehled o zákonech, právech a povinnostech občana. Chová se odpovědně v běžném životě a v krizových situacích, respektuje a chrání kulturní a životní prostředí, chápe odlišnosti na zdravotní, rasové, náboženské a rodinné odlišnosti mezi lidmi. Je schopen upozornit na hrubé násilí a ví co je zdravý životní styl (ŠVP, 2012, s 8 - 10).

Národní plán vzdělávání se tedy snaží o změny v rámci celého školního systému. Jedná se spíše o systém doporučení pro výuku a závazná pravidla, která mají žáky připravit do budoucího života nejen pro oblast dalšího vzdělávání, ale i z pohledu funkční gramotnosti, snahy o vytvoření dovedností a postoje charakterizovaných jako odstup a kritické myšlení. Pedagogové mají větší možnosti týkající se výkladu látky, respektive její skladby. Cílem by mělo být celkové zmenšení objemu učiva v jednotlivých ročnících, případně možnost vypustit některou látku ve prospěch prohloubení znalostí z podstatných kapitol. Zároveň je na ně kladena větší odpovědnost za to co žákům předávají, jakou formou a zda na výstupu budou splňovat kritéria stanovená rámcovým vzdělávacím plánem.

Obecně lze tedy říci, že škola se snaží změnit pohled ze zaměření více na výkon, tedy, aby žáci splnili nároky, měli výsledky a obsáhli vědomosti, na školu, která sleduje žákův osobnostní rozvoj, sleduje jeho proces vývoje, postoje, zájmy, hodnoty a prožitky.

4. Shrnutí

Teoretická část práce si kladla za cíl popsat východiska a teorie, z nichž vychází pohled na vztah žáků k učení. Od charakteristiky věku, ve kterém se naši žáci nacházejí, přes teorie učení, vymezení vztahu k poznání dle předchozích francouzských výzkumů B. Charlota až po to, co vede žáky k poznání a rozvoji potřeby poznávat. Popsal jsem také stručně kurikulární reformu českého školství, která by měla svou koncepcí ovlivnit vztah žáků k učení a poznání. Předpokládám, že současné poznatkové bilance žáků na konci základní školní docházky nám pomohou nastínit jejich aktuální vztah k učení, posoudit zda se změnila struktura intelektuálních a školních činností oproti předchozím dekadám. A zda případně dochází k nějakým změnám pod vlivem kurikulární reformy a jak by šlo charakterizovat vývojový trend vztahu k poznání žáků ze stejné lokality ve třech časových bodech, tedy 1992, 2002 a 2011.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

ÚVOD

Cílem výzkumu je popsat vztah k poznání a to především se zaměřením na intelektuální a školní poznatky a činnosti vzorku pražských žáků po deseti letech oproti roku 2002 a dvaceti letech oproti roku 1992. Jedná se o replikaci výzkumu prováděného v roce 1992 francouzskou skupinou ESCOL pod vedením B. Charlota, která se zabývala otázkou vztahu žáků k poznání v rozdílných společenských vrstvách. Dále se tomuto výzkumu věnovala Pražská skupina školní etnografie (dále jen PSŠE) také v roce 1992. Po deseti letech byl výzkum replikován. Byla položena otázka, nakolik se změnil vztah žáků k poznání, a jak moc se změnil pohled žáků na rodinu, socializaci a další kategorie. Tuto otázku jsme si položili i my v roce 2011, tedy znovu téměř přesně deset let poté. Změnil se s vývojem společnosti vztah žáků k poznání, došlo a dochází ke změně hodnotových žebříčků našich žáků? Především se budeme zabývat kategorií intelektuální a školní činnosti, a sledovat, zda kurikulární reforma nějak ovlivnila obsah kategorie školních a intelektuálních činností, tj. jaké změny proběhly uvnitř této kategorie a jak se proměnila její váha v celkovém obrazu vztahu žáků k sobě, ke světu a k učení během dvaceti let.

5. Výzkumné otázky

Jestliže se škola již nemusí řídit obecně platnými podrobnými osnovami a může vytvořit vlastní vzdělávací plán, je možné se ptát:

1. jak se změnila povaha i váha jednotlivých kategorií tvořících strukturu vztahu k poznání po dalších deseti letech?
2. k jakému trendu ve vývoji kategorie intelektuálních a školních činností a poznatků došlo? Mají některé podkategorie intelektuálních a školních činností tendenci mizet na úkor kategorií jiných, nebo mizí vůbec?
3. Jaký je vztah k intelektuálním a školním činnostem u chlapců a dívek a jak se tento případný rozdíl proměnil za posledních dvacet let?

4. Ptáme se také, jak se změnil pohled na plánované budoucí intelektuální a školní činnosti a činnosti, které by si chtěli žáci osvojit. Posílila tato kategorie vůči ostatním? Nebo oslabilo vůči jiným kategoriím, které jsou teď pro žáky z našeho souboru daleko důležitější?

6. Metodologie výzkumu

Jako výzkumná metoda byla použita technika poznatkových bilancí vyvinutá v rámci pařížské skupiny ESCOL Bernardem Charlotem. Materiál pro výzkum představují písemné reakce žáků na otázku: *Od narození až do dnes jsi se naučil(a) mnoho věcí. Zamyslete se, které to jsou. Co byste se každý ještě chtěl naučit?* Stejně jako před deseti lety i nyní byl výzkum prováděn pomocí techniky poznatkových bilancí u žáků osmých tříd. Výzkum byl prováděn na stejných školách jako před deseti a dvaceti lety. Opakování by mělo nejen umožnit srovnání kategorií, tedy zjistit, zda došlo ke změně vztahu k poznání, ale i načrtnout možný vznik jednotlivých trendů trvalého poklesu, nebo vzestupu jednotlivých kategorií. Vyjádřit dlouhodobé tendence, jakým směrem se v poznání naši žáci ubírají, co je zajímavá více a kam směřují.

Poprvé byla kvantitativní analýza provedena v roce 1992. (Štech in PSŠE, 2001). Nejprve byly identifikovány jednotlivé položky mající podobu slov jako je číst, psát, počítat nebo necelých výroků jako je jezdit na kole, řešit rovnice a tyto položky byly kategorizovány podle příslušnosti do jednotlivých kategorií dle příbuznosti. Vznikla tak síť kategorií zahrnující minulost a budoucnost. Obsahy bilancí jsou třízeny do kategorií dle Štecha na základě sítě připravené Rendlem. (PSŠE, 2001, s 55-65). Pro přehlednost uvádím výčet jednotlivých kategorií

Minulost a její kategorie:

11 – základní poznatky a dovednosti. Kategorie týkající se základních dovedností, sebeobsluhy a elementární socializace.

12 – rodinné úkoly – domácí práce, pomoc v rodině a rodičům

- 13 – specifické dovednosti – vyjadřující vníání do každodenního světa dospělých.
- 14 – technické zájmy – popisuje zvládání a ovládání práce s PC a jinou technikou
- 15 – činnosti volného času – výroky týkající se her, tábornictví, sportovních, kulturních činností a dovedností
- 16 – intelektuální a školní činnosti – výroky vztahující se k učivu, předmětům a škole obecně.
- 17 – společnost, příroda, náboženství – vyjadřují vztah k těmto tématům.
- 18 – sociálně vztahové poznatky a aktivity – zkušenosti ze vztahu k lidem
- 19 – osobní vývoj – zkušenosti se sebou samým
- 20 – sebehodnocení – odpovědi na otázku jaký jsem

Budoucnost a její kategorie:

- 23 specifické dovednosti
- 24 technické zájmy
- 25 činnosti volného času
- 26 intelektuální a školní činnosti, vzdělávání a vědění
- 27 společnost, příroda, náboženství
- 28 sociálně-vztahové poznatky
- 29 osobní vývoj
- 30 obživa, práce, profese

Jako v případě výzkumu, který proběhl před deseti a dvaceti lety, byl dodržen výzkumný postup vytvořený skupinou ESCOL. Žákům byla jako instrukce napsána na tabuli a přečtena výše uvedená otázka. Odpovědi žáků byly formulovány písemně a čas pro zpracování byl limitován jednou vyučovací hodinou, tedy 45 minutami. Tuto instrukci jsme žákům zadávali na přelomu května a června školního roku 2010/2011 na třech základních školách, kde byl výzkum realizován i v minulosti. Jednalo se o **modrou školu, bílou školu a žlutou školu**.¹ V porovnání s předchozím výzkumem došlo

¹ Současně s poznatkovými bilancemi byl žákům jednu vyučovací hodinu před naším výzkumem zadáván dotazník týkající se těchto okruhů: vztah rodičů ke školní přípravě, vztah žáka ke škole a žák jako subjekt.

vzhledem k demografickým souvislostem k poklesu žáků, proto se ve výzkumném souboru žluté školy objevuje jenom jedna třída. V každé třídě, respektive škole byla instrukce zadávána zvlášť. Před zadáním nás uvedl třídní učitel, osvětlil žákům historii výzkumu, že se jedná o další sběr po deseti letech. Poté jsme žáky ujistili, že se nejedná o práci na známku, nejsou žádné špatné ani dobré odpovědi. Žáci také měli možnost dobrovolně označit značkou své práce. Toto označení nám mělo sloužit v případě nejasnosti. Žáky jsme dále požádali, aby psali čitelně. První bilance žáci odevzdávali během prvních deseti minut. Průměrná doba odevzdání se pohybovala mezi 20 a 30 minutami. Výsledné bilance byly dle výše uvedené sítě kategorií roztríděny, každý jednotlivý výrok byl kategorizován a tím jsme v podstatě dosavadní síť validizovali, v případě potřeby vytvořili novou kategorii, respektive subkategorii.

Výsledky, ke kterým jsme došli, byly porovnávány s výsledky z let 1992 a 2002. Data z výzkumného šetření byla zpracována především kvantitativně. V některých případech, kdy je nutno podrobněji prozkoumat naznačené konkrétní jevy, jsme použili i kvalitativní analýzu. Dílčí výzkumné otázky již byly zmíněny výše. Ústřední otázkou výzkumu zní, jak se změnilo nazírání žáků na intelektuální a školní činnosti oproti rokům 1992 a 2002.

Při statistickém zpracování dat jsme využili metody: chí-kvadrát test nezávislosti, Wilcoxon-Whiteův test pro dva nezávislé soubory, Mann – Whitneyho test a Kruskal-Wallisův test. Pomocí těchto neparametrických testů byla testována významnost mezi očekávaným a empirickým rozložením výskytu položek mezi kategoriemi a v jednotlivých kategoriích. Jako hladinu významnosti jsme zvolili pět procent. Pro zpracování byl využit program SPSS a MS Excel.

Dotazník obsahoval 120 položek zahrnutých v 73 otázkách. Většina položek byla uzavřených, 12 položek polootevřených a 11 otevřených. Dotazník byl součástí výzkumu, avšak jeho výsledky nejsou předmětem této práce.

7. Analýza poznatkových bilancí z roku 2011/2012

7.1. Analýza žánrů

Ze 117 bilancí z roku 2011 je 19 psáno formou úvahy (16,24 %), 16 formou vyprávění (13,67 %) a 82 formou výčtu (70,09 %). Jedná se tedy o stejné složení žánrů jako před deseti lety. Pro přehlednost uvedeno v tabulce č.1

Tabulka č.1: Přehled žánrů

| Žánr | Úvaha | Vyprávění | Výčet |
|------|-------|-----------|-------|
| 2002 | 19% | 5% | 76% |
| 2011 | 16,2% | 13,6% | 70% |

Nejčtenějším žánrem zastoupeným v roce 2011 je **výčet**. Jedná se o seznam podstatných jmen, nebo sloves uvedených bez přítomnosti další větné stavby. Nejčastější forma výčtu v našich bilancích byla formou seznamu: *plavat, jíst, mluvit, psát, chodit, myslet, dýchat, běhat, lézt, sedět, jezdit na kole* (bilance č. 105). Druhá nejčastější forma výčtu byla formou jednoduché věty, kde byl seznam věcí řetězově uveden: *Ve škole jsem se naučil psát, počítat, kreslit a různých zbytečností* (bilance č. 46).

Vyprávění představuje složitější literární útvar, kde se vyskytuje zápletko a postavy s častým užíváním konkrétních jmen a událostí v linearitě času. *Několik věcí jsem dostala už do „víňku“.* *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, ctít starší generaci nebo být hodná...* (bilance č. 51).

Posledním útvarem, který se vyskytoval nejméně, byla **úvaha**. Tento literární útvar vzniká na podkladě nějaké myšlenky, kdy se autor zamýšlí a pro zpracování využívá své poznatky, kterými se snaží dospět k obecnějšímu závěru. Hledá podobnosti, rozdíly, vymezuje pojmy, nebo konstruuje souvislosti. *Co jsem se naučila? Nic víc a ani nic míň než je nezbytně nutné.* *Kdybych vám řekla, že jsem s rodiči odjela do německa*

když mi bylo šest let, divili by jste se že umím německy? Asi ne že? Znalosti se vyvíjejí z prostředí a z kreativity každého z nás... (bilance č. 3).

7.2. Obecný přehled

Kvantitativní analýza bude tedy v prvním kroku zaměřena na výroky související s minulostí. Tuto analýzu se budeme snažit provádět stejně jako v roce 1992 Štech a v r. 2002 následně Pýchová. Celkový počet bilancí v našem výzkumu ze školního roku 2010/2011 byl 117. Celkový počet roztříděných výroků, respektive položek je 2122. Na jednoho žáka tedy vychází 18,13 výroku. Z počtu výroků je 1701 (80,12 %) vztahováno k minulosti a 421 (19,8 %) k budoucnosti.

8. Přehled sycení kategorií v roce 2011 (minulost)

Největší zastoupení má v roce 2011 kategorie **11 základní poznatky a dovednosti**. Počtem 500 výroků představuje **29,39%** z celého souboru v minulosti. Druhá nejčastěji se vyskytující kategorie je kategorie **16 intelektuální a školní činnosti**, která zahrnuje **26,45% všech jednotek**. Třetí nejčastější kategorie je kategorie **15 činnosti volného času** se **17,51%** všech výroků. V pořadí četnosti výroků je kategorie **13 specifické dovednosti s 9,28%**. Kategorie **14 technické zájmy** zahrnuje **2,46%** výroků vztahujících se k minulosti a kategorie **12 rodinné úkoly 0,82%**. **Sociálně-vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti**, tedy součet kategorií **17,18,19 a 20**, se podílejí **14%** na celém souboru týkajícího se minulosti.

8.1. Popis sycení kategorií mezi lety 1992 a 2011 (minulost)

V úvodu kapitoly pro přehlednost uvádím tabulku s výsledky pro jednotlivé roky za minulost. Uvedená procenta jsou vyjádřena z celku minulost.

| Tabulka č. 2 přehled minulosti | 1992 | 2002 | 2011 |
|--|-------|-------|--------|
| Základní poznatky a dovednosti 11 | 18,8% | 23,8% | 29,4%* |
| Rodinné úkoly 12 | 5% | 3,4% | 0,8%* |
| Specifické dovednosti 13 | 14,6% | 11,7% | 9,2%* |
| Technické zájmy 14 | 1,6% | 2,1% | 2,5% |
| Činnosti volného času 15 | 23,6% | 22,7% | 17,5% |
| Intelektuální a školní činnosti 16 | 23,3% | 26,2% | 26,4% |
| Společnost, příroda, náboženství 17 | 1,1% | 0,1% | 0% |
| Sociálně vztahové poznatky a dovednosti 18 | 6,1% | 3,6% | 6,9%* |
| Osobní vývoj 19 | 4% | 5,6% | 7,1%* |
| Sebehodnocení 20 | 1,8% | 0,9% | 0,04% |

* statisticky významné pro (2002 vs. 2011)

V roce 1992 se na prvním místě vyskytuje kategorie *15 činnosti volného času* a to objemem 23,58%, hned za touto kategorií je kategorie *16 intelektuální a školní činnosti*, které zabírají 23,27%, dále kategorie *11 základní poznatky a dovednosti*, která tvořila 18,44% a kategorie *13 specifické dovednosti*, tvořící 14,62%.

Roku 2002 byly na prvním místě u žáků *intelektuální a školní činnosti* poměrem 26,21%, na druhém místě *základní poznatky a dovednosti* tvořící 23,79% a jako třetí *činnosti volného času* s 22,71 procenty. Nedošlo tedy u kategorií na prvních třech místech k významnějším posunům.

Nejsilnější kategorií roku 2011 je *11 základní poznatky a dovednosti*, dále *16 intelektuální a školní činnosti* a *15 činnosti volného času*. Podíl *základních poznatků* oproti roku 2002 relativně vzrostl o 19%, a oproti 1992 o 55%. Tvoří 29,39% všech výroků týkajících se minulosti. *Intelektuální a školní činnosti* zaznamenaly oproti roku 2002 zanedbatelný nárůst, oproti roku 1992 vzrostl podíl této kategorie o 13%. *Intelektuální činnosti* tvoří ze souboru 26,45% všech výroků týkajících se minulosti. V počtu kategorie *činností volného času*, jakožto třetí nejčastěji zastoupení kategorií, však došlo k propadu od roku 2002 a to o 22% a v rozdílu s rokem 1992 o 25%. Kategorie *činností volného času* končí celkovým objemem 17,51% výroků týkajících se minulosti. Čtvrtá příčka v roce 2011 patří kategorii *13 specifické dovednosti*, která tvoří

celkem 9,28% z výroků vztahujících se k minulosti. Zde také dochází k relativnímu propadu vzhledem k roku 2002 o 21% a 1992 o 36%. *Osobnostně sociální poznatky*, kdy jde o součet kategorií 17,18,19 a 20, tvoří 14,04%, došlo zde oproti roku 2002 k relativnímu nárůstu o 40% a 1992 o 17%. Dochází tedy k postupnému navyšování výroků oproti roku 2002. a 1992.

Ačkoli se během deseti let objem výroků vztahujících se k intelektuálním a školním činnostem nemění, dochází k nárůstu významu základních dovedností a elementární socializace na úkor kategorií volného času a specifických dovedností, které tvořily v objemu výroků vztahujících se k minulosti třetí a čtvrtou nejčetnější kategorii. Statisticky významný úbytek zaznamenala oproti roku 2002 kategorie 12 *Rodinné úkoly*. Oproti předešlému výzkumu došlo k poklesu o 77%, ačkoli se jedná o kategorii, která leží svým významem (vyjádřeným celkovou váhou v bilanci velkých oblastí) na okraji dovedností a poznatků vzhledem k celku bilancování.

Sociálně vztahové poznatky a dovednosti, zaznamenaly statisticky významný nárůst o 40% oproti roku 2002. Je tedy možné, že současní žáci mají sklony spíše upouštět od zdůrazňování specifických dovedností, jako je práce a pomoc v domácnosti, starost o zvířata a zahradu. Jejich orientace směřuje k budování vlastní osobnosti a to od raného vývoje s přihlédnutím k dominanci základních poznatků a dovedností, s následným rozvojem a významem v rovině sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků. *Člověk musí věřit sám v sebe a musí porazit všechno co jde proti němu (bilance č. 37), Rozhoduji sama za sebe, co je špatně a co je správně (bilance č.56), Co je pro mě vhodné a co ne (bilance č. 12), Být samostatný (bilance č. 109)*. Výroky vztahující se k osobnímu vývoji nezaznamenaly výraznou změnu oproti roku 2002, ale i jejich počet se zvýšil.

9. Srovnání s výsledky v letech 1992 a 2002

Pro srovnání s výsledky toho co se žáci doposud naučili, tedy přehledu základních oblastí života jsou jednotlivé kategorie uspořádány do větších celků. Základní

poznatky a dovednosti, dále jen ZPD, Každodenní činnosti, dále jen KČ, Sportovní a kulturní dovednosti, dále jen SKD, Školní a intelektuální poznatky a dovednosti, dále jen ŠIP a Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové činnosti a poznatky, dále jen SVOR. Pro přehlednost výsledků uvádím tabulku č.

| Tabulka č. 3 bilance dosavadního učení | 1992 | 2002 | 2011 | #pře/podcen. |
|--|------|------|-------|--------------|
| Základní poznatky a dovednosti ZPD | 18,8 | 24 | 29,4* | + 45% |
| Každodenní činnosti KČ | 26,6 | 22 | 13,7* | - 32,5% |
| Sportovní a kulturní dovednosti SKD | 18,3 | 18 | 17,5 | - 12,5% |
| Školní a intelektuální poznatky a činnosti ŠIP | 23,3 | 26 | 26,5 | + 32,5 |
| Sociálně vztahové poznatky a osobnostně rozvojové činnosti a poznatky SVOR | 12 | 10 | 14* | - 30% |

* statisticky významné 2002 vs. 2011

pře/podcenění vyjadřuje poměr skutečných četností výroků ve vztahu k očekávaným četnostem (při pěti kategoriích se „teoreticky“ předpokládá 20% saturace v každé kategorii)

Jaké je vnitřní složení těchto kategorií? ZPD je utvořeno kategorií 11, základní poznatky a dovednosti. Oblast KČ je tvořena součtem kategorií 12 rodinné úkoly, 13 specifické dovednosti, 14 technické zájmy a subkategoriemi kategorie 15 volný čas. Jedná se o subkategorie 150 rodové výrazy, 151 společenská zábava, 152 hry, hrát si s kamarády, blbnutí a 153 příroda, turistika, tábor. Sportovní a kulturní dovednosti (SKD) tvoří zbytek kategorie 15 volný čas, školní a intelektuální poznatky (ŠIP) tvoří celá kategorie 16 intelektuální a školní činnosti a SVOR tvoří součet kategorií osobnostně sociálních poznatků tedy 17, 18, 19, a 20.

9.1. Základní poznatky a dovednosti ZPD

V bilancích dnešních žáků jsou opět jako v roce 2002 výrazně zastoupeny ZPD, tato oblast je vyjádřena kategorií 11 *základní poznatky a dovednosti*. Oproti tomuto roku stouply o 18%. (viz tabulka č.3). Opět jako před deseti lety se výrazně v této kategorii vyskytují výroky jako chodit, běhat, základní výrazy ohledně sebeobsluhy, oblékat se, sedět. Dále přijímání potravy, jíst, pít a denního rytmu: spát. Jak již bylo zmíněno procento základních poznatků a dovedností stoupl, pokud se v roce 2002 vyskytovaly

dle Pýchové v 73% bilancích, dnes nebyla jediná bilance, kde by tyto základní poznatky a dovednosti nezazněly.

Rozvrstvení výroků týkající se ZPD je ve většině nerovnoměrné. Tedy žáci je ve většině píšou tak jak je napadne, bez nějaké vývojové nebo jiné posloupnosti. *Dýchat, jíst, spát, brečet, kálet, mluvit*, (bilance č. 110). Tato nerovnoměrnost je především v bilancích psaných formou výčtu, který tvoří nejčastější formu žánru. Bilance psané formou vyprávění, nebo úvahy mají logičtější strukturu: *Nechci to psát celé v bodech, ale tak začnu od začátku. První co jsem se naučil, bylo lézt či plazit se po zemi. Potom chodit, no spíš krok => spadnou => krok atd. Mluvit jsem se naučil asi hned potom.* (bilance č. 22). Proč žáci zmiňují základní dovednosti ve svých bilancích tak často? Dle Štecha se taková četnost může objevovat již samotným zadáním tedy, co jsi se naučil od narození až do teď, kdy žákům sugerujeme důležitost rané socializace. Žák vyjmenovává zvládnuté dovednosti z období, kdy pro něj byly obtížně zvládnutelné a pro budoucí vývoj zásadní. Z pohledu výzvy k učení, žáci toto zadání pojmají jako úkol a snaží se, aby vyjmenovali co nejvíce věcí, které se v životě naučili. A to ačkoli zadání o kvantitě nehovoří. Jedná se tedy o určitý sociální „skript“ jak postupovat po identifikaci příslušné kulturní situace (PSŠE, 2004, s. 131).

Základní poznatky a dovednosti tedy získávají během posledních 20 let u českých žáků stále větší zastoupení. Dle Štecha to může souviset se specifickým rysem naší kultury socializace: orientaci na základy, podpořenou ještě chronologickým principem v naší instrukci. Z hlediska reakce, kterou žák vytvořil, můžeme říci, že sama instrukce aktualizuje jeho individuálně zpracovanou verzi kulturního vzorce „Jak jsem se stal tím, kým jsem“ (PSŠE, 2004, s. 131).

9.2. Každodenní zdroje poznání KČ

Každodenní činnosti jsou skupinou zahrnující poznatky žáků z rodiny, specifické dovednosti jako je péče o domácnost, sourozence, zahradu a další, dále technické dovednosti a vybrané aktivity volného času. V roce 1992 tuto kategorii žáci vnímali jako

velice významnou, respektive stejně významnou jako školu. V roce 2002 byl zaznamenán další odliv výroků z této kategorie a v roce 2011 se tento úbytek dále zvýraznil.

| Tabulka č.4 každodenní činnosti | 1992 | 2002 | 2011 |
|---|-------------|-------------|--------------|
| Každodenní činnosti KČ | 26,6 | 22 | 13,7* |
| Rodinné úkoly Ru | 5,1 | 3,4 | 0,82* |
| Specifické dovednosti SpD | 14,6 | 11,7 | 9,28 |
| Technické zájmy | 1,6 | 2,1 | 2,46 |
| Vybrané kat. volnočasové (150 – 153) | 5,3 | 4,7 | 1,17* |
| <i>Rodinný pól (Ru) + vybrané SpD</i> | <i>11,8</i> | <i>6,1</i> | <i>5,7</i> |
| <i>Pól specifických dovedností zbytek z SpD</i> | <i>14,8</i> | <i>15,9</i> | <i>8,04*</i> |

* - statisticky významné 2002 vs. 2011

Oproti roku 2002 poklesl počet KČ o 38%. Jedná se o statisticky významný propad v kategoriích ze třetího místa v roce 2002 na poslední místo v roce 2011. Největší podíl z KČ má kategorie 13 specifické dovednosti, tvoří z objemu KČ 67%. Dle Štecha jsme stejně rozčlenili tuto kategorii na dva póly. **Rodinný pól učení a poznávání** tvořený subkategoriemi (131 a 132) kategorie 13 specifické dovednosti a kategorií 12 rodinné úkoly tvoří v roce 2011 40% KČ. Oproti roku 2002 kdy tento pól tvořil 30,9% z KČ je sice patrný nárůst o 6,5% v objemu z roku 2011, ale oproti roku 1992, kdy tento pól tvořil 44,5% je vidět stále pokles významu vědomostí a dovedností získávaných v rodině. **Pól specifických dovedností** tvoří 58% KČ. Jedná se o všechny zbylé kategorie KČ. Z pólu specifických dovednosti je nejvýraznější kategorie 1381 a to *krása a péče o zevnějšek*. I zde je patrný příklon žáků k orientaci na sebe, která se projevuje zvýšeným zájmem jak o vlastní osobnost, tak snahou odlišit se a stát se jedinečným prostřednictvím vlastního vzhledu.

Obecný pokles v KČ vyvažuje pouze mírný nárůst v oblasti technických zájmů. Jedná se o vývoj korespondující s dnešním trendem, který předpokládá znalosti týkající se moderních technologií daleko více a podrobněji již v mladém věku, než tomu bylo před deseti, respektive dvaceti lety. V roce 2002 tvořila kategorie technických zájmů 10% z KČ, dnes tvoří celých 18%. S rozvojem technologií se výroky v kategorii 141 práce na

PC, neomezují pouze na „práci s počítačem“, vyskytuje se více „hrát na počítači“, „hrát na PC“, i v kategorii 142 ostatní je různorodost technických vymožeností daleko širší.

9.3. Sociálně vztahové poznatky a osobnostně rozvojové činnosti a poznatky SVOR

V této velké kategorii se vyskytovaly výroky týkající se osoby, nebo osobnosti žáka a jeho vztahů k druhým lidem. SVOR tvořil v roce 1992 12%, v roce 2002 10%, v našem výzkumu tvoří tato kategorie 14%. Jde tedy o nárůst o 40% oproti roku 2002. Znamená to zvýšení významu této kategorie pro žáky? Pokud specifické dovednosti byly významné především v kategorii péče o zevnějšek, bude tomu tak i v osobnostní rovině? Vnímají tedy žáci jako důležité ovládat sociální vztahy a konstrukty více než v roce 2002?

| Tabulka č 5. přehled vybr. SVOR (minulost): | 1992 | 2002 | 2011 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|
| Jaký jsem (191) + sebehodnocení (20) | 31,8% ze SVOR | 34,3% ze SVOR | 21,7% ze SVOR* |
| Z toho 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% ze SVOR* |
| Sociálně vztahové poznatky a dovednosti (18) | 6,11% za minulost | 3,57% za minulost | 6,9%* za minulost |
| Negativní zkušenosti a dovednosti (185 – 186) | 16,7% ze SVOR | 15,3% ze SVOR | 8,36% ze SVOR |

* - statisticky významné 2002 vs. 2011

Stejně jako před deseti lety převládá v rámci osobnostních poznatků subkategorie 191 „jaký(á) jsem“. V roce 2002 tvořila 24,67% SVOR. Představuje to, jak se žáci vnímají, čemu se naučili v sociálních vztazích. *Rozhoduji sama za sebe, co je špatně a co je správně* (bilance č. 56), ale nově, jak se vyjadřují, jako osobnost vůči okolnímu světu *Vyjadřuji své pocity do uměleckého tvaru* (bilance č. 21) Dnes tvoří tato kategorie také podstatnou část SVOR a to 21,7% ze SVOR. Další kategorie související s tím, „jaký(á) jsem“, je sebehodnocení, tato kategorie však oproti roku 2002 zaznamenala jenom jeden výrok. Roku 2002 tato kategorie tvořila 8,7% všech SVOR. Dnešní žáci jsou tedy ochotni

hovořit o sobě a svých vlastnostech, méně jsou však ochotní vypovídat kriticky o sobě samých. Dle Štecha kritický odsup, vyžaduje dovednost reflexe. Ta se získává jako kterákoli jiná dovednost užíváním a procvičováním. Je tedy možné, že český společenský diskurs stejně jako před deseti lety nedostatečně podporuje tyto dovednosti (PSŠE, 2003, s 129).

Základní přizpůsobení se sociálnímu světu představuje v roce 2002 15,3% výroků v oblasti SVOR.. Tyto kategorie představují základní přizpůsobení, podřízení se autoritám, respektování druhých a vnímání pozitivních etických zásad. V roce 2011 tvoří 20% všech SVOR. Je zde tedy patrný více než 5% (relativně třetinový) nárůst výroků týkajících se základní socializace a vnímání autority. Ve srovnání s rokem 1992 se stále jedná o pokles na pětinu všech SVOR. Roku 1992 představovaly kategorie reprezentující přizpůsobení se sociálnímu světu polovinu všech SVOR. V souvislosti se zvýšením těchto výroků mezi roky 2002 a 2011, se snížila kategorie negativní zkušenosti s lidmi a negativní dovednosti.(subkategorie 185, 186) Ty v roce 2002 představují 15,3% všech SVOR. V roce 2011 tyto zkušenosti a dovednosti představují 8,36% všech SVOR. Je tedy možné, že zesílilo základní přizpůsobení a vnímání pozitivních etických zásad na úkor negativního přizpůsobení? Dle Štecha v roce 2002 byl kladen menší důraz na úvahy a eseje, na formalizované vyjádření subjektivního názoru a sebehodnocení i absence cílené práce na sobě se v důsledku mohou projevit i v menším výskytu poznatků a dovedností z oblasti sociálních vztahů (PSŠE, 2003, s 129). Dnes tomu dle výsledku tak není. V současnosti tedy dochází ke kombinaci vývoje v obou těchto subkategoriích.

V roce 1992 představovala kategorie 18, tedy sociálně vztahové poznatky a dovednosti 6,11% z výroků vztahujících se k minulosti. V roce 2002 to bylo jen 3,57% výroků vztahujících se k minulosti. Dnes se jedná o 6,9% výroků vztahujících se k minulosti. Objem této kategorie tedy ve výrocích vztahujících se k minulosti stoupl o polovinu všech výroků a dostal se na úroveň z roku 1992. Propad oproti roku 1992 zaujímá i negativní přizpůsobení. To činilo 16,7% ze SVOR. Dochází tedy k vyrovnání kategorií obsahujících sebepojetí a sociálních dovedností. Žáci se nemají tendenci jednostranně zaměřovat na sebe sama, stejně významné jsou pro jejich život i

sociální vztahy. I přesto výsledky naznačují, že žáci s těmito dovednostmi neumí pracovat. Dle Štecha k uvědomění si nutnosti pracovat na svém sebezdokonalení a sociálních dovednostech dochází až ve starším věku po absolvování základní školy. Přesto objemem kategorií SVOR ze souboru minulosti jsou naši žáci v roce 2011 na tuto stránku daleko více zaměřeni, než jejich předchůdci v roce 2002

9.4. Školní a intelektuální poznatky a dovednosti (ŠIP) v roce 2011

Školní a intelektuální poznatky tvoří v minulosti žáků druhou největší oblast. Tvoří ji kategorie trivium, konkrétní obsahy učiva, respektive výčet názvů vyučovacích předmětů s ohledem na jejich důležitost a využitelnost pro budoucnost, dále metodologické a normativní poznatky společně s metakognitivními a metodologickými poznatky, které odrážejí reflexi žáků nad školou a k učením.

V souboru dat z roku 2011 představují intelektuální a školní činnosti 26,45% z objemu výroků v minulosti. Obecně tato kategorie vzrostla oproti roku 2002 jen o několik desetin procenta. Je tedy vztah žáků k intelektuálním a školním činnostem úplně stejný jako před deseti lety? Zaujímá stejně důležitou roli, jako tomu bylo v roce 2002? Pokud ano, nedošlo ke změnám v jednotlivých subkategoriích? Níže uváděná procentuální vyjádření jsou vztahována k ŠIP jako celku, (představuje tedy 100%)

V roce 2011 tvoří kategorii intelektuální a školní činnosti objemem 46,44% **trivium (161), konkrétní školní a intelektuální obsahy (163) 28,87%, rodové výrazy (160) 13,79%, metodologické a normativní poznatky (164) 6,86%, hodnotící výroky (165) 3,99%** a **základní motorické úkony ve škole (162) tvoří 0,22%** z výroků vztahujících se k intelektuálním a školním činnostem v minulosti. Konkrétně rozebereme jednotlivé kategorie *intelektuálních a školních činností* a jejich subkategorie, abychom zjistili, jakou váhu mají v současném výzkumu.

Kategorie 160 – rodové a tautologické výrazy tvoří 3,57 % z ŠIP a její subkategorie jsou zastoupeny neutrálními a nejobecnějšími výrazy, frázemi (1601)

7,11%, obecnými výrazy s důrazem na potřebnost (1602) 3,11% a obecné výrazy s důrazem na potřebnost (1603) netvoří žádný výrok vztahující se k této kategorii.

Kategorie 163 – školní a intelektuální obsahy je tvořena následujícími subkategoriemi v následujícím podílu. *Nomenklatura školních předmětů* (1631) 6,44%, *cizí jazyky* (1632) 5,77%, obsahy, které jsou částí učiva, či předmětů (1633) 8,44%, obsahy nevztahované k učivu (1634) 8%.

Kategorie 164 – metodologické a normativní poznatky tvoří subkategorie plnit povinnosti, vyhovět (1641), 0%, nežádoucí typ adaptace (1642) 1,77%, sám si organizovat čas, vzdělávat se (1643) 0,88%, schopnost vyjadřovat se (1644) 0,22%, myslet, uvažovat logicky (1645) 2,66%, myslet kriticky, mít svůj názor (1646) 1,33%. Tuto kategorii tedy tvoří více než ze 60% důrazy na logické myšlení, myšlení kritické a samostatný úsudek.

Kategorie 165 – hodnotící výroky tvoří výroky vztahující se k předmětům nebo částem učiva (1651) 0,66%, výroky vztahující se k učitelům (1652) tvoří 0,22% a výroky vztahující se ke škole jako k instituci (1653) 3,11%. **Kategorie 162** - základní motorické úkony ve škole tvoří 0,22%

9.4.1. Vývoj ŠIP od roku 1992

I v r roce 2011 vyjadřuje nejsilnější oblast školních a intelektuálních činností **kategorie 161 – trivium**. Zabírá 46,44% z ŠIP. Oproti roku 2002, kdy byl objem 45,8% dochází k posílení kategorie o 1,3%. Je patrné, že čtení, psaní a počítání, je pro dnešní žáky stejně významné jako v předešlých dekadách. Nejčastěji bývá čtení a psaní zahrnuto v dotyku vedle sebe, hned v úvodu bilance, a to obdobně jako roku 2002 pospolu se základními poznatky a dovednostmi: *Psát, číst, spát, Lenivět, Sedět, Ležet, Plavat, Počítat... (bilance č.8)*.

Tabulka č. 6 Srovnání četností výroků v oblasti (ŠIP) v %

| Rok | 1992 | 2002 | 2011 |
|--|-------------|--------------|---------------------------------|
| Školní a intelekt. obsahy (ŠIP) | 23,3 | 26,2 | 26,45 |
| Rodové a tautologické výrazy (160) | 10 z (ŠIP) | 12,3 z (ŠIP) | 13,55 z (ŠIP) |
| Trivium (161) | 43 z (ŠIP) | 45,8 z (ŠIP) | 46,4 z (ŠIP) |
| Školní a intelekt. obsahy: (163) | 31 z (ŠIP) | 19,5 z (ŠIP) | 28,8 z (ŠIP)* |
| - nomenklatura předmětů | 15 z (ŠIP) | 8 z (ŠIP) | 6,4 z (ŠIP) |
| - cizí jazyky | 5 z (ŠIP) | 4 z (ŠIP) | 5,77 z (ŠIP) |
| Metodolog. a normativní poznatky (164) | 9,2 z (ŠIP) | 12,9 z (ŠIP) | 6,88 z (ŠIP)* (pokles o 48%) |
| Hodnotící výroky (165) | 5 z (ŠIP) | 8,2 z (ŠIP) | 4 z (ŠIP)* (pokles o 49%) |

* statisticky významné 2002 vs. 2011

Opakovaně vzhledem k rokům 2002 a 1992 je na druhém místě subkategorie 163 *školní a intelektuální obsahy*. V souboru z roku 2011 je **tvořena 28,87%**. Roku 2002 představovala 19,5% a roku 1992 s 31% všech výroků týkající se ŠIP. Od výrazného poklesu z roku 2002 je patrné, že školní a intelektuální obsahy opět nabývají v rámci ŠIP vyšší významnosti. Abychom mohli porovnat výsledky, musíme postupovat stejně jako před deseti lety. Pokud sečteme kategorie 1631 a 1632, tedy kategorie, které představují obsahy, které souvisejí přímo s předměty ve škole, dojdeme k číslu **42,3%** z ŠIP. V roce 2002 tvořily 40,8% a v roce 1992 48,8%, jedná se tedy o relativní **nárůst o 3,5%**. Oproti roku 1992 je zaznamenán pokles o 13%. V rámci výroků spadajících do kategorie 1631 – *nomenklatura školních předmětů* je vyjádření žáků převážně jednoslovné, respektive obsahuje výčet jednotlivých předmětů: *Dějepis, přírodopis, hudební výchovy, chemie a fyziky...* (bilance č.48). Negativní vztah k předmětům je vyjádřen především v předmětech zaměřených na přírodní vědy: *Snažit se chápat fyziku, chemii a další nepochopitelné předměty..* (bilance č.31), *Z matematiky jsem se naučil něco důležitého, ale i k tomu spoustu zbytečnosti..*(bilance č.46) Oproti roku 2002 mají žáci opět tendenci vyjmenovávat předměty více. A tento mírný nárůst zajišťují zejména cizí jazyky a přírodní vědy. Z humanitních předmětů se v rámci kategorie 1631 vyjadřují převážně k dějepisu, respektive historii *Vím i něco ho historii* (bilance č.42), *Znát historii...* (bilance č.19)

Cizí jazyky se vyskytovaly v roce 2011 v bilancích žáků v objemu 5,77% ze ŠIP. To je o 30% více než v roce 2002 a o 13% více než v roce 1992. Cizím jazykům žáci přisuzují vyšší význam než před deseti lety. *Obsahy součástí učiva*, 1633 zaznamenaly vzestup v kategorii. V rámci kategorie 163 je ale oproti předešlým dekadám zaznamenán postupný úbytek v oblasti cizích jazyků a nomenklatury školních předmětů. Z těchto kategorií se výroky přesouvají především do věcných intelektuálních obsahů, jako jsou předměty nevztahované k učivu, obsahy součástí učiva či předmětů. *Tisk grafiky* (bilance č. 21), *Podávat žk učitelce* (bilance č. 81), *Modelovat z hlíny* (bilance č. 9) *Rozlišovat léky* (bilance č. 18). Žáci tedy mají tendenci přidávat větší váhu dílčím částem toho, co se měli možnost ve škole naučit než předmětům jako celku, včetně cizích jazyků. Vyrůstající tendenci můžeme také vidět v oblasti rodových a tautologických výrazů (160). Oproti roku 2002 vzrostl podíl kategorie o 9%, oproti roku 1992 se však jedná o relativní vzestup již o 26%. Žáci mají daleko větší tendenci vyjadřovat se o učení daleko obecněji, než jak tomu bylo v předchozích dekadách.

Kategorie 164, metodologické a normativní poznatky tvoří dnes 6,88% z ŠIP. V roce 2002 tvořil tento objem 12,9%, a 1992 9,2%. Výroků tedy oproti roku 2002 ubylo prakticky o 50%, význam této kategorie se přibližuje výsledkům z roku 1992, rozdíl mezi těmito roky činí 26%. A jaký je poměr rozložení dílčích kategorií? Součet kategorií týkajících se normativních poznatků, tedy součet 1641, 1642 a 1643 je v roce 2011 38,7% z kategorie 164. Oproti roku 2002 došlo k výraznému nárůstu a to o 26,7%. Významný nárůst je zaznamenán o 7,7% oproti roku 1992, kdy je třeba zohlednit, že kategorie 1643 byla do výzkumu zahrnuta až v roce 2002, proto může být nárůst tak významný.

Kategorie týkající se metakognitivních schopností a schopností vyjadřovat se, tedy součet subkategorií 1644, 1645 a 1646, tvoří v roce 2011 61,15% z kategorie 164. Vůči roku 2002 se jedná o významný nárůst, kdy představují 50% kategorie 164, jde tedy o nárůst 11,5% a drobný nárůst je i vůči roku 1992, kdy tvořily tyto kategorie objem 58% (v absolutních číslech o 3,15%).

V roce 2011 představuje kategorie 165, tedy hodnotící výroky 4% ŠIP. V roce 2002 tvořil tento podíl 8,23% a rok 1992 představoval 4,79%. Oproti roku 2002 se jedná o významný pokles směrem k hodnotám z roku 1992. Z toho subkategorie vyjadřující se k předmětům, nebo částem učiva (1651) tvoří 16,6% z kategorie 165, subkategorie vztahující se k hodnocení učitelů (1652) představuje 5,55% a subkategorie vyjadřující postoj ke škole jako instituci obecně (1653) tvoří nejvíce a to 77,7%. Oproti roku 2002 se změnil poměr v kategoriích směrem od hodnocení předmětů a částí učiva k hodnocení školy jako celku. Rozdíl mezi roky 2011 a 2002 činí 46,4%. Kategorie 1652 oproti roku 2002 zůstává stejná, jako v předchozím výzkumu byl zaznamenán pouze jeden výrok hodnotící učitele. V porovnání s rokem 1992, kdy tvořila subkategorie 1653 44% hodnotících výroků, je zaznamenán nárůst v této oblasti o 33,5%, v subkategorii 1651 je naopak zaznamenán pokles o 23,4. Žáci tedy mají tendenci v roce 2011 spíše hodnotit školu jako celek, než její dílčí části.

9.4.2 Chlapci a dívky ve vztahu k ŠIP

Pro srovnání vztahu dnešních dívek a chlapců k učení jsme vybrali obdobné statistické metody jako v roce 2002. Pro zkoumání rozdílného vztahu k poznání u dívek a chlapců byl použit neparametrický Wilcoxon – Whitneův test. Srovnání mezi pohlavím proběhlo na pěti procentní hladině významnosti. Změnil se pohled obou pohlaví na vztah k učení (ŠIP), je význam pro obě pohlaví vyrovnaný, nebo se jedná o dominantní kategorii pouze pro jedno pohlaví? Porovnání chlapců a dívek viz tabulku č. 7

Na rozdíl od roku 2002 již neuvádějí dívky a chlapci školní a intelektuální činnosti stejně. U chlapců je výrazný **propad** oproti roku 2002 o 19%. U dívek představují v roce 2011 ŠIP 31,3% obsahů z minulosti, u chlapců tvoří 22,1%. Statisticky významný rozdíl byl zaznamenán nejen v kategorii ŠIP. Zde byl statisticky významný rozdíl zaznamenán především v subkategoriích 1601 *neutrální nejobecnější výrazy a fráze*, 1634 *obsahy nevztahované k učivu* a 1646 tedy oblast *kritického myšlení a vlastního názoru*..

Tabulka č 7. rozdíl mezi dívkami a chlapci. 2002 vs. 2011

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

- * statisticky významný rozdíl mezi chlapci, dívkami v kategoriích za rok 2011

Oproti roku 2002 nejsou statisticky významné rozdíly v kategorii jako trivium (161). V roce 2011 ji uvádějí dívky i chlapci stejně. Poměr činí 111 vs. 99 výroků. Obsahy součástí učiva (1633) a cizí jazyky (1632) se počtem výroků prakticky také neliší, ačkoli je více vždy uvádějí dívky. Ve statisticky významných kategoriích dívky také převažují ve svých výrocih. Ve výsledcích z roku 2011 chlapci v bilancích významně podcenili kritické myšlení, zde nebyl zaznamenán u chlapců ani jeden výrok. Chlapci dnes považují za důležité v ŠIP trivium a výroky vztahující se ke školním a intelektuálním obsahům 1631,1632 a 1633, četnost jejich výroků je v těchto subkategoriích největší. Z kvalitativního pohledu šlo však pouze o jednoslovné výroky jako angličtina, malovat, česky, nebo hrát. Dle Štecha v roce 2002 chlapci hodnotili učitele, školu a části učiva převážně kriticky, školu vnímali jako disciplinující a snadno kritizovatelnou (PSŠE, 2003, s 138 – 139). Dnes se zdá, že chlapci o školu neprojevují zájem, a to ani kritický. Chlapcům vlastní popisované „zobecnění“ je tedy po deseti letech ještě výraznější.

Dívky ve svých bilancích zdůrazňují obecné výrazy týkající se učení, často reflektují obecně, že se toho naučily hodně: *Od narození až po teď jsem se naučila tolik věcí* (bilance č. 42) *Od svého narození jsem se naučila hodně věcí* (bilance č. 59), *Nejde napsat na kus papíru, co jsem se naučila, je toho nepočitatelně* (bilance č. 38). Dívky jsou dále dominantní v kritickém myšlení. Dle Štecha je pro dívky charakteristické více

vnímat školu prostřednictvím metakognitivních poznatků a dovedností. Dívka vnímá školu jako zdroj schopností vyjadřovat se, myšlenkově se ukáznit, uvažovat logicky apod. (PSŠE, 2003, s 137). V roce 2011 je tato kategorie sycena již pouze nimi. Velký důraz také dávají tomu, co se naučily mimo školu, tedy subkategorii 1634.

V rámci kategorie 1634 jsou nejčastější výroky vztažené k rukodělným dovednostem, jako je keramika, práce s drátky, malba a pohyb ve formě tance. Dívky tedy po deseti letech hledí na vzdělání z více obecného pohledu. Všimají si nejen toho, co se naučily ve škole, ale co měly možnost načerpat z mimoškolních aktivit a zájmů. S tím koreluje i statisticky významný nárůst v oblastech SVOR. Mimoškolní aktivity a činnosti dávají prostor pro větší rozvoj sociálních dovedností prostřednictvím interakce s ostatními, kterým dívky připisují větší váhu, než před deseti lety.

9.4.3 Vztah ŠIP a kompetencí k učení

Jak již bylo zmíněno výše, od roku 2004 proběhla změna koncepce kurikula národního vzdělávání. V této kapitole budeme hledat vztah mezi jednotlivými klíčovými kompetencemi a našimi kategoriemi. Zda opravdu máme v datech náznaky toho, že by žáci získávali jednotlivé kompetence. Nejprve je důležité charakterizovat, které výroky se ke konkrétním kompetencím vztahují a jaký výrok či jednotka by je mohla signalizovat. Vzhledem k zaměření práce se budeme věnovat především kompetencím k učení, tyto kompetence jsou nejvíce propojeny s oblastí intelektuálních a školních činností.

Kompetence funkční gramotnosti, tedy kompetence označované jako „vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je využívá v dalších procesech učení a jiných činnostech.“ S těmito kompetencemi souvisí subkategorie 1645 a 1646, tedy důrazy na logické myšlení, kritické myšlení a samostatný úsudek. V bilancích pro tyto kompetence najdeme výroky jako *myslet a logicky uvažovat* (bilance č 85), *argumentovat* (bilance č. 9), *normálně uvažovat* (bilance č. 72), *klást si otázky, vyvodit závěr* (bilance č. 3) Jedinec je tedy schopen samostatně pozorovat a experimentovat, získané výsledky porovnává, umí je kriticky posoudit a vyvodit z nich

závěry pro využití do budoucna. Pro tuto „kompetenci“ v našich datech (subkategoriích) konstatujeme statisticky významný propad oproti roku 2002, ačkoli se její podíl v rámci podkategorie 164 zvýšil. Dnešní žáci tuto kompetenci zjevně naplňují méně, než před deseti lety.

Mezi další kompetence k učení patří poznání smyslu a cíle učení, posouzení vlastního pokroku a určení překážek. Pro tuto kompetenci můžeme identifikovat výroky v subkategorii 1643, tedy schopnosti pracovat sám(a) na sobě. V této subkategorii jsou výroky jako: *neopisovat* (bilance č. 69), *soustředit se* (bilance č. 14), *dávat pozor* (bilance č. 62). Jak již bylo zmíněno, tato kategorie byla zařazena do výzkumu až v roce 2002, kdy její objem tvořil 36% z kategorie 164, dnes její význam tvoří 12,9%. Jde tedy o výrazný pokles a nenaplňování kompetence.

V poslední kompetenci k učení by měl žák umět kriticky zhodnotit výsledky svého učení a vést o nich diskusi. S touto kompetencí lze identifikovat výroky v kategorii 165 hodnotící výroky, respektive v subkategoriích 1651 hodnocení předmětů a učiva. Předpokládáme, že tedy najdeme výroky kriticky hodnotící toho, co se naučili v předmětech. Jedná se tedy o výroky jako *v neposlední řadě jsem se naučil mnoho dovednostem* (bilance č. 25), *učím se nové věci* (bilance č. 13). Hodnocení týkající se předmětů je však formulováno v obecné rovině. Nevyskytuje se ani jeden výrok, který by splňoval naplňování této kompetence. Z kvantitativního hlediska tato kategorie zaznamenala také sestupnou tendenci.

Souhrnně lze tedy říci, že žáci z výzkumného souboru 2011 naplňují klíčové kompetence k učení daleko méně než jejich předchůdci z roku 2002 ačkoli v té době ještě žáky současná kurikulární reforma nemohla ovlivnit. Zdá se tedy, že školská reforma, respektive školní vzdělávací plány se v přístupu žáků k učení a získání k tomu potřebných kompetencí od roku 2004 nijak zvlášť neprojevíly.

10. Nejčtenější kategorie roku 2012 (budoucnost)

Nejčtenější kategorie v souboru roku 2011 je kategorie **25 činnosti volného času**. Zabírá z celého souboru minulosti **29,92%**, druhá nejčtenější kategorie je **26 intelektuální a školní činnosti**, která se podílí **22,8%**, dále kategorie **29 osobní vývoj 17,33%**. Následuje kategorie **23 specifické dovednosti 15,2%**. Kategorie **28 sociálně vztahové poznatky** zaujímá **7,6%**, kategorie **30 obživa, práce a profese 6,88%** a poslední kategorie **27 společnost, příroda a náboženství** zaobírá nejméně **0,23%** z celkového objemu v budoucnosti.

10.1. Popis sycení kategorií mezi lety 1992 a 2011 (budoucnost)

Výroků vztahujících se k budoucímu učení je ze souboru méně. Představují 19,8% z celého souboru. Jedná se tedy o 2,3% nárůst oproti souboru z roku 2002. Je však potřeba říci, že tento nárůst mohl být relativní, pro náš výzkum bylo zpracováno 117 bilancí, ve výzkumu z roku 2002 se zpracovávalo bilancí pouze 100. Procentuální vyjádření je tedy vždy relativní a umožňuje srovnání s různým základem. Pro přehled viz tabulka č. 8.

| Tabulka č 8. přehled sycení kategorií budoucnosti | 1992 | 2002 | 2011 |
|---|-------|-------|--------|
| Základní poznatky a dovednosti 21 | 0% | 0% | 0% |
| Rodinné úkoly 22 | 0% | 0% | 0% |
| Specifické dovednosti 23 | 16,3% | 13,6% | 15,2% |
| Technické zájmy 24 | 2,3% | 4% | 0%* |
| Činnosti volného času 25 | 14,7% | 19,5% | 29,9%* |
| Intelektuální a školní činnosti 26 | 27,7% | 26,3% | 22,8% |
| Společnost, příroda, náboženství 27 | 1,6% | 2,3% | 0,2%* |
| Sociálně vztahové poznatky a dovednosti 28 | 15,3% | 7,14% | 7,6% |
| Osobní vývoj 29 | 9,2% | 19,8% | 17,3% |
| Obživa, práce, profese 30 | 12,9% | 6,5% | 6,8% |

* - statisticky významné, vyjádřeno % za budoucnost – 2002 vs. 2011

Stejně jako v uplynulých dvou výzkumech nezaznamenala kategorie základní poznatky a dovednosti (21) a rodinné úkoly (22) žádný výrok. Pro žáky jsou tyto kategorie již plně integrované a nejeví přání se jim dále v životě věnovat, respektive se jim učit. Překvapivě žáci v roce 2011 již nemají důvod se učit *technickým dovednostem* (24), v této kategorii nebyl zaznamenán pro budoucnost ani jeden výrok. Jako významné pro dnešní žáky se jeví kategorie *činnosti volného času* (25), kde byl zaznamenán relativní nárůst výroků o 53% oproti roku 2002, druhá nejvýraznější kategorie je (26) *intelektuální a školní činnosti*. Oproti roku 2002 však zaznamenala relativní pokles o 13%. Významově pro žáky klesla ve prospěch činností volného času

Abychom mohli porovnat data získaná v roce 2011 s předešlými, je nutno rozdělit kategorie do skupin, dle Charlota upravených Štechem (viz tabulka č.9). Většina žáků se k budoucnosti nějakým způsobem vyjádřila. Ze 117 bilancí, bez výroků vztahujících se k budoucnosti bylo pouze 13 bilancí. Ostatní se vyjádřili minimálně jedním výrokem.

| Tabulka č 9. budoucnost v poznatkových bilancích | 1992 | 2002 | 2011 | #pře/podcen. |
|---|-------|-------|--------|--------------|
| Základní poznatky a dovednosti ZPD | 0% | 0% | 0% | 0 |
| Každodenní činnosti KČ | 19,3% | 18,5% | 15,2%* | - 39,2% |
| Sportovní a kulturní činnosti SKD | 14% | 19,5% | 29,9%* | + 19,6% |
| Školní a intelektuální dovednosti ŠIP | 27,6% | 26,3% | 22,8%* | - 8,8% |
| Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti SVOR | 37,4% | 35,4% | 32% | - |
| Včetně výroků o budoucí profesi (Pro) | | | | |
| Celkem | 100% | 100% | 100% | - |
| SVOR | 24,5% | 29,2% | 25,2% | + 0,8% |
| Poznatky a dovednosti o profesi (Pro) | 12,9% | 6,5% | 6,8% | - |

* statisticky významné – 2002 vs. 2011

pře/podcenění vyjadřuje poměr skutečných četností výroků ve vztahu k očekávaným četnostem (předpokládá se 25% rozložení v každé kategorii)

10.2. Intelektuální a školní činnosti ŠIP (budoucnost)

Intelektuální a školní činnosti zaznamenaly pro rok 2011 významný pokles. Jakou roli tedy hrají tyto činnosti pro dnešní žáky? Mají dnešní žáci tendenci přiřazovat menší

váhu významu vzdělání pro budoucnost a spíše se orientují na kulturní a volnočasové aktivity? Změnilo se rozložení jednotlivých subkategorií? V subkategorii 2603 *vzdělání a vědění obecně* bylo v roce 2002 36,3% z ŠIP. Kvalitativně se tato subkategorie od roku 2002 výrazně neliší. Stále zaznávají výroky jako: *Chtěl bych se naučit.... nevím... všechno* (bilance č. 93), *Zdokonalit se ve všem co jsem se doposud naučil a získat nové zkušenosti* (bilance č. 65). Nejčastější výroky, které se objevují, svědčí o přání naučit se úplně všechno, nebo se ve všem, co se již naučili, zdokonalit. V roce 2011 tvoří tato kategorie 27% z ŠIP - vyskytl se tedy pokles o 25% oproti roku 2002. Žáci dnes hovoří více o neschopnosti dosáhnout nových poznatků a dovedností: *Věci, které bych se chtěla naučit jsou nedosažitelné* (bilance č. 16), případně neschopnosti se poznatky naučit *Vlastně ani nevím co bych se chtěla naučit, protože toho je tolik co neumím* (bilance č. 63). Okrajově žáci hodnotí nároky na přijímací zkoušky na střední školy: *Hlavně přežít zkoušky co nás čekají příští rok* (bilance č. 15). Úbytek v této kategorii může poukazovat na pokles zájmu žáků o učení obecně, respektive nižší zájem o studium a vědění.

Pokles ve školních obsazích a intelektuálních poznacích, tedy subkategorie 2631 a 2633, *školní předměty a obsahy součástí učiva* (mimo cizí jazyky) korespondují s poklesem zájmu o učení a představují 10,3% z ŠIP. V roce 2002 byl podíl v ŠIP 15%, k roku 2011 se tedy jedná o pokles o 31%. Nově v kategorii školních předmětů již nejsou zacíleny na předměty základní školy, ale spíše na odbornosti vyšších stupňů. *Zabývat se dějinami a všeobecnou kulturou* (bilance č. 37), *Umět právo a justici* (bilance č. 39).. V kategorii obsahy součástí učiva se dále shodně s rokem 2002 objevují výroky o zdokonalení trivia a gramatiky.

Cizí jazyky tvoří samostatnou kategorii i pro budoucnost. V roce 2011 tvoří 28% z ŠIP. Zde je nárůst oproti roku 2002 o 13%, kdy tvořilo tuto kategorii 24,7% z ŠIP. Častá odpověď v této kategorii byla „naučit se cizí jazyk“ nebo pouze „cizí jazyk“. Zaznamenali jsme ale nárůst zájmu o jazyky mimo klasickou kombinaci anglického a německého vyučovaných na základních školách. Převládá tendence deklarovat přání naučit se více než čtyři jazyky. *Umět dobře anglicky, německy, italsky, francouzsky, nebo rusky* (bilance č. 16), *Italština, portugalštinu, Francouzštinu, Řečtinu, Italštinu,*

Maďarštinu (bilance č. 31). Zmíněny jsou i jazyky orientální *Japonštinu* (bilance č. 9,59). Nejčastěji takto pestrý zájem o jazyky byl zaznamenán v Bílé škole, která má školní vzdělávací plán zaměřen právě na rozvinutou výuku cizích jazyků. V kategorii 26321 *uplatnění cizích jazyků* se vyskytl pouze jeden výrok. Od roku 1992 má tato subkategorie klesající tendenci, žáci tedy mají menší potřebu jazyky zmiňovat do budoucnosti v souvislosti s aktivním využitím.

Poznatky na škole explicitně nezávislé tedy součet kategorií 264 *metodologické a normativní poznatky* 2634 *obsahy nevztahované k učivu* a 2602 *formální vymezení vzdělání* tvoří v roce 2011 29% všech ŠIP. V roce 2002 se jednalo o 18%. Mezi těmito roky je tedy rozdíl 61,9%. Naplňují je především fráze o potřebě dostat se na dobrou střední, nebo vysokou školu. Kategorie formální vymezení vzdělání má v roce 2011 největší zastoupení v poznacích nezávislých na škole. Nejmenší zastoupení vykazuje kategorie 264 *metodologické a normativní poznatky*, kde se vyskytl jediný výrok v oblasti *kritického a logického myšlení*. 2645. Žáci tedy oproti předchozím dekadám nepovažují za významné rozvíjet kritické myšlení. Z bilancí vyplývá spíše pasivní přání dostat se na dobrou školu, než potřebu do budoucna rozvíjet své schopnosti týkající se kritického myšlení.

10.2.1. Váha ŠIP pro budoucnost u dívek a chlapců

Významnost ŠIP pro budoucnost je u chlapců a dívek oproti roku 2002 téměř stejná (viz tabulka č. 10). Statisticky významné jsou v budoucnosti subkategorie 2602 *formální vymezení vzdělání* a stejně jako v roce 2002 je významná kategorie 2632 *cizí jazyky*. Oproti roku 2002 ztratila na statistické významnosti kategorie 2601 týkající se výroků o *prospěchu a známkování*. V roce 2011 nezaznamenala ani jeden výrok. V kategorii 2602 především dívky vyjadřují přání dostat se na kvalitní střední, nebo vysokou školu, případně snahu dostudovat. Chlapci tématu vzdělání do budoucna nevěnují přílišnou pozornost.

Tabulka č 10. rozdíl dívky/chlapci budoucnost

| Rok | 2002 dívky | 2002 chlapci | 2011 dívky | 2011 chlapci |
|---|---------------------|---------------------|----------------------|-----------------------|
| Základní poznatky a dovednosti ZPD | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Každodenní činnosti KČ | 11,6% | 23,6% | 14,33% | 14,28% |
| Sportovní a kulturní činnosti SKD | 18,5% | 17,8% | 25,25% | 33,11%* |
| <u>Školní a intelektuální činnosti ŠIP</u> | <u>26,6%</u> | <u>22,3%</u> | <u>21,84%</u> | <u>20,77%*</u> |
| Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti | 37% | 29,3% | 38,56% | 31,81% |
| SVOR + profese | | | | |
| Celkem | 100% dívky | 100% chlapci | 100% dívky | 100% chlapci |
| SVOR | 31,2% | 22,9% | 31,39% | 26,62%* |
| Z toho profese (30) | 5,8% | 6,4% | 7,16% | 5,19% |

- * statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami v kategoriích za rok 2011

Obdobně tedy jako v roce 2002 mají dívky tendenci reagovat na požadavky a očekávání okolí, respektive zvládnutí cizích jazyků a perspektiva dobré školy představuje dobré společenské uplatnění. Tato touha uspět a být společensky oceňována koresponduje se statisticky významnými skupinami oblasti SVOR jako je kategorie 287 (kamarádství, přátelství) a 291 (jaký(á) chci být). Dívky také častěji vyjmenovávají konkrétní profese, viz kategorii 30. Tento trend se ale neodrazil v úspěšnosti vyjádřené ve školním hodnocení, (to chybí úplně), natož ve snaze něco pro svoji budoucí úspěšnost dělat již dnes, viz kategorii 30. Chlapci, pravděpodobně lépe snášejí školní neúspěch a řešení budoucnosti ve formě vzdělání a osobní profilaci v osmé třídě nepřikládají význam. Ohnisko jejich pozornosti je soustředěno spíše na oblast sportovních a kulturních dovedností a sociálních vztahů.

10.3. Každodenní činnosti (KČ)

V roce 1992 představovaly každodenní činnosti 19,3% výroků vztahujících se k budoucnosti, roku 2002 18,5% a v roce 2011 představují 15,2%. V dlouhodobém pohledu mají tyto činnosti a dovednosti tendenci klesat. Relativní rozdíl (pokles) mezi roky 2002 a 2011 činí 18%. Oblast *specifických dovedností (23)*, je oproti roku 2002 stejným dílem tvořena subkategoriemi 232 domácnost a 234 motorismus. Velkou část

subkategorie 232 tvoří výroky vztahující se k vaření a pečení, dále se objevují výrazy o zajištění se do budoucnosti ve smyslu zařízení bydlení. Motorismus je oproti roku 2002 zastoupen pouze přáním umět řídit auto, nebo motorku. Žádné jiné dopravní prostředky se v bilancích z roku 2011 nevyskytují.

Poslední kategorií spadající do KČ jsou technické dovednosti. Zde nebyl oproti předchozím výzkumům zaznamenán jediný výrok. Dle Pýchové se výroky k technickým dovednostem v roce 2002 pro budoucnost týkaly složitějších dovedností na PC, nebo jiných elektronických zařízeních (Pýchová, 2003, s 57). V dnešních bilancích jsou tyto výroky obsaženy již v minulosti. Současní žáci mají daleko větší možnosti práce se složitými technologiemi, než jaká byla dostupnost a rozvoj technologií v roce 2002, to jak ve škole, tak možnostmi pořizovat si komplikovanou techniku do domácností.

10.4. Sportovní a kulturní činnosti (SKD)

SKD v roce 1992 představovaly 14% všech výroků týkajících se budoucnosti. V roce 2002 se zvýšil jejich podíl na 19,5%. V roce 2011 se objem ještě zvýšil na 29,9%. SKD tedy tvoří celou jednu třetinu všech výroků vztahujících se k budoucnosti. Rozdíl mezi lety 1992 a 2011 představuje relativní nárůst o více než 100%. 2002 a 2011 tvoří téměř 50%. Oproti roku 2002 mají subkategorie kulturní a sportovní činnosti téměř stejné zastoupení. Obdobně jako v roce 2002 si žáci přejí naučit se nejrůznějším letním i zimním sportům. Často žáci zmiňují sporty bojové: *Poznat bojová umění jako je kung-fu, karate a judo* (bilance č. 17), *Umět hodně bojových umění* (bilance č. 96). Oproti roku 2002 se ve sportovních činnostech také téměř nevyskytovaly „adrenalinové“ sporty. Rozmanitost sportovních aktivit je podobná škále sportovních činností, které žáci uvádějí, že se je již v minulosti naučili. Zdá se tedy, že viděno očima žáků možnosti sportovního vyžití se za posledních deset let zvětšily. Je také možné, že je oproti roku 2002, respektive 1992 těžké najít nějakou sportovní aktivitu, která by byla mimořádně nedostupná, nebo neobjevená. Dnešní žáci tak nemají takovou možnost se vydělit od ostatních, jak tuto situaci popisuje Pýchová.

Kulturní aktivity (255) tvoří především směs výroků o přání umět, nebo se zdokonalit v tanci, hudbě, hře na hudební nástroj, tvořit umění ve formě fotografování, malování, nebo kreslení. Od roku 2002 se spektrum přání tvořit kulturní aktivity nezměnilo. Zvýšil se pouze objem výroků v této kategorii. Kulturní výroky byly také vybírány v kontextu volného času, nikoliv školních předmětů. V roce 2002 tvořila kategorie (255) 27% z SKD, dnes tvoří tato kategorie 40% z SKD. Proto je možné, že právě do této kategorie proběhl odliv z kategorie školních a intelektuálních činností. Při srovnání se subkategorií *2633 obsahy součástí učiva, či předmětů*, kde se mohou také v kontextu vyskytovat výroky jako malování, fotografování, případně hry na hudební nástroj. V těchto kategoriích ale mezi lety 2002 a 2011 proběhl pokles o 31% z ŠIP. Žádný výrok vztahující se právě k těmto uměleckým činnostem v roce 2011 nebyl identifikován v kontextu školy a školních dovedností.

Je také možné, že absence přání naučit se technickým dovednostem, které jak již bylo zmíněno, nezaznamenaly žádný výrok, může poskytnout prostor pro tendence rozvíjet se v různých kulturních a sportovních činnostech, když mají žáci technické dovednosti zvládnuté již v minulosti.

10.5. Sociálně vztahové poznatky a osobnostně rozvojové činnosti a poznatky SVOR

SVOR představuje v budoucnosti součet kategorií 27 společnost, příroda, náboženství, osobnostně-sociální oblasti 28, 29, a oblast práce a profese 30. Obdobně jako v letech 2002 a 1992 i v roce 2011 dominuje tato kategorie pro výroky vztahované k budoucnosti. V roce 2002 objem tvořilo 35,7% a v roce 1992 37,4%. V roce 2011 tvoří tato kategorie 32%. Tato kategorie tedy poklesla oproti roku 2002 o 9,6%. Pro tuto oblast je tedy za posledních dvacet let charakteristický postupný mírný pokles. V tomto roce ještě zvýrazněný vysokým nárůstem SKD.

Vysoký rozdíl mezi SVOR v minulosti a v budoucnosti je dle Pýchové dán tím, že žáci vidí svůj budoucí život jako život, v němž již nebudou hrát dominantní roli školní a intelektuální poznatky odkazující k dětské roli, ale sociální vztahy a osobní rozvoj

charakterizující dospělé, kteří kromě profese vykonávají především vědomě a záměrně „práci na sobě“ (Pýchová, 2003, s 58).

SVOR bez kategorie 30 práce, profese zabírá v roce 2002 29,2%, v roce 1992 se jedná o 24,5%. V roce 2011 představuje 25,2%. Jedná se tedy o pokles ve významu o 13%, respektive o návrat na původní hodnotu zastoupení.. Tato jen velmi mírně narůstající tendence může poukazovat na fakt, který popisuje Štech, tedy výraznější posun vstupu do světa dospělých. Jako kdyby dnešní žáci ještě více než v roce 2002 vnímali dospělost jako něco vzdáleného a ubírali jí význam ve prospěch kategorií SKD, nebo ŠIP. Žáci jsou stavěni před potřebu osvojit si poznatky a dovednosti, vyrovnávat se s náročnými situacemi, připravovat se, rozvíjet se a nevědět přesně na co, proč a zda-li to vůbec chtějí (PSŠE, 2003, s 144).

Samotná úzce vymezená kategorie 28 Sociálně vztahové poznatky a dovednosti tvoří v roce 2011 7,6% výroků z budoucnosti. Oproti roku 2002 se jedná o mírný nárůst. V roce 2002 tvořil podíl kategorie 28 již jen polovinu toho, co v roce 1992. Kategorie 29 osobní vývoj byla tvořená v roce 1992 9,2% z výroků vztahujících se k budoucnosti. V roce 2002 tvořila kategorie 29 celých 20% výroků vztahujících se k budoucnosti. V roce 2011 tvoří tato kategorie 17,3. Kategorie tedy poklesla oproti roku 2002 o 13,5%. Podruhé se v tomto výběru vyskytla subkategorie 297 *nadpřirozené schopnosti a fantazie*, V roce 2002 tvořila tato kategorie 9,5% z kategorie 29, v roce 2011 tvoří 9,7%. Nejčastějším výrokem stejně jako v roce 2002 byl výrok o létání. Druhou nejčastější skupinou je umět manipulovat s časem, aby mohli ovlivnit nějakou minulou událost ve svůj prospěch. *Chtěla bych vrátit čas abych mohla změnit různé věci co jsem udělala* (bilance č. 28), *Umět vrátit čas abych si mohla užít se svým zakrslým králíčkem Felixem* (Bilance č. 16). Výroky týkající se nadpřirozených schopností jsou obdobné jako v roce 2002.

Druhá nejčetnější subkategorie je 291 *Jaký(á) bych chtěl(a) být* oproti roku 2002 kdy žáci psali především přání být lepší, píší spíše ve vztahu k bohatství *být bohatá* (bilance č.4) a společenské prestiži *Chtěla bych být frajerka, bohatá a slavná* (bilance č.

10), *Chtěla bych být manželka Jamese Mosterse* (bilance č. 4), *Něco dokázat, aby na měl byli rodiče pyšní* (bilance č. 12). Nové kategorie v rámci kategorie 29 vznikly pro zařazení výroků souvisejících s tělem a zdravím, respektive negativní vymezení vůči zdraví (2921), jedná se o subkategorii kategorie 292 tělo a zdraví. V této kategorii je zařazen výrok *kouřit* (bilance č. 7), dále vznikla nová subkategorie v kategorii 296 negativní projevy, nepřizpůsobení a to 2961 drogy a jiné, sem jsou zařazeny výroky *Alespoň jednou v životě se opít* (bilance č. 15) a *Pěstovat na balkoně mariánku* (bilance č. 15). Tyto subkategorie představují přání žáků v budoucnu vyzkoušet alespoň nějaké návykové látky, respektive provokovat něčím zakázaným.

Lze tedy říci, že obdobně jako v roce 2002 se žáci zaměřují sami na sebe. Ale je zde patrný odklon od zahledění se do sebe. Dnešní žáci na rozdíl od svých předchůdců více pracují se sociálními vztahy, respektive sociální vztahy považují již více za zvládnuté, než jak tomu bylo před deseti lety. Stejně jako před deseti lety je stejně významná kategorie 297. Dle Štecha souvisí vysoký výsky fantazijních představ a přání s vědomím obtížného úkolu „stát se dospělým“. Dále může jít jen o nemotivovanou provokaci, pak si ovšem musíme položit otázku, zda nejde o provokaci jinou. Velice příhodným nástrojem právě může být médii mocně šířená četba jako je Harry Potter a filmy *Podvodní svět*, proto se tyto obsahy nenašly ani před deseti lety. Štech dále poukazuje na genderovou nevyrovnanost kategorie 297 (PSŠE, 2003, s 141). V roce 2011 je ale poměr chlapců a dívek 21 dívek : 27 chlapců. Dnešní výroky také nebyly ovlivněny ani v současnosti šířenou produkcí filmů s magickým podtextem (Harry Potter I - VII). Nevyskytl se ani jeden výrok týkající se nějakých artefaktů nebo jmen z filmu, ačkoli se takové kultovní záležitosti vyskytly.

10.6. Práce a povolání

Obdobně jako v roce 2002 tvoří kategorie 30 zhruba 1% všech výroků a 6,8% výroků týkajících se budoucnosti. V roce 1992 tvořil tento podíl 2,6% všech výroků a 12,9% výroků týkajících se budoucnosti. S rokem 2002 je tedy zřejmá podobnost. Dle Pýchové zájem o zaměstnání, respektive konkrétní profesi může znamenat úzce

vyprofilovaný zájem, nebo také tlak okolí. (Pýchová, 2003, s. 60) Pokud se tedy vyskytuje konkrétní profese bez zdůvodnění, proč by ji žák rád v budoucnu vykonával. Zdá se tedy že jde o výroky reagující na tlak okolí. V tomto směru se v bilancích z roku 2011 vyskytují také. *Žít se jako portrétista na Karlově mostě* (bilance č.9), *Vlastnit ZOO* (bilance č.10), *Pracovat jako lékařka* (bilance č.11), *Být prezidentka reklamní agentury* (bilance č.98).

Větší zájem o profesi vyjadřují žáci uvádějící, že již pro zvolenou práci něco dělají nebo vyjadřující nutnost se nejprve něčemu naučit. V tomto smyslu, ale současní žáci o vztahu k budoucí profesi nepíší. Nejbližší je výrok *poznávat dobré lidi co dohodí práci* (bilance č. 19). V bilancích z roku 2011 převažují výroky o touze najít si dobrou a dobře placenou práci, bez konkrétních povolání a doprovodných výroků, týkajících se jakékoli formy učení jako: *Chci mít dobrou práci* (bilance č.114), *Dobře se usadit v práci* (bilance č.115) , *Mít dobrou práci* (bilance č.30). Zdá se, že dnešní žáci nepřikládají takový význam aktuální práci na sobě, aby dosáhli kvalitní pozice. Nebo je to pro ně příliš vzdálená budoucnost, o které ještě nemají jasnou představu.

11. Vztah žáků k učení a poznání v roce 2011

Jací jsou dnešní žáci? Dnešní čtrnáctileté žáky lze dle našeho výzkumu charakterizovat jako jedince snažící se o individualizaci. V roce 2011 žáci mnohem více než v předchozích dekadách vybírají jako významné pro to, co se naučili, základní poznatky a elementární socializaci. Tento fakt může poukazovat na základy, raný vývoj člověka vyvíjejícího se v naší kultuře. Pro žáky je tedy pravděpodobně důležité vyjmenovat, co z nich člověka dělá, případně vyjmenovat ty úkoly, bez kterých by jedinec, pohybující se v naší kultuře, stát nemohl. Již zde bychom mohli právě poukázat na fenomén, který se v bilancích objevuje daleko výrazněji než v roce 2002. Tato elementární socializace souvisí přímo s tím, co se naučili oni sami, co bylo důležité pro ně, respektive užitečné pro vývoj jejich osobnosti a individuality.

V oblasti každodenních činností, je vidět významný propad až na poslední místo ve významu toho, co se žáci doposud naučili. Za výraznější pro rok 2011 můžeme označit pouze specifické dovednosti vztahované směrem k péči o zevnějšek a technické dovednosti. Žáci se snaží vypadat dobře, svým jedinečným vzhledem se vydělit od ostatních. Daleko pestřejší je u žáků také práce s technologiemi. Technické zájmy jsou daleko rozmanitější. Tento fakt souvisí s významným rozvojem technologií během posledních deseti let a jejich dobrou finanční dostupností. Také ve škole se tato dostupnost a nároky na práci s technikou rozšířily. Technické zájmy jako cíl v budoucnosti nezaznamenaly ani jeden výrok, lze tedy říci, že dnešní žáci již nemají potřebu učit se novým technologiím, respektive zdokonalovat se, když v nich přímo vyrůstají a nejsou jim nedostupné.

Žáci vnímají oproti roku 2002 jako významné také sociální vztahy. Zmiňují se o nich daleko více, než jejich předchůdci. Dnes vnímají sociální vztahy daleko více zvládnuté, ale naprosto postrádají sebereflexi. Individualismus, který se objevuje, jako-by se rozvíjel nekontrolovatelně, bez schopnosti ohlédnout se a hodnotit sebe sama.

Škola a intelektuální dovednosti nejsou pro dnešní žáky prioritou. Pro bilancování dosavadního učení tyto dovednosti předběhla elementární socializace a pro budoucnost žáci volí sociálně vztahové poznatky a kulturní a sportovní dovednosti. Aktivity jako malování, kreslení, fotografování, nebo tanec, mají tendenci odlivu ze školních dovedností do volnočasových aktivit. Dnešní žáci mají také tendence hodnotit školu obecně. Význam ztrácí předměty a aktivity vztahované ke školnímu učení, respektive jsou vyjmenovávány daleko méně než v předchozích dekáдах.

Pro chlapce je charakteristické ještě výraznější zobecňování školy a nemají potřebu na rozdíl od roku 2002 ji ani kritizovat. V pohledu do budoucna chlapci ztrácejí potřebu se profilovat, zdá se, že záležitosti spojené s budoucí profilací a vzděláním jsou pro ně ještě hodně vzdálené. Jejich orientace je více na blízkou budoucnost mimo školu. Především se tedy soustředí na sportovní a kulturní aktivity. Významněji oproti předchozím dekádam také připisují význam ovládnutí sociálních dovedností. Dívky vnímají oproti chlapcům školní dovednosti jako významnější. Projevují přání dostat se na

dobrou školu a v budoucnu mít kvalitní zaměstnání, případně přání dostudovat. Ovšem oproti rokům 1992 a 2002 daleko méně zmiňují výroky, týkající se jejich práci na budoucí profesní profilaci. Jsou tedy více pasivní v práci na sobě sama.

Obecně v budoucnosti žáci vykazují pokles zájmu o školu a školní činnosti. Jejich zájem je orientován na kulturní dovednosti, sociální vztahy. Žáci zjevně tyto vztahy vnímají jako důležité pro svou budoucnost a fungování ve společnosti.

Dnešní žáci se tedy daleko více profilují jako individuality, sociální přizpůsobení a adaptace stále výrazněji ustupují do pozadí. Rozvoj technologií, zvýšená dostupnost a rozmach nejrůznějších sportovních a kulturních aktivit v posledních deseti letech, koresponduje se změnou orientace žáků a ústupem školy jako dominantního prvku, objevujícího se v jejich bilancování. S rozvojem těchto možností se také projevuje větší potřeba zvládnout a naučit se sociálním vztahům dříve, než před deseti lety. To může podporovat současný výrazný individualismus žáků, avšak ústup intelektuálních a školních dovedností žáky může limitovat právě v jejich schopnostech myslet kriticky a být schopni sebereflexe. Tento fakt podporuje i analýza kompetencí k učení, které z pohledu našeho výzkumu žáci významně nenaplnují. Možnosti, které tedy současnost žákům přináší, také zjevně umocňuje odklad přemýšlení o budoucím dospělém životě a to jak z hlediska volby studia, tak profilace do budoucího povolání.

12. Žáci a jejich vztah k ŠIP

Objem intelektuálních a školních činností tedy zůstává v podstatě stejný. Po dvou dekádách je tedy možné nastínit určitý trend ve vývoji. Škola a poznatky získané v ní představují pro minulost druhou a pro budoucnost třetí nejčastější kategorii. Pro budoucnost tato kategorie od roku 1992 klesá na významu. Jaký je tedy struktura tohoto poklesu? Pokud se podíváme na dlouhodobý vývoj v jednotlivých subkategoriích, zjistíme, že právě obecné výrazy jsou z dlouhodobého hlediska na vzestupu. Žáci tedy v této kategorii mají tendenci být úspornější. Vyjadřují se o vzdělání obecně. Dá se říci, že je pojímají jako něco co je významné, ale lze to shrnout do jedné věty. Je tedy

důležité vzdělání jako celek, než jako dříve potřeba vyjmenovávat jako subjektivně významné dílčí části v podobě jednotlivých předmětů. Tento fakt dokazuje klesající tendence kategorií cizích jazyků a školních a intelektuálních obsahů.

Z konkrétních obsahů má dlouhodobý trend nárůstu pouze trivium. To je ale často uváděno „rozházeně“ v rámci vyjmenovávání jednotlivých předmětů, je tedy možné, že jej žáci vnímají jako základní poznatek, nikoli oblast školních dovedností. Dlouhodobý trend poklesu se také vyskytuje u metodologických a normativních poznatků. Žáci ztrácejí potřebu kritizovat školu, učitele a osobní význam efektu školy. Tento fakt pravděpodobně souvisí s dlouhodobým nárůstem mimoškolních aktivit, které žáci v roce 2011 vnímali pro svůj vztah k poznání a učení jako významnější než v předchozích výzkumech.

13. Závěr

Závěrem lze říci, že poznatkové bilance z roku 2011 odrážejí velmi důležité vývojové období, kdy se tvoří identita žáků. Jak jsme se měli možnost přesvědčit, identita není tvořena pouze školou, ale i rodinou, kulturním prostředím, sociálními vztahy a různými aktivitami, kde je žák v interakci s okolním prostředím. Do tohoto prostoru se také promítla současná doba, respektive možnosti, které žáci mohou pro svůj rozvoj využívat. Je také jasné, že tento vztah je kromě výše zmíněných složek ovlivněn i genderovou příslušností, případně školními vzdělávacími plány v jednotlivých základních školách, kde se výběr žáků odehrál. Všechny tyto složky tedy společně vytvoří vztah žáků k poznání. Tento vztah se do jisté míry právě odrážel v poznacích, které žáci vepsali do svých poznatkových bilancí a ovlivnil také poznatky, které si žáci chtějí osvojit i do budoucnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi, Portál 2003, ISBN 978-80-7367-725-1
- GFEN: Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy, Praha 1991, ISBN 80-7066-456-8
- HARTL, HARTLOVÁ.: Psychologický slovník, Praha 2009, ISBN 978-80-7367-569-1
- HAVLÍK R, KOŤA J.: Sociologie výchovy a školy, Portál 2007, ISBN 978-80-7367-327-7
- PSŠE: „Co se v mládí naučíš..“ – Zpráva z terénního výzkumu, SVI a ÚPPV – PedF UK, Praha 1992, ISSN: 0862-156x
- PSŠE: Čeští žáci po deseti letech, PedF UK, Praha 2004, ISBN 80-7290-200-8
- PAVELKOVÁ I.: Motivace žáků k učení, Praha 2002, ISBN 80-7290-092-7
- PÝCHOVA J.: Vztah k poznání žáků osmých tříd základních škol, Praha 2003 (diplomová práce)
- ŘÍČAN P.: Cesta životem, Portál 2004, ISBN 80-7367-124-7
- ŠTECH, S.: Kvantitativní analýza poznatkových bilancí: co se vlastně naučili? in PSŠE: Co se v mládí naučíš, PedF UK, Praha 1992, ISSN: 0862-156x
- ŠTECH, S.: Děti v bilancích svého „poznání“, in PSŠE: Čeští žáci po deseti letech, PedF UK, Praha 2004, ISBN 80-7290-200-8
- VÁGNEROVÁ M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy, Praha 2001, ISBN 80-246-0181-8
- VÚP: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2006, ISBN 80-87000-02-1

SEZNAM PŘÍLOH

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

Příloha č. 2 – Evidenční list

Příloha č. 3 – Jednotlivé položky bilancí roztríděné do sítě kategorií v souboru 2011

Příloha č. 4 – Sycení kategorií dle tříd v souboru 2011

Příloha č. 5 – Statistické zpracování dat ze souboru 2011

Příloha č. 6 – Přehled poznatkových bilancí ze souboru 2011