

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE - PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

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

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

Konzultant: Alena Škaloudová, Ph.D.

Autorka: Lucie Pospíchalová

Obor: Psychologie – speciální pedagogika

Typ studia: prezenční

Akademický rok: 2011/2012

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

V Praze dne 20. dubna 2012

Lucie Pospíchalová

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce prof. PhDr. Stanislavu Štechovi, CSc. za připomínky, komentáře a vedení práce, dále pak Aleně Škaloudové, Ph.D. za konzultace při statistickém zpracování dat. Samozřejmě děkuji také svému kolegovi Danielovi Kubínovi za pomoc při zpracování dat z terénu a jejich následném třídění.

V Praze dne 20. dubna 2012

Lucie Pospíchalová

Anotace:

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

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

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

Abstract:

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

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

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

OBSAH

I. ÚVOD.....	8
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Obecné pojetí významu učení.....	10
1.1 Lidské učení.....	10
1.1.1 Druhy lidského učení.....	11
1.1.2 Sociální učení.....	12
1.2 Motivace při učení.....	12
1.2.1 Důležitost výkonové motivace a potřeby.....	13
1.2.2 Chápání učení u žáků.....	14
1.2.3 Vztah k poznání.....	15
1.2.4 Rozdíl ve vztahu k poznání u dětí z různých soc. vrstev.....	15
1.2.5 Příčiny neúspěšnosti dětí ve škole.....	16
2. Věk bilancování u žáků.....	17
2.1 Psychologická charakteristika období dospívání.....	17
2.2 Vývoj základních dovedností a schopností.....	18
2.3 Emoční vývoj a socializace.....	19
III. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	20
3.1 Úvod.....	20
3.2 Výzkumné otázky.....	21
3.3 Profilace základních škol v letech 1992 až 2011.....	21
3.4 Průběh sběru dat ve školním roce 2010/2011.....	22
3.5 Základní charakteristika škol.....	23
3.6 Metodologie výzkumu.....	24
3.7 Stejná strukturace kategorií a základních oblastí života u žáků.....	25
3.8 Analýza poznatkových bilancí z hlediska žánrů.....	28

4. Minulost v poznatkových bilancích	30
4.1 Nejčtenější kategorie v letech 1992-2002.....	30
4.2 Nejčtenější kategorie v roce 2011 (minulost)	32
4.3 Intelektuální a školní činnosti v letech 1992-2002.....	33
4.4 Intelektuální a školní činnosti v roce 2011.....	34
5. Budoucnost v poznatkových bilancích.....	35
5.1 Oblast SVOR	38
5.2 Sociálně vztahové poznatky a dovednosti.....	39
5.3 Srovnání vztahů k poznání u dívek a chlapců v oblasti SVOR.....	40
6. SVOR v letech 1992-2002.....	42
6.1 SVOR v roce 2011.....	43
6.2 Souhrnná interpretace SVOR.....	47
IV. ZÁVĚR.....	50
V. POUŽITÁ LITERATURA.....	51
VI. SEZNAM PŘÍLOH	
Příloha č. 1 – Síť kategorií a distribuce položek v souboru 2011	
Příloha č. 2 – Jednotlivé položky bilancí rozříděné do sítě kategorií v souboru 2011	
Příloha č. 3 – Sycení kategorií dle tříd v souboru 2011	
Příloha č. 4 – Statistické zpracování dat ze souboru 2011	
Příloha č.5 – Přehled poznatkových bilancí ze souboru 2011	

I. ÚVOD

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

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

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

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

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 Obecné pojetí významu učení

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

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

1.1 Lidské učení

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

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

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

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

1.1.1 Druhy lidského učení

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

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

1.1.2 Sociální učení

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

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

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

1.2 Motivace při učení

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

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

1.2.1 Důležitost výkonové motivace a potřeby

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

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

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

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

1.2.2 Chápání učení u žáků

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

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

1.2.3 Vztah k poznání

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

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

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

Charlot si kladl otázku: „Jaké poznání je ceněné v sociální vrstvě, z níž dítě pochází?“ Mezi lidmi z nižších sociálních vrstev je poznání bráno jako něco, co má okamžitý účinek, přesně se ví, k čemu má sloužit (např. poznatky a dovednosti primární socializace). Zatímco vztah k poznání je u středních vrstev („buržoazie“) zcela odlišný. Poznání v tomto případě neslouží jen jako nástroj činnosti, Poznání v sociálním prostředí „buržoazie má formu systému, je v běžném světě srozumitelné a platné (je odkázané na určité normy), ale je zakódováno v odborném (ne všem srozumitelném) jazyce, vyjadřuje

osobní hodnotu, výjimečnost“ (Charlot in GFEN, 1991, s. 143). Podle Charlota je účinné poznání u vyšších sociálních tříd ve většině případů vyjádřeno slovem, nikoliv činem. Zatímco u dětí z „lidových vrstev“ má podobu činu, operace. Ve škole jsou však poznatky předávány formou slov a nemají tedy okamžitý účinek, proto jsou pro ně tyto poznatky „nepochopitelné“ a nepraktické.

1.2.5 Příčiny neúspěšnosti dětí ve škole

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

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

neúspěch je „normální“. Zatímco pro děti z vyšších sociálních vrstev je školní úspěch normální a neúspěch je spíše něco zcela výjimečného.

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

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

2 Věk bilancování u žáků

2.1 Psychologické charakteristiky období dospívání

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

Žáci psali poznatkové bilance na konci 8. třídy, přičemž většině z nich bylo v tuto dobu čtrnáct let. Pro toto období je z vývojového hlediska charakteristická emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Vykytují se také obtíže při koncentraci pozornosti spojené s emoční nestálostí ztěžující soustavné učení a ve většině případů dochází k výkyvům ve školním prospěchu, na který je právě v tuto dobu kladen zvýšený důraz (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147). Příhoda (in Langmeier, Krejčířová, 2006) nazývá období dospívání vulkanismem. Říká, že: „*Každá tendence tu má vyšší teplotu než v dětství i v následujících obdobích. Všechno chování pak tvoří charakteristický celek, v němž převládá nevyrovnanost a konfliktnost*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147). Příhoda tuto psychofyzickou nerovnováhu dospívajících dokládá nepravidelností a neuspořádaností výrazů, která proniká i do písemných projevů.

2.2 Vývoj základních dovedností a schopností

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

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

Formálně abstraktní myšlení je novým způsobem myšlení v tomto období a je základním předpokladem pro pochopení látky mnoha vyučovacích předmětů. Stádium formálních operací se začíná u dítěte vytvářet na začátku pubescence a svého vrcholu dosahuje kolem 15. roku věku (dle Piageta a Inhelderové). Nevzniká však najednou a bez

předešlé přípravy, ani ve všech ohledech stejně pravidelně. Dospívající jedinec může být schopen myslet v některých případech formálně a v jiných může být stále ještě vázán na konkrétní obsahy. Mezi jednotlivými dospívajícími jsou tak rozdíly.

2.3 Emoční vývoj a socializace

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

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

Období dospívání je právě v tomto směru klíčové a rozhodující pro uspokojivé převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských. Rodiče poskytují dítěti základní citovou jistotu, bezpečí při všech událostech a situacích ohrožení a bolesti. Proces emancipace a uvolňování z pout rodiny je důležitý pro osobní zrání každého dospívajícího jedince. Někdy mohou nastat problémy s rodiči, protože nechtějí své dítě ztratit, zejména matky se hodně snaží udržet si dosavadní závislost dítěte na nich. Každé dítě hledá svůj zvláštní způsob, jak postupně dosáhnout potřebné samostatnosti, aniž by ztrácelo pozitivní vztah ke svým rodičům. Tam, kde se dospívajícímu nepodaří uvolnit se

z přísné závislosti na rodičích a přemístit tak své vazby na vrstevníky, může dojít k různým problémům (např. nepochopitelné nenávisti nebo pohrdání).

Toto vše může být dané tím, že rodiče často požadují od dospívajícího seriózní práci a studium, odpovědný přístup k volbě povolání, k pracím v domácnosti. Žáci v dnešní době oproti předešlým rokům mají daleko menší představu o konkrétním povolání v budoucnosti a spíše uvažují o studiu na střední či vysoké škole (Štech in PSŠE, 2004).

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

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

3.1 Úvod

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

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

skupině badatelů šlo především o výzkum sociálně podmíněného školního úspěchu (neúspěchu), proto pro svůj výzkum použili zcela odlišné sociální prostředí dvou městských čtvrtí v Paříži. Saint-Denis byla považována za čtvrt' z nižší sociální vrstvy (bydleli zde imigranti a dělníci) a čtvrt' Massy, která byla považována za představitelku střední třídy.

3.2 Výzkumné otázky

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

3.3 Profilace základních škol v letech 1992 až 2011

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

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

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

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

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

3.4 Průběh sběru dat ve školním roce 2010/2011

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

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

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

3.5 Základní charakteristika škol

ZŠ Bílá

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

ZŠ Modrá

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

ZŠ Žlutá

Základní škola Žlutá je spojena současně s mateřskou školou. Výuka probíhá na dvou pracovištích, v hlavní budově a na detašovaném pracovišti. Ve školním roce 2011/2012 byla v rámci slučování převedena pátá třída z detašovaného pracoviště na hlavní budovu. Nejedná se o programové snížení počtu tříd, ale pouze o reakci na nízký počet dětí v 5. ročnících. Právě díky sloučení bývalé ZŠ detašované se ZŠ Žlutou se výuka na prvním stupni odehrává na detašovaném pracovišti. Na odloučeném pracovišti je tedy umístěna MŠ a třídy prvního stupně (1.-5.). Po ukončení 5. ročníku přecházejí žáci do hlavní budovy. V té jsou umístěny 1. – 9. třídy. Vedle běžných tříd připravujících děti ke studiu na středních školách a gymnáziích, jsou ve škole i specializované mikrotřídy, ve kterých je věnována nadstandardní komplexní péče žákům s vývojovými poruchami učení. Škola také pracuje s cizinci. Každému žákovi je věnována individuální péče tak, aby se prohlubovaly veškeré možnosti a vlohy jednotlivců, čemuž napomáhá také široká nabídka kroužků či jiných volnočasových aktivit. Na škole se vyučuje podle vlastního vzdělávacího programu s názvem: „Školní vzdělávací program Cesty“, který si klade za svůj hlavní cíl připravit děti na cestu životem. Samozřejmou součástí školy je také školní družina.

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

3.6 Metodologie výzkumu

Ve výzkumu jsem se zaměřovala především na kvalitativní zpracování bilancí, v některých oblastech jsem se zabývala kvalitativní analýzou obsahů bilancí. Proto provádím komparaci výsledků kvantitativní analýzy žáků osmých tříd v letech 1992, 2002 a 2011, se zvláštním důrazem na kategorii týkající se sociálně vztahových poznatků a dovedností (kategorie č. 18). Při statistickém zpracování jsem použila následujících metod: Chí-kvadrát test nezávislosti, dále jsem použila Wilcoxon – Whiteův test pro dva

nezávislé soubory a Kruskal-Wallisův test. U většiny testů jsem použila pětiprocentní hladinu významnosti, v těchto případech v textu uvádím zvolenou hladinu významnosti. Pro statistické zpracování jsem využila standardní program SPSS.

Ve školním roce 1991/1992 zkoumala poznatkové bilance žáků osmých tříd Pražská skupina školní etnografie. Kvantitativní analýzu provedl Stanislav Štech (PSŠE, 2001, s. 55-65). Zpracováno bylo celkem 100 poznatkových bilancí žáků sedmých tříd. Po zatřídění výroků žáků, kde byly nejdříve identifikovány jednotlivé položky (např. číst, psát, počítat) a pak celé výroky (např. jezdit na bruslích, poznávat svět), tyto položky se kategorizovaly podle příbuznosti a vytvořila se tak celá síť kategorií. Celkový počet žáků ve výzkumném souboru v roce 2002 byl stejný jako v roce 1992, ale poznatkové bilance byly sbírány v osmých třídách. V roce 2011 bylo zpracováno celkem 117 bilancí také v osmých ročnících. Obsahy bilancí jsme dále třídili do kategorií (viz níže), které vytvořil Štech na základě původní kategorizace Rendla.

V překládané práci jsem postupovala podle dvou srovnávacích linií. První z nich je srovnávání rozložení zjištěných četností kategorií s očekávanými („teoretickými“) četnostmi, druhou je pak srovnávání dat žáků v roce 2011, s žáky z roku 2002 a s daty získanými v roce 1992.

3.7 Stejná strukturace kategorií a základních oblastí života u žáků

V poznatkových bilancích žáků můžeme rozdělit obsahy na 10 hlavních kategorií vztahujících se k minulosti a zrcadlově symetricky 9 kategorií pokrývajících obsahy týkajících se budoucnosti. Tyto uvedené kategorie na základě srovnání výsledků žáků na konci předposledního ročníku základní školy lze seskupit do základních oblastí jejich života, které pro ně tvoří významnou síť opěrných bodů.

Kategorie týkající se minulosti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20 Sebehodnocení

Kategorie týkající se budoucnosti

21 „Základní dovednosti“

23 „Specifické dovednosti“

24 „Technické zájmy“

25 „Volný čas“

26 „Intelektuální a školní činnosti“

27 „Společnost, příroda, náboženství“

28 „Sociálně -vztahové poznatky a dovednosti“

29 „Osobní vývoj“

30 „Obživa, práce, profese“

Z hlediska povahy poznatků a dovedností se jedná o těchto následujících pět oblastí (viz tabulka č. 1). První z nich jsou základní poznatky a dovednosti (chodit, mluvit, jíst, pít), kterou budu dále označovat (zkratkou ZPD). Další z nich jsou každodenní činnosti (zkratka KČ) zahrnující v sobě, jak rodinné úkoly (např. mýt nádobí, uklízet), tak i specifické, zejména technické dovednosti (pracovat na počítači, používat žehličku na vlasy).

Třetí oblastí jsou sportovní a kulturní dovednosti (SKD), zahrnující tyto aktivity v užším slova smyslu (hrát tenis, jezdit na kole, hrát na kytaru, tancovat). Další oblastí poznatků a dovedností u žáků jsou školní a intelektuální poznatky (zkratka ŠIP), obsahující v sobě dovednosti jako (číst, psát, počítat, umět anglicky, německy a další jazyky). Pátou oblastí jsou sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti (SVOR), které v sobě zahrnují poznatky a dovednosti jako (starat se sám o sebe, mít někoho ráda, pomáhat ostatním).

Tabulka č. 1: Bilance dosavadního učení (co ses od narození až dosud naučil/a?) Základní oblasti života (v % četností):

	1992	2002	2011	Pře /podcenění 2002 / 2011
Základní poznatky a dovednosti (ZPD)	18,8	24	29,39	+20% / +45%
Každodenní činnosti (KČ)	26,6	22	13,7	+10% / -37,20%
Sportovní a kulturní dovednosti (SKD)	18,3	18	17,51	-10% / -12,50%
Školní a intelektuální poznatky a dovednosti (ŠIP)	23,3	26	26,5	+30% / +32,50%
Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové činnosti a poznatky (SVOR)	12	10	14	-50% / -30%

„Pře/podcenění vyjadřuje poměr skutečných četností výroků ve vztahu k „očekávaným“ (teoretickým) četnostem (20%); hodnota vyjadřuje porovnání údajů mezi r. 2002 a 2011.

Stěžejní oblastí mé práce bude SVOR, v níž zvýšený důraz věnuji četnostem výroků dívek a chlapců vyskytující se v poznatkových bilancích, dále se zaměřím na dílčí podkategorie této oblasti a budu je srovnávat s předešlými lety (1992 a 2002) a poté i interpretovat. Nejdříve se však podíváme na analýzu poznatkových bilancí z hlediska žánru.

3.8 Analýza poznatkových bilancí z hlediska žánru

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

Při analýze poznatkových bilancí se nejprve zabýváme formou (žánrem), kterou žáci při psaní svých bilancí použili. Bilance jsou totiž psány třemi základními formami a to jsou: úvaha, vyprávění a výčet. Nejčastější žánr bilancí v roce 2011 si žáci při psaní zvolili výčet, který tvořil 82 prací (celkem 70,09%), na druhém místě byla úvaha s 19 pracemi (celkem 16,24%) a na třetím místě bylo vyprávění s celkovým počtem 16 prací (celkem 13,67%).

Kdybychom měli srovnat žánr poznatkových bilancí, který si žáci zvolili na jednotlivých školách, tak je zajímavé to, že na ZŠ Žluté si na rozdíl od ostatních dvou škol ani jeden žák nezvolil jako žánr své bilance úvahu nebo vyprávění (viz tabulka č. 2). V roce 2002 byl v celém souboru převládající formou výčet, s celkovým počtem 77 bilancí (celkem 77%), dále pak druhým nejčastějším zvoleným žánrem byla úvaha, s celkovým počtem 18 bilancí (celkem 18%) a na třetím místě bylo vyprávění, které se vyskytlo v 5 bilancích (celkem 5%). Dalo by se tedy říci, že preference žánrů při psaní poznatkových bilancí se v letech 2002 a 2011 nezměnila. Nejvíce žáci preferovali výčet, pak úvahu a na posledním, třetím místě bylo vyprávění. Dále zde uvádím základní charakteristiky jednotlivých žánrů.

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

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

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

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

Třetím žánrem je vyprávění, které je charakteristické líčením jednotlivých životních situací s užitím konkrétních jmen a příkladů. „*Několik věcí jsem dostala už do „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. Život mě naučil odhadnout situaci a dále na ni navázat nějakým chováním, kterým moc neriskuji....“ (bilance č. 51).

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

4 Minulost v poznatkových bilancích

4.1 Nejčetnější kategorie v letech 1992 – 2002

Jak bylo uvedeno v kapitole „Analýza poznatkových bilancí z roku 2011“, celkový počet rozříděných položek zde byl 2122, z toho připadalo na žáka 18,13 výroků. Celkový počet rozříděných výroků (položek) v roce 2002 byl 1814. Na jednoho žáka tedy připadalo 18,14 výroků. V roce 1992 bylo celkem 2826 výroků, z toho 28,3 výroků na jednoho žáka. Počet položek připadající na jednoho žáka se tedy od roku 1992 stále zmenšuje. Z celkového počtu výroků v roce 2002 se jich 1484 (81,81%) vztahuje k minulosti, 308 (16,74%) se týká budoucnosti a 22 (2,7%) obsahů jsou reakce na situaci psaní bilance (jedná se o kategorii 31). V roce 1992 tvořily obsahy a výroky vztahující se k budoucnosti 20% uvedených poznatků, k minulosti se jich vztahovalo 79% uvedených poznatků.

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

poznatky (jedná se o sloučené kategorie 18, 19 a 20) představovaly 12% výroků vztahující se k minulosti.

V roce 2002 oproti roku 1992 nedošlo v síti kategorií k velkým změnám v poměru jednotlivých kategorií. První tři kategorie byly v roce 2002 stejné jako v roce 1992, i když došlo k určitým změnám v jejich pořadí z hlediska četnosti. Na prvním místě byly u žáků v roce 2002 „Intelektuální a školní činnosti“. Jejich podíl oproti roku 1992 vzrostl přibližně o 3% (z 23,27% na 26,21%). Počet obsahů vztahujících se k „Činnostem volného času“ se v roce 2002 oproti roku 1992 výrazně nezměnil, i když došlo k mírnému poklesu přibližně o 1% (z 23,58% na 22,71%).

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

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

V další části kapitoly se stejně jako Štech (in PSŠE, 2004) zaměřím nejprve na nejčetnější kategorie za rok 2011 a jejich vzájemnou strukturu. Dále pak svou pozornost věnuji klíčovým oblastem výzkumu, kterými jsou „Intelektuální a školní činnosti“ a „Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti“, které budu interpretovat a více se jimi zabývat.

4.2 Nejčtenější kategorie v roce 2011 (minulost)

V roce 2011 se v kategorii 11 „Základní poznatky a dovednosti“ vyskytovalo celkem 29,39% výroků vztahující se k minulosti. Druhou nejčtenější je v roce 2011 kategorie 16 „Intelektuální a školní činnosti“, která tvoří 26,45 % výroků vztahujících se k minulosti. Na třetím místě je kategorie 15 „Činnosti volného času“, která zahrnuje 17,51% výroků vztahujících se k minulosti. Čtvrtou nejčtenější kategorií v tomto roce byla kategorie 13 „Specifické dovednosti“, která představovala 9,28% všech výroků vztahujících se k minulosti. Důležitou kategorií, kterou je potřeba zmínit, je kategorie 18 „Sociálně vztahové poznatky a dovednosti“. Celkově představuje 6,93% výroků vztahujících se k minulosti. Oproti kategorii 19 „Osobní vývoj“, která zahrnuje 7,11% výroků vztahujících se k minulosti, je méně zastoupena z hlediska četnosti (tab. č.5 ukazuje základní síť kategorií a jejich sycení za všechny tři šetření).

Tabulka č. 5: Základní síť kategorií a jejich sycení (1992 – 2011) bilance dosavadního učení (v %)

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

4.3 Intelektuální a školní činnosti v letech 1992 - 2002

V roce 2002 představovaly „Intelektuální a školní činnosti“ (ŠIP) přibližně 26% výroků týkajících se minulosti a v roce 1992 to bylo přibližně 23% výroků týkajících se minulosti. Můžeme tedy říct, že došlo k vzestupu o 3% v četnosti školních a intelektuálních poznatků, relativní nárůst je tedy přibližně o 12%. Tato kategorie 16 „Intelektuální a školní činnosti“ v bilancích žáků byla v roce 2002 tvořena ze 45,8% subkategorií trivium (161) a z 19,5% školními a intelektuálními obsahy (163), z 12,9% metodologickými a normativními poznatků (164), z 12,3% rodovými a tautologickými výrazy (160), 8,2% hodnotícími výroky (165), 1,3% základními a motorickými úkony ve škole (162).

Pro poznání ve škole je také důležitá subkategorie 163 „Školní a intelektuální obsahy“. Pro pochopení významu této subkategorie je důležité uvést, jakými poznatků je tvořena. Subkategorie „Školní a intelektuální obsahy“ je tvořena následujícími dílčími kategoriemi s tímto podílem: (1631) nomenklatura školních předmětů představuje 21,1%, subkategorie (1632) cizí jazyky zahrnuje v sobě 19,7%, další subkategorie (1633) jsou obsahy, které jsou částmi učiva či předmětů a představují 55,3%. Poslední je subkategorie (1634), „Obsahy nevztahované k učivu“ tvořící 4% ze subkategorie 163.

V letech 1992 a 2002 se v kategorii „Intelektuální a školní činnosti“ nejvíce zmiňují žáci o čtení, psaní a počítání, což spadá do subkategorie „Trivium“ (161). V roce 2002 tato subkategorie zahrnovala 45,8% intelektuálních a školních činností a v roce 1992 tvořilo trivium 43,3 % (vzestup je tedy o 2,5%). V roce 2002 se na rozdíl od roku 1992 často promítá čtení, psaní a počítání do základních poznatků a dovedností. Je zajímavé, že hodnota trivia není tedy v bilancích uváděna dohromady, ale je vždy na různých místech v textu.

Druhou nejčastější subkategorii v roce 2002, stejně tak i v roce 1992 je subkategorie „Školní a intelektuální obsahy“ (163). V roce 1992 tvořila tato subkategorie 31% z „Intelektuálních a školních činností“ (kategorie 16) a v roce 2002 to bylo 19,5% ze stejné kategorie. Došlo tedy k výraznému poklesu subkategorie „Školní a intelektuální obsahy“ o 11,5%, tj. relativně o více než třetinu (pokles o 37%). „Nomenklatura školních předmětů“ (1631) společně s „Cizími jazyky“ (1632) tvořily v roce 2002 celkem 40,8%

vlastních intelektuálních a školních poznatků (163), což je přibližně o 8% než tomu bylo v roce 1992, kdy tvořily 48,8%. Došlo tedy k relativnímu poklesu v těchto subkategoriích o 20%.

V subkategorii (163) vzrostl podíl cizích jazyků přibližně ze 17% v roce 1992 na 20% v roce 2002, relativní váha této subkategorie vzrostla o 15%. Podíl nomenklatury školních předmětů v subkategorii 163 naopak od roku 1992 klesl z 31,5% na 21% v roce 2002, relativní pokles této subkategorie je přibližně o 33%. Počet výroků zařazených do nomenklatury školních předmětů klesl od roku 1992 o 10,5% a naopak stoupl o 14% podíl konkrétních obsahů učiva (subkategorie 1633) v kategorii 163 ze 41,3% v roce 1992 na 55,3% v roce 2002 školních a intelektuálních obsahů. Což znamená relativní nárůst o 25,3%. Když to srovnáme, tak žáci v roce 2002 uvádějí více konkrétních školních poznatků než v roce 1992 na úkor vyjmenovávání školních předmětů.

4.4 Intelektuální a školní činnosti v roce 2011

V roce 2011 představuje tato kategorie 26% výroků vztahujících se k minulosti, což znamená, že ve srovnání s rokem 2002 nedošlo k výrazné změně. Kategorie 16 „Intelektuální a školní činnosti“ je stejně jako v roce 2002 nejvíce tvořena subkategorií trivium (161) s celkovým počtem 46,4% a z 28,8% školními a intelektuálními obsahy (163), z 13,5% rodovými a tautologickými výrazy (160), dále pak z 6,88% metodologických a normativních poznatků (164), z 4% hodnotících výroků (165) a z 0,2% základními motorickými úkony (162).

Stejně jako v předešlých letech se žáci v kategorii „Intelektuální a školní činnosti“ nejvíce zmiňují o čtení, psaní a počítání, které spadá do subkategorie „Trivium“ (161). Tato subkategorie v sobě zahrnuje 46,4% a ve srovnání s roky 1992 a 2002 nedochází k žádným výrazným procentuálním změnám.

Druhou nejčetnější subkategorii v roce 2011 je stejně jako v předešlých letech (163) „Školní a intelektuální obsahy“, která v sobě zahrnuje subkategorie (1631) nomenklatura školních předmětů, (1632) cizí jazyky, (1633) obsahy součástí učiva či předmětů (v této subkategorii žáci uváděli například „*rýsovat, psát spisovně, stříhat,*

zpívat, jezdit na ŠVP“ a do subkategorie (1634) obsahy nevztahované k učivu představují například „modelovat z hlíny, podávat žákovskou knížku učitelce.

V Subkategorii 160 „Rodové výrazy“, zahrnující v sobě neutrální a nejobecnější výrazy, fráze, dále pak obecné výrazy s důrazem na potřebnost a vnější zadání je třetí nejčetnější subkategorii obsahů výroků spadající do kategorie 16. Subkategorie 165 „Hodnotící výroky“ k předmětům nebo k částem učiva, k učitelům a ke škole jako instituci, nebyla žáky vnímána jako důležitá. Vyskytlo se zde minimálně hodnotících výroků. Je zajímavé, že oproti předešlým rokům dochází k úpadku této kategorie.

5 Budoucnost v poznatkových bilancích

Výroků, které se týkají budoucnosti v roce 2011 je podstatně méně (19,8%), než výroků, které se týkají minulosti (80,12%). Většina žáků odpovídající na otázku, co by se ještě chtěli naučit, reaguje jen pár slovy nebo větami. Stejný poměr byl konstatován i v roce 2002, výroků týkajících se budoucnosti tak bylo 17% a minulosti bylo přibližně 83%. Osvojit si „Základní poznatky a dovednosti“ stejně tak jako v roce 1992, 2002 a 2011 není přáním žáků, protože tyto dovednosti představují pro žáky osmých tříd již plně zvládnuté dovednosti a poznatky. Komplexní pohled na četnosti obsahů vztahujících se k budoucnosti a srovnání s budoucností v letech 1992, 2002 a 2011 uvádím v tabulce č. 6.

Tabulka. č. 6: Představy o budoucím (co by ses chtěl/a ještě naučit?) Počet výroků zařazených do jednotlivých oblastí (v % četnosti)

	1992	2002	2011	Pře/podcenění 2011
ZPD	0	0	0	0
KČ	19,3	18,5	15,2	-26% / -39,2%
SKD	14	19,5	29,92	-22% / +19,6
ŠIP	27,6	26,3	22,8	+5% / -8,8%
SVOR	37,4	35,7	32	+42,8% / +0,6%
Z toho „profese“	12,9	6,5	6,88	-

„Pře/podcenění vyjadřuje poměr skutečných četností výroků ve vztahu k „očekávaným“ (teoretickým) četnostem (25%); hodnota vyjadřuje údaje z r. 2002/2011.

Pro představu uvádím tabulku č. 7, kde můžeme vidět základní síť kategorií a jejich sycení za roky 1992, 2002 a 2011. Dále se v textu budu zabývat vzájemným porovnáváním mezi jednotlivými roky. Od roku 1992 dochází k poklesu významu v kategorii „Školní a intelektuální činnosti“ ŠIP u žáků. Zatímco v roce 1992 to bylo 27,6%, tak o dvacet let později, to už je jen 22,8% obsahů týkajících se k budoucnosti. Pokles za dvacet let je tedy přibližně o 4,8%. Kterými obsahy je kategorie „Školní a intelektuální činnosti“ nejvíce tvořena v roce 2011 a které v ní dominují? Žáci stejně jako v roce 2002 uváděli nejvíce dvě subkategorie, „Obecné fráze vzdělání a vědění“ (2603) přibližně 26% položek z kategorie 26 a „Cizí jazyky“ (2632) 28,2% položek kategorie 26. Kategorie „Cizí jazyky“ od roku 1992 stále více roste, žáci si přejí naučit se co nejvíce jazyků. Není zde tedy výjimkou, že žáci v bilancích píšou o tom, že se chtějí naučit tři a více cizích jazyků. Tyto výroky můžeme nalézt např. v bilancích č.: 60 „*A taky bych chtěla umět spousta jazyků.*“, nebo bilance č. 15: „*A co bych ještě chtěla dělat: ...umět anglicky, francouzsky, španělsky, italsky*“.

Tabulka č. 7: Základní síť kategorií a jejich sycení (1992 – 2011) představy o budoucím učení (v %)

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

Třetí nejvíce uváděnou byla v roce 2011 subkategorie 2602 „Formální vymezení vzdělání“, která tvoří přibližně 19,8% obsahů kategorie 26 „Školních a intelektuálních činností“. Je zajímavé, že žáci zde píšou nejenom o tom, že by se chtěli dostat na střední školu, ale často se zmiňují také o vysokých školách. Uvádím zde jako příklad dvě bilance

č. 51: „*Když o tom tak přemýšlím, chci vystudovat VŠ, což je spojené s učením*“. Další je bilance č. 27: „*Co bych ještě chtěla umět: ...dostat se na vysokou*“.

Souhrnně by se dalo říci, že žáci jsou si vědomi, že se toho již hodně naučili, ale také si uvědomují, že mnoho učení mají ještě před sebou. Jejich výroky týkající se toho, co by se chtěli ještě naučit, jsou hodně obecné a neurčité. V bilanci č. 16 uvádí chlapec: „*Je spoustu věcí, které bych chtěl dělat a umět.*“ V další bilanci č. 112 dívka zase neurčitě píše, o tom co by se chtěla naučit: „*Nevím, co bych se měla ještě víc přiučit*“.

Oblast „Každodenní činnosti“ (KČ), kterou tvoří kategorie 23 a 24, v roce 2002 představovalo 18,5% výroků vztahených k budoucnosti a v roce 2011 tento počet klesl na 15,2% výroků vztahujících se k výrokům vztahených k budoucnosti. Podíl každodenních poznatků a dovedností v souboru všech poznatků, které si žáci osvojili, tedy klesl absolutně o 3,3%, tj. o 18% relativně.

V oblasti „Specifických dovedností“ (kategorie 23) si žáci stejně jako v minulých letech přejí osvojit řízení dopravních prostředků (subkategorie 234). Zajímavé je, že žáci uvádějí nejen řízení automobilu a motocyklu, ale že by chtěli ovládat i řízení větších dopravních prostředků (např. tank, letadlo, vrtulník, lokomotivu). Druhou významnou skupinou specifických dovedností jsou poznatky, které se týkají domácnosti a bydlení. Žáci často uváděli možná až nerealistická přání, např. v bilanci č. 12, můžeme vidět představu o tom, že dívka by si přála mít dům v Madridu. V dalších bilancích se ovšem vyskytovaly výroky žáků o tom, že by si chtěli koupit dům se zahradou nebo vlastnit velký byt.

Zajímavým faktem je, že v roce 2011 se v kategorii 24 „Technické dovednosti“, kam patří dovednosti týkající se práce na počítači, nevyskytl ani jeden výrok. Z toho možná vyplývá, že většina žáků nepovažuje za významné zmínit právě práci na počítači jako něco, co by chtěli v budoucnosti dále rozvíjet.

V kategorii 25 „Činnosti volného času“ oproti předešlým rokům (1992 a 2002) došlo k velkému zvýšení v počtu výroků vztahujících se k budoucnosti. Tato kategorie kromě oblasti SVOR je druhou nejčetnější kategorií, která zároveň ukazuje na to, jaké činnosti by si chtěli žáci v budoucnu nejvíce osvojit. V roce 1992 to bylo 14%, v roce

2002 19,5% a nyní je to 29,92%. Nárůst je tedy o více jak 15%, relativně jde o 100% nárůst za dvacet let a 50% za deset let. Nejvíce tato kategorie stejně jako v minulých letech byla zastoupena subkategoriemi sportovních a kulturních aktivit.

V přáních žáků naučit se sportovním aktivitám převládaly nejvíce kromě klasických aktivit, jako jsou např. hraní volejbalu, tenisu a fotbalu, také činnosti označované jako „adrenalinové“. Mezi tyto aktivity, které žáci uváděli, patří např. bungee-jumping, skákat padákem nebo potápění se žraloky. Tyto uvedené činnosti jsou jasným ukazatelem vyčlenění se z běžných „normálních“ činností a jsou vyjádřením originality a individuality, které jsou typické pro tento věk žáků.

5.1 Oblast SVOR

V přáních týkajících se budoucnosti obsažených v bilancích v letech 1992 - 2002 dominují „Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti“ (SVOR), které obsahují kategorie 27, 28, 29 a 30 (viz. tabulka č.7). V roce 1992 představovaly dohromady výše uvedené poznatky a dovednosti 37,4% obsahů týkajících se budoucnosti. V roce 2002 to bylo 35,7%, což nám ukazuje, že nedošlo k žádnému poklesu podílu této kategorie v rámci poznatků, které by si žáci chtěli osvojit. Když srovnáme tabulku obsahů za „budoucnost“ s tabulkou obsahů za „minulost“, vidíme, že podíl ostatních kategorií se výrazně nemění (kromě základních poznatků).

Tabulka č. 7: SVOR - kategorie 27, 28, 29 a 30 (v %)

SVOR	1992	2002	2011
	37,4	35,7	32,04

V roce 2011 obsahovala tato oblast „Sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností“ už jen 32%. Oproti roku 2002 došlo v této oblasti k relativnímu poklesu, přibližně o 10%. Uvedený pokles v této oblasti můžeme odůvodnit tím, že žáci na úkor „Sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků“ (SVOR) zvýrazňují více obsahy zařazené do oblasti „Každodenních činností“ (KČ) a „Školních a intelektuálních činností“ (ŠIP). Je to dané především tím, že žáci v tomto věku se spíše

více zajímají o výsledky a dopady prospěchu ve škole a o sportovní a podobné dovednosti než o sociálně vztahové poznatky a přemýšlení o sobě a vztazích k druhým lidem.

5.2 Sociálně vztahové poznatky a dovednosti

Kategorie 27 „Společnost, příroda, náboženství“ obsahuje pouze jeden výrok, celkem činí 0,04% výroků vztahujících se k minulosti. Z pohledu dnešních žáků je nejméně významnou oblastí kategorií v oblasti SVOR, což je stejné jako v minulosti.

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

Více výroků však obsahuje kategorie 29 „Osobní vývoj“, která představuje 17,33% výroků vztahujících se k budoucnosti. Nejvíce četnou subkategorií je 297 „Fantazie a nadpřirozené schopnosti“, která vznikla nově v roce 2002 a zahrnuje v sobě 56,16% výroků kategorie 29 „Osobní vývoj“. Žáci by se chtěli naučit nejvíce létat (což se oproti roku 2002 vůbec nezměnilo), dalšími fantazijními přáními bylo např. „*naučit se kouzlit, chodit po vodě, snášet vejce, přeměnit se na pstruha, cestovat v čase a být neviditelný.*“ Některé uvedené výroky se zdají být až přehnané a lze je přisuzovat k provokativnímu chování ze strany žáků. Důležitým tématem osobního vývoje žáků je subkategorie 291 „Jaký chci být“. V těchto výrociích se vyskytují optimistická přání jako být: např. „*úspěšný a bohatý, být důkladnější, uvědomit si, kdo vlastně jsem a něco dokázat, aby na mě byli rodiče pyšní.*“

V roce 2011 kategorie 30 „Obživa, práce, profese“ obsahuje celkem 1,36% všech výroků a 6,88% obsahů vztahujících se k budoucnosti. Oproti roku 1992, kdy téma práce a profese se týkalo 2,6% všech obsahů a 12,9% výroků vztahujících se k budoucnosti se dá říci, že výroků vztahujících se ke konkrétní profesi podstatně ubývá. Téma budoucí práce a profese se v roce 2002 týkalo už jen 1% všech obsahů a 6% z obsahů vztahujících se k budoucnosti. Zřejmě je to dané tím, že žáci se více orientují na to, aby se dostali na

střední školu a poté na vysokou, tudíž nemají ještě přesné představy o svém budoucím povolání.

5.3 Srovnání vztahu k poznání u dívek a chlapců v oblasti SVOR

Pro současné srovnání vztahu dívek a chlapců k poznání a učení jsme vybrali stejné statistické metody jako před deseti lety. Pro zkoumání rozdílného vztahu k poznání u dívek a chlapců jsme použili neparametrický Wilcoxon – Whitneův test. Srovnání mezi jednotlivými roky proběhlo na pěti procentní hladině významnosti. Pro přehled zde uvádím dvě tabulky s přehledem pěti základních oblastí, jak za minulost, tak za budoucnost. Interpretace se bude týkat pouze oblasti „Sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností“ (SVOR).

Můžeme si položit následující otázky: Změnil se pohled chlapců a dívek na vztah k učení a poznání v oblasti SVOR? Je význam pro obě pohlaví vyrovnaný? Jsou dívky v poznatkových bilancích sdílnější než chlapci?

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

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

* statisticky významné – porovnání dívek a chlapců 2002/2011

Rozdíly ve vztahu k poznání u obou pohlaví za budoucnost v oblasti (tabulka č.8) „Sociálně vztahové a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností“ včetně profese nejsou oproti roku 2002 tak výrazné. Jak je vidět, dívky v roce 2002 v oblasti SVOR formulovaly 37% všech poznatků pro budoucnost a chlapci přibližně 29%. Celkový rozdíl mezi pohlavím za rok 2002 je 8%. Dívky v poznatkových bilancích v roce 2011 představovaly stejně jako před deseti lety o něco větší podíl než chlapci. Rozdíl mezi chlapci a dívkami v roce 2011 byl 7%, tzn. dívky tvořily 38% a chlapci 31%. Jak můžeme vidět v oblasti SVOR (bez kategorie 30 „Povolání a profese“) v roce 2011 u chlapců je statisticky významný rozdíl v porovnání s rokem 2002. Očekávání žáků, že si v budoucnu osvojí sociálně vztahové poznatky a dovednosti, významně narostlo.

Jak je patrné, žáci se oproti budoucnosti vyjadřovali k minulosti (tabulka č.9) v oblasti sociálních vztahů daleko méně často. V bilancích týkajících se minulosti, ale ve srovnání s rokem 2002 došlo k nárůstu, jak u dívek, tak i u chlapců. Za rok 2002 tvořily SVOR u dívek 11,5% podíl na celé bilanci a chlapci přibližně o 3% méně (8,60%) se vyjadřovali v poznatkových bilancích k položkám týkajících se sociálně vztahové oblasti. Stejně jako v budoucnosti došlo ke statisticky významnému posunu v roce 2011 u chlapců.

Tabulka č. 9: Základní oblasti minulosti – četnost dle pohlaví

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

* statisticky významné – porovnání dívek a chlapců 2002/2011

6 SVOR v letech 1992-2002

Tato početná oblast (zkratka SVOR) v minulosti v sobě zahrnovala obsahy zařazené do kategorií: 17 „Společnost, příroda, náboženství“, dále pak 18 „Sociálně-vztahové poznatky a dovednosti“, 19 „Osobní vývoj“ a poslední je kategorie 20 „Sebehodnocení“. Do těchto kategorií zařazujeme obsahy, které „*nejsou ani činnostní či operační, ani kognitivní či pojmové, ale dispoziční osobnostní produkty, které si bilancující žák uvědomuje*“ (Štech, in PSŠE, 2004, str. 61). Jedná se o vztahy s druhými, porozumění lidem a také vliv vrstevnických skupin a kamarádkých vztahů. V tabulce č. 9 jsou uvedené nejvýznamnější kategorie z oblasti SVOR týkající se sociálních vztahů, vnímání vlastního já a hodnocení sebe sama.

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

Ve srovnání s předešlými roky v oblasti „Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky“ v souboru bilancí v roce 1992 zahrnuje 12% a v roce 2002 tvořila menší část, celkově 10% poznatků, které žáci získali. Dá se tedy říci, že od roku 1992 došlo k určitému relativnímu poklesu zastoupení těchto poznatků o 16,5%.

V roce 2002 v oblasti sociálních vztahů a osobnostních poznatků převládají poznatky o sobě (subkategorie 191 „jaký/á jsem“). Tato kategorie tvořila 24,7% sociálně osobnostních obsahů. V kategorii 20 „Sebehodnocení“, která souvisí také s poznatkem o vlastní osobě je 8,7% výroků zařazených do „Sociálně-vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností“. Kategorie „základní přízpůsobení se sociálnímu světu“ (subkategorie 181, 182 a 183) představovaly v roce 2002 15,3% sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků. Subkategorie 185 a 196 „negativní zkušenosti s lidmi, zlovyky a negativní dovednosti“ představovaly v roce 2002 přibližně 19,3% osobních a sociálních poznatků.

V roce 1992 představovaly „sociálně vztahové poznatky a dovednosti“ (kategorie 18) 6,11% obsahů vztahujících se k minulosti. V roce 2002 představovala kategorie 18 jen 3,57% obsahů týkajících se minulosti. Došlo tedy k celkovému poklesu podílu sociálně vztahových poznatků a dovedností v rámci všech výroků a také ke změně uvnitř této kategorie. Na rozdíl od roku 1992 uváděly děti v roce 2002 výrazně méně výroků týkajících se základního přizpůsobení (za rok 1992 to bylo skoro 50%, za rok 2002 pouhých 15,3%). Naopak v roce 2002 stoupl oproti roku 1992 podíl negativních poznatků a zkušeností (subkategorie 185) z 16,7% na 19,3%. Což nám ukazuje, že negativismus je velmi typický projev chování u žáků v osmých ročnících.

Kategorie 19 „Osobní vývoj“ a 20 „Sebehodnocení“ představovaly v roce 1992 5,8% všech výroků vztahujících se k minulosti. V roce 2002 představovaly kategorie 19 a 20 dohromady 6,5% všech výroků vztahujících se k minulosti. Můžeme tedy říci, že od roku 1992 došlo k výraznému poklesu v zastoupení sociálně-vztahových poznatků v rámci všech poznatků. Vzrostl však podíl obsahů týkajících se osobního vývoje a sebehodnocení v bilancích. V souboru bilancí z roku 2002 tedy celkově kleslo oproti roku 1992 zastoupení sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností.

6.1 SVOR v roce 2011

Oblast sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností (dále jen SVOR), jak bylo zmíněno v předešlé kapitole, zahrnuje v sobě čtyři kategorie. V tabulce č. 10 je uveden přehled čtyř kategorií patřících do oblasti SVOR a jejich procentuální zastoupení v jednotlivých letech sběru dat. V roce 2011 tato oblast jako celek představuje přibližně 14% poznatků za minulost, které žáci získali (v tab 11,3%). V roce 1992 tato oblast tvořila 12% (v tab 13%) a v roce 2002 to bylo ještě o 2% méně, tzn. 10% obsahů týkajících se sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků. Oproti roku 2002 je tedy nárůst přibližně o 4%, relativní nárůst je v této oblasti o 16,5% ve srovnání s r. 1992 a o 40% ve srovnání s rokem 2002.

Tabulka č. 10: Oblast SVOR (v %)

Oblast SVOR	1992	2002	2011
Společnost, příroda, náboženství	1,1	0,1	0
Sociálně vztahové poznatky a dovednosti	6,1	3,6	5,56
Osobní vývoj	4	5,6	5,7
Sebehodnocení	1,8	0,9	0,04

Kategorie 17 „Společnost, příroda a náboženství“ spadající do oblasti SVOR v roce 2011 neobsahovala ani jeden výrok. Jak je patrné, dnešní žáci nepovažují za důležité v osobní bilanci zdůraznit svůj zájem o přírodu a společnost, i když je v dnešní době toto téma aktuální a v médiích nejvíce zmiňované.

Stěžejními kategoriemi v oblasti SVOR jsou kategorie 18 a 19. Níže v textu uvádím tab. č. 11 rozepisující subkategorie z kategorie 18 a jejich procentuální zastoupení v roce 2011.

Tabulka č. 11: Kategorie 18 „Sociálně vztahové poznatky a dovednosti za rok 2011“

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

Tři subkategorie „Základní přizpůsobení se sociálnímu světu“ (181, 182, 183) představují 20,9% sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků. V tabulce č. 12 tak můžeme vidět procentuální změny v komparaci roků 1992, 2002 a 2011. Ve srovnání s rokem 2002 došlo ke zvýšení o 5,6%. Jedná se o relativní nárůst o 27%, který však stále ještě nevyrovnal obrovský propad významu této kategorie mezi roky 1992 a 2002. V subkategorii 181 „Základní přizpůsobení“ došlo ke statisticky významnému nárůstu oproti předešlým roků na hladině významnosti 0,05. V této subkategorii žáci uváděli například „*starat se sám o sebe, být spolehlivý, zodpovědný, slušně se chovat*“. Subkategorie 184 „Porozumět lidem, chápat je“ představuje 3,3% sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků. Žáci zde uváděli například nejčastěji „*porozumění druhým, vážit si lidí kolem sebe a umět naslouchat*“.

Tabulka č. 12: Subkategorie „Přizpůsobení se sociálnímu světu“ (v %)

Subkategorie 181, 182, 183	1992	2002	2011
	23,20	15,30	20,90

Subkategorie „Negativní poznatky a zkušenosti“ (185) v sobě zahrnuje 5,4% sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků. Příkladem negativních poznatků a zkušeností je bilance č. 33 od chlapce ze ZŠ Bílé z 8.B: „*Lidi jsou svině! Každý je nenapravitelný lhář a sobec. Nikdy nikomu nevěř, pes je nejlepší přítel člověka, opravdový přítel je jenom jeden. I v rodině jsou „lidi“! Spolužáci nejsou přátelé, peníze jsou důležitější než cokoli jiného, zdraví je mi ukradený, jedině...*“.

Subkategorie 186 „Mít rád“ zahrnuje v sobě 2,92% sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a nejvíce tuto subkategorii zmiňovaly ve svých bilancích dívky. Další početnou subkategorii je 187 „Kamarádství a přátelství“ 5,02% zahrnující v sobě sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky. Oproti roku 2002 větší část kategorie „Sociálně vztahových a osobnostně rozvojových poznatků“, než základní přizpůsobení, tvoří subkategorie „Erotika, láska, sex“ (188), která v sobě zahrnuje 10,9% osobnostních a sociálních poznatků.

Za rok 2011 můžeme konstatovat to, že v kategorii 19 „Osobní vývoj“ se vyskytlo 7,11% výroků vztahujících se k minulosti (tab. č. 13). V této kategorii převládají v roce 2011 opět jako v minulých letech poznatky o sobě (subkategorie 191 „jaký/á jsem“), která tvoří 21,8% sociálně osobnostních obsahů. Oproti roku 2002 došlo k relativnímu poklesu v této kategorii o 11,8% (viz. tabulka č. 14). Poznatky o sobě se většinou týkají pozitivních vlastností, kterým se žáci naučili: „*být trpělivý, uznávat své chyby, sebevládat se*“. V této subkategorii tak žáci popisují a charakterizují sami sebe. Další subkategorii je 192 „Tělo, zdraví“ obsahuje 9,62% výroků vztahující se k osobnostně rozvojovým poznatkům a dovednostem, oproti předešlým rokům zde došlo ke statisticky významnému rozdílu na hladině významnosti 0,05.

Tabulka č. 13: Kategorie 19 „Osobní vývoj“

Kategorie 19	Osobní vývoj	2011
191	jaký jsem	21,80%
192	tělo, zdraví	9,62%*
193	svědomí, morálka	1,67%
194	identifikace, od koho jsem se nejvíce naučil	3,76%
1941	negativní identifikace	0
195	vztah ke světu, smysl života	5,50%
196	zlozvyky, negativní projevy, nepřizpůsobení	11,29%

*statisticky významný posun

Tabulka č. 14: Nejčtenější subkategorie z kategorie 19 (v %)

Subkategorie 191 "Jaký jsem"	1992	2002	2011
	17,8	24,67	21,8

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

„Vztah ke světu, smysl života“ je subkategorií 195, která v sobě zahrnuje 2,5 výroků tvořící sociálně a osobnostní obsahy. Subkategorie 196 „Zlovyky, negativní projevy, nepřizpůsobení“, je nově vzniklou subkategorií od roku 2002 a zároveň v sobě zahrnuje 11,29% výroků vztahujících se k sociálním a osobnostním obsahům. Nejvíce zde žáci uvádějí například „*mluvení sprostě, nadávání nebo nedodržování správného chování*“.

Zajímavým faktem je, že v roce 2002 se v kategorii 20 „Sebehodnocení“ vyskytlo 8,7% výroků zařazených do „Sociálně-vztahových a osobnostně rozvojových poznatků a dovedností“. Zatímco o deset let později se vyskytnul pouze jeden výrok. Relativní pokles v této kategorii je o 96%.

6.2 Souhrnná interpretace SVOR

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

Sociální vztahy, z hlediska četnosti zastoupení v poznatkových bilancích, nejsou u žáků hlavním zdrojem poznatků. Od roku 1992 dochází k určitému poklesu těchto poznatků. Může se zdát, že vlastní osobnost a sociální vztahy nejsou pro žáky tak důležité. Je to dané především tím, že žáci dávají více přednost školním činnostem a volnému času.

V kategorii 18 „Sociálně vztahové poznatky a dovednosti“ se vyskytlo nejvíce výroků týkajících se „základního přizpůsobení se sociálnímu světu“ (subkategorie 181). Tyto dovednosti, jakými jsou například slušné chování ve společnosti, dodržování pravidel, umět poslouchat, můžeme říct, že si žáci osvojili pravděpodobně ve svém rodinném prostředí. To samé platí i o subkategorii 183 „respektování druhých“, žáci zde uváděli pozitivní etické zásady jako respekt a poslouchání názorů ostatních lidí a starání

se o své okolí. Celkově tedy převažují adaptační činnosti a dovednosti ve vztahu k druhým lidem a objevují se zde také poznatky a zkušenosti ze života v kolektivu a s přáteli.

Současně se však vyskytovalo hodně výroků i v subkategorii 185 „negativní poznatky a zkušenosti“. Tato skutečnost ukazuje, že žáci už nevidí svět kolem sebe jen idealisticky, ale vědí, že v životě se nedějí jen pěkné věci. Zatímco o subkategorii 186 „mít rád“ se žáci velmi málo zmiňovali. Velký rozdíl od roků 1992 a 2002 je pak možné vidět v kategorii 18. Dnešní žáci se více vyjadřovali k obsahům týkajících se subkategorie 188 „erotika, láska, sex“.

V kategorii 19 „Osobní vývoj“ se nejvíce vyskytly výroky týkající se hodnocení vlastního já (subkategorie 191 „jaký jsem“). Většinou zde žáci sami o sobě psali v dobrém slova smyslu. Charakterizování sebe sama spočívá tedy v různých dovednostech a poznacích. Velkou změnou oproti předešlým rokům je kategorie 20 „Sebehodnocení“. Od roku 1992 stále dochází k poklesu výroků zařazených do této kategorie. V roce 2011 se v této kategorii vyskytl pouze jediný výrok. Z toho tedy vyplývá, že žáci buď nejsou dnes schopni takové reflexe vlastní osoby, nebo se spíše nechtějí a nemají potřebu jakkoliv vyjadřovat o sobě samém.

Další důležitou oblastí ve výzkumu byla budoucnost žáků a představy o budoucím životě. Žáci stejně jako v minulých letech vypovídali v bilancích mnohem méně o budoucnosti než o minulosti. V zaměření na kategorii 29 „Osobní vývoj“ představovaly největší podíl výroky týkající se fantazie a nadpřirozených schopností. Tato subkategorie vznikla, jak už bylo zmíněno, před deseti lety, kdy se žáci poprvé ve svých bilancích zmínili o fantazijních přáních do budoucnosti.

Na jednu stranu se mohou dnešní žáci zdát jako vyzrálí a „dospělí“, na druhou stranu však četnost výroků vztahujících se k fantazijním obsahům nás může utvrzovat v tom, že stále ještě jsou myšlenkami v dětském věku, než ve světě dospělých. Vzhledem k výraznému podílu se tato subkategorie v celkovém množství položek stala nejsilnější podkategorií 29 „Osobního vývoje“, jak v roce 2002, tak i v roce 2011.

Četnost výroků v této subkategorii bych přisuzovala jejich věku a možná i snahou nebrat vážně situaci psaní bilancí. Velmi málo žáků ve svých poznatkových bilancích (v kategorii 30) se vyjadřovalo ke své konkrétní budoucí profesi. Od roku 1992 dochází tedy stále k poklesu významu této kategorie. Zajímavé by bylo srovnání v dalších letech, protože při tomto trendu je možné, že další generace se o této kategorii už vůbec nebude zmiňovat. Všichni totiž budou mít představu jen o tom, jak se dostat na střední a vysokou školu a mít co nejvyšší ukončené vzdělání.

IV. ZÁVĚR

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

Dnešní žáci jsou mnohem negativističtější než v minulosti. Zatímco jejich předchůdci se méně vyjadřovali k tomuto obsahu, dnes je jim toto téma vlastní. V oblasti osobního vývoje nejvíce žáci hovořili o tom, jací jsou většinou v pozitivním slova smyslu. Můžeme konstatovat, že dnešní žáci jsou mnohem méně kritičtí v hodnocení sebe sama. Zároveň je v jejich bilancích patrné sebevědomější vidění sebe sama a touha po osamostatnění a schopnosti se rozhodovat sám za sebe bez pomoci svých rodičů.

V. Použitá literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VI. SEZNAM PŘÍLOH č.1 [CD-ROM]

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

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

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

Příloha č. 4 – Statistické zpracování dat ze souboru 2011

Příloha č.5 – Přehled poznatkových bilancí ze souboru 2011