

**Cíl vzdělání podle Úmluvy o právech dítěte:  
posilování úcty k vlastní kultuře, jazyku a hodnotám**

Bc. Lenka Sigmundová

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Institut mezioborových studií Brno

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Lenka SIGMUNDOVÁ  
Osobní číslo: H128214  
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Cíl vzdělání podle Úmluvy o právech dítěte:  
posilování úcty k vlastní kultuře, jazyku a hodnotám

### Zásady pro vypracování:

Zásady pro vypracování: Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- obecnou otázku vzdělání a jeho všeobecné cíle,
- kulturu jako pojem,
- otázky české kultury a jazyka,
- hodnoty a možnosti hodnotové etiky,
- axiologické vzdělávání dítěte v souladu s Úmluvou o právech dítěte z roku 1989 (čl.29) v pedagogicko-filozofickém diskurzu,
- axiologické vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZŠ a na vybrané základní škole.

Součástí práce bude empirické šetření eventuelně realizovaný výzkum (kvantitativní, kvalitativní, smíšený) zaměřený na zjištění, jak se axiologické vzdělávání na vybrané základní škole promítá do vztahu dětí k vlastní kultuře, jazyku a hodnotám.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Úmluva o právech dítěte (publikována jako sdělení FMZV č. 104/1991 Sb.)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Hála, Vlastimil. Možnosti hodnotové etiky. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 2000, ISBN 80-7007-135-4.

Nováková, Šárka. Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku. Praha: Gutenberg, 2002, ISBN 80-86349-06-3.

Pelikán, Jiří. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium, 1995, ISBN 80-85498-27-8.

Prinz, Jesse, "Culture and Cognitive Science", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =

<<http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/culture-cogsci/>>.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

**prof. JUDr. Dalibor Jílek, CSc.**

Katedra práva a právní vědy

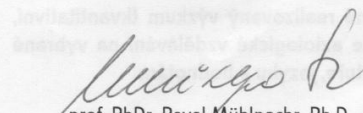
Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2012**

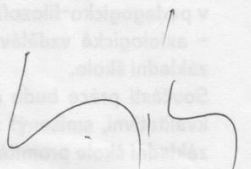
Termín odevzdání diplomové práce:

**31. března 2014**

V Brně dne 30. listopadu 2012

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
prof. JUDr. Dalibor Jílek, CSc.  
vedoucí katedry

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

LEUKA SIGMUNDOVA'  
.....  
Jméno, příjmení studenta

V Brně .....27.3.2014

.....  
Přípis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávajíc zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Úmluva o právech dítěte je mezinárodně právním dokumentem, který zakotvuje práva dítěte a spojuje různé kategorie lidských práv. Tato práce se soustředí na právo dítěte na vzdělání a na cíle, ke kterým má edukace dítěte směřovat. Zaměřuje se na oblast základního vzdělávání a na možnosti, které má škola při naplňování cílů vzdělání týkajících se posilování úcty k vlastní kulturní identitě, jazyku a hodnotám. Srovnává názory jednotlivých autorů na danou problematiku. Cílem empirické části práce je nahlédnutí do vztahu dětí k vybraným vyučovacím předmětům Český jazyk a literatura, Cizí jazyk; zjištění jejich názoru na důležitost znalostí a dovedností získaných v těchto předmětech pro jejich budoucí život a povolání. Zároveň zjišťuje vztah mezi věkem dětí a hodnocením důležitosti vyučovacího předmětu pro jejich budoucí život a povolání. Vývin člověka ovlivňuje nejen genetická vybavenost, ale nesporně i prostředí, zejména pak prostředí sociální, ve kterém žije. Sociokulturní prostředí působí na utváření osobnosti jedince v mnoha směrech. Cílem moderní výchovy a tedy i sociální pedagogiky je působit tak, aby se jedinec mohl plně rozvinout a stát se všestranně rozvinutou osobností.

Klíčová slova: Úmluva o právech dítěte, právo dítěte na vzdělání, kultura, jazyk, hodnoty.

## **ABSTRACT**

The Convention on the rights of the child is an international legal document that determines the rights of children and connects various categories of human rights. The work is aimed on the child's right to education and the possibilities that the school has in meeting the education targets regarding reinforcement of respect to proper cultural identity, language and values. It compares the points of view of the individual authors on the stated issue. The target of the empirical part is to find out relationship of children to selected subjects: Czech language and literature, foreign languages; their point of view on the importance of knowledge and skills acquired in the subjects for their future life and career. It also detects the relationship between age of children and evaluating the importance of the subject for their future life and career. The development of human is affected not only by genetics, but surely by the environment, especially the social environment in which he lives. Socio-cultural environment affects creation of the individual's personality in many

ways. The aim of the modern education and also of the social pedagogy is to act so that the individual can fully develop and become all-round developed personality.

Keywords: Convention on the rights of the child, child's right to education, culture, language, values.

Děkuji panu prof. JUDr. Daliboru Jílkovi, CSc., kterého si velice vážím, za odborné vedení, velmi cenné připomínky a rady, které mi poskytl při zpracování diplomové práce. Zároveň děkuji členům své rodiny za podporu, kterou mi při psaní diplomové práce poskytli.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1    NORMATIVNÍ ZAKOTVENÍ PRÁVA DÍTĚTE NA VZDĚLÁNÍ.....</b>	<b>12</b>
1.1    ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE.....	12
1.2    NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE .....	15
1.3    RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
<b>2    JAZYK V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA.....</b>	<b>17</b>
2.1    JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE .....	17
2.2    POSTAVENÍ JAZYKA V EDUKAČNÍM PROCESU .....	18
2.3    JAZYK V KOMUNIKACI MEZI KULTURAMI .....	20
<b>3    KULTURA JAKO DETERMINANTA ČLOVĚKA .....</b>	<b>23</b>
3.1    DEFINICE A ČLENĚNÍ KULTURY.....	23
3.2    MODEL KULTURNÍHO LEDOVCE.....	25
3.3    KULTURA A JEJÍ FUNKCE .....	27
<b>4    POJETÍ A POZNÁVÁNÍ HODNOT.....</b>	<b>30</b>
4.1    HODNOTA A JEJÍ DEFINICE .....	30
4.2    KLASIFIKACE HODNOT .....	31
4.3    HODNOTY A HODNOCENÍ.....	32
4.4    PRÁVO JAKO SYSTÉM HODNOTÍCÍ I HODNOCENÝ .....	33
4.5    OBECNÝ VZTAHOVÝ RÁMEC VYMEZENÍ HODNOT .....	36
4.6    HODNOTY V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI.....	37
4.7    ŠKOLA JAKO PRŮVODCE HODNOTAMI.....	39
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>5    CHARAKTERISTIKA A CÍL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>42</b>
5.1    CÍLE A VÝCHOZÍ POZNATKY .....	42
5.2    REALIZACE VÝZKUMU.....	44
<b>6    METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP .....</b>	<b>46</b>
6.1    VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY.....	46
6.2    POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	47
6.3    METODY A TECHNIKY ZKOUMÁNÍ.....	47
6.4    ZPRACOVÁNÍ VÝSTUPŮ VÝZKUMU.....	48
6.4.1    Kvantitativní interpretace výsledků výzkumu.....	48
6.4.2    Kvantitativní interpretace výsledků výzkumu.....	81
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>95</b>



## ÚVOD

Úmluva o právech dítěte (*Convention on the Rights of the Child*), kterou přijala OSN na svém Valném shromáždění v New Yorku dne 20. listopadu 1989, je bezesporu právním předpisem, kterému by měl věnovat pozornost každý z nás. Úmluva byla ratifikována bývalou ČSFR a s ohledem na tzv. recepční normu (zák. č. 3/1993 Sb.) se následně stala součástí právního řádu České republiky. Je součástí našeho ústavního pořádku. Tento mezinárodně právní dokument zakotvuje práva dítěte v různých kategoriích lidských práv. Na dítě je zde nahlíženo nejen jako na subjekt péče a ochrany, ale je chápáno také jako subjekt občanských a politických práv.

Právě Úmluva o právech dítěte (konkrétně článek 29) je odrazovým můstkem této diplomové práce. V článku 29 jsou uvedeny cíle, ke kterým má edukace dítěte směřovat. Jde zejména o rozvoj osobnosti dítěte, jeho nadání, rozumové a fyzické schopnosti v co nejširším objemu. Edukace má směřovat k přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu. Rozvoj dítěte se má zaměřit také na posilování úcty k přírodnímu prostředí, rodičům, vlastní kulturní identitě, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země ve které dítě žije, ze které pochází a civilizacím odlišným od své vlastní.

Tato práce se zaměřuje na oblast základního vzdělávání a na možnosti, které má škola při naplňování cílů vzdělání, týkajících se posilování úcty k vlastní kulturní identitě, jazyku a hodnotám. Zároveň zmiňuje perspektivní orientaci jako důležitý činitel rozvoje osobnosti žáka. Diplomová práce je složena ze dvou částí. V první části práce, která je teoretická, je užito obsahové analýzy. Práce je realizována kvalitativní analýzou textu Úmluvy o právech dítěte, dokumentů české vzdělávací politiky, prací Gadamera, Humboldta, ze současných autorů například Pelikána, Prudkého, Palouše a Svobodové, Lacy, Heluse a dalších teoretických prací, zaměřených na vymezený problém. Práce je zpracována ve formě komparace. Teoretická část práce má naznačit možnosti pedagoga při posilování úcty dětí k vlastní kulturní identitě, jazyku a hodnotám.

Druhá část práce je praktická. Cílem empirické části práce je nahlédnutí do vztahu dětí k vybraným vyučovacím předmětům Český jazyk a literatura, Cizí jazyk; zjištění jejich názoru na důležitost znalostí a dovedností získaných v těchto předmětech pro jejich budoucí život a povolání. Zjišťuji vztah mezi nezávisle proměnnou, kterou je v tomto vý-

zkumu různý věk dětí a závisle proměnnou, kterou je hodnocení důležitosti vyučovacího předmětu pro budoucí život a povolání. Navazuji zde na teoretické práce a výzkumy týkající se perspektivní orientace zpracované Lewinem, Frankem, Marešem a Pavelkovou. Při realizaci empirického výzkumu užívám explorační metody, neboť jsou zaměřeny na zjištění informací, údajů, ale i názorů a postojů prostřednictvím výpovědí zkoumaných osob. Tento záměr realizuji prostřednictvím techniky dotazníku. Používám standardizovaný dotazník vlastní konstrukce, vytvořený na základě údajů z prostudované literatury. Základním souborem výzkumu jsou žáci II. stupně náhodně vybrané základní školy, respektive žáci šestých až devátých tříd ve věku 11 až 15 let. Výzkum jsem realizovala v I. pololetí školního roku 2013/2014. V dlouhodobější perspektivě spatřuji cíl empirického projektu v přínosu poznatků této problematiky pro další empirická šetření a přístupy.

Vedle rodinného prostředí se na vývoji a rozvoji lidského jedince významným způsobem podílí školní prostředí. Škola je začleněná do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ve vztahu k jednotlivci i ve vztahu ke společnosti. Jejím základním úkolem je nejen předávat poznatky i dovednosti vhodnými metodami, snažit se usměrňovat vliv edukačního působení, ale také se podílet na socializaci jedince a rozvoji osobnosti dítěte. Zde je možné hledat uplatnění sociální pedagogiky, která může pomoci připravit jedince pro budoucnost, pro jeho pozdější uplatnění v životě celé společnosti.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

# 1 NORMATIVNÍ ZAKOTVENÍ PRÁVA DÍTĚTE NA VZDĚLÁNÍ

## 1.1 Úmluva o právech dítěte

Jak jsem se již zmínila v úvodu, Úmluvu o právech dítěte (*Convention on the Rights of the Child*) přijala OSN na svém Valném shromáždění v New Yorku dne 20. listopadu 1989. Ratifikována byla bývalou ČSFR v roce 1991 (Sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb.) a s ohledem na recepční normu (zák. č. 3/1993 Sb.) se následně stala součástí právního řádu České republiky a je součástí našeho ústavního pořádku. Úmluva o právech dítěte je mezinárodně právním dokumentem. Je mnohostrannou mezinárodní smlouvou, kde smluvními stranami (účastníky) uvedené mezinárodní smlouvy je 193 subjektů. Stala se tak nejširší přijatou smlouvou o lidských právech v historii, neboť ji postupně ratifikovaly všechny státy světa s výjimkou USA, které ji pouze podepsaly, a Somálska, které smlouvu neratifikovalo ani nepodepsalo. Všechny subjekty, které smlouvu ratifikovaly, vůči sobě vystupují jako strany s rovnocenným postavením, tedy se stejnými právy a stejnými povinnostmi. Její dodržování kontroluje Výbor pro práva dítěte OSN (*Committee on the Rights of the Child*).

Úmluva sestává ze tří částí. Kromě preambule ji tvoří hmotně právní normy (část I, články 1-41) a procesní pravidla (části II a III, články 42-54), která zajišťují realizaci hmotně právních norem. V preambuli je poukázáno na zásady vyhlášené v Chartě Spojených národů, na prohlášení ve Všeobecné deklaraci lidských práv a na další mezinárodní dokumenty, které souvisí s lidskými právy. Úmluva byla uzavřena na základě přesvědčení smluvních stran, že ve všech zemích světa jsou děti žijící ve výjimečně obtížných podmínkách a že tyto děti vyžadují zvláštní pozornost. Byla uzavřena v úmyslu mezinárodní spolupráce pro zlepšování životních podmínek dětí v každé zemi, zejména v rozvojových zemích.<sup>1</sup> Předmětem smlouvy je závazek smluvních stran respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných

---

<sup>1</sup> Convention on the Rights of the Child, Preamble.

zástupců.<sup>2</sup> Zároveň se přijetím Úmluvy o právech dítěte jednotlivé státy zavázaly, že veškerá jejich činnost bude vedena nejlepšími zájmy dítěte, což by mělo být vůdčím principem Úmluvy.

Dítě však musí být mnohdy pro svou fyzickou a mentální nezralost při rozhodování zastoupeno. Rozhoduje za něj vnější autorita, a to jeho zákonní zástupci nebo státní orgány. Zájmy dítěte pak mohou být odlišné od zájmů jeho zákonných zástupců či dokonce od zájmů společnosti, která je reprezentovaná státem. Je otázkou, zda bude tato vnější autorita prosazovat zájmy dítěte nebo své vlastní. Co je nejlepšími zájmy dítěte? „Co může být na dítěti tak zajímavého? Krátce žilo, málo ví, málo chápe. A každý zapomněl, jaký byl jako dítě, a myslí si, že teprve nyní je nejchytřejší.“<sup>3</sup>

Ke sjednocení postupů týkajících se dětí v souladu s jejich nejlepšími zájmy, vydal Výbor OSN pro práva dítěte dne 29. 5. 2013 nový komentář, v němž interpretuje čl. 3 odst. 1 Úmluvy o právech dítěte (nejlepší zájmy dítěte).<sup>4</sup> Současný obecný komentář poskytuje rámec pro posuzování a určování nejlepších zájmů dítěte, ale nepokouší se předepsat, co je nejlepší pro dítě v dané situaci, v každém okamžiku. Hlavním cílem tohoto komentáře je posílit pochopení a uplatňování práva dětí, aby jejich nejlepší zájmy byly posouzeny a vzaty v úvahu jako primární, nebo v některých případech byly vzaty v úvahu. Jeho hlavním cílem je podporovat skutečnou změnu v postojích, vedoucích k plnému respektování dětí jako držitelů práv.<sup>5</sup> Komentáře Výboru OSN pro práva dítěte jsou však právně nezávazné, výbor jejich naplňování sleduje prostřednictvím projednávání periodických zpráv jednotlivých států.

---

<sup>2</sup> Convention on the Rights of the Child, Article 2, paragraph 1 „States Parties shall respect and ensure the rights set forth in the present Convention to each child within their jurisdiction without discrimination of any kind, irrespective of the child's or his or her parent's or legal guardian's race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status.“

<sup>3</sup> Korczak, J., *Kiedy znów bede maly*, s.307. „*Co tam w dziecku może być ciekawego? Malo żyło, malo wie, malo rozumie. Bo każdy zapomni, jaki był dzieckiem, i myśli, że teraz dopiero najmadrzejszy.*“

<sup>4</sup> General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1), CRC/C/GC/14.

<sup>5</sup> General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1), CRC/C/GC/14, II Objectives, s. 5. „The present general comment provides a framework for assessing and determining the child's best interests; it does not attempt to prescribe what is best for the child in any given situation at any point in time. The main objective of this general comment is to strengthen the understanding and application of the right of children to have their best interests assessed and taken as a primary consideration or, in some cases, the paramount consideration (see paragraph 38 below). Its overall objective is to promote a real change in attitudes leading to the full respect of children as rights holders.“

K posouzení hmotně právních pravidel úmluvy, která regulují práva dítěte, lze přistoupit z různých hledisek. V současné době se nejčastěji užívá členění, které by mělo být adekvátním vyjádřením potřeb dítěte. Podle tohoto pojetí můžeme hmotně právní normy rozčlenit do čtyř základních oblastí, a to na práva týkající se: přežití (*survival*), rozvoje (*development*), ochrany (*protection*) a účasti (*participation*).<sup>6</sup> Tato klasifikace práv zdůrazňuje opuštění tradičního paternalistického a ochrannářského přístupu. Dítě zde již není chápáno pouze jako subjekt péče a ochrany, ale také jako subjekt občanských a politických práv.<sup>7</sup>

Přesto, že o právech dítěte často hovoříme v různých souvislostech, všeobecná informovanost o Úmluvě je nízká. Mnoho lidí není s jejím obsahem obeznámeno vůbec nebo pouze okrajově. Výbor pro práva dítěte OSN ve svém Závěrečném doporučení ke 3. a 4. periodické zprávě ČR o naplňování Úmluvy o právech dítěte, 17. června 2011 kromě jiného konstatuje: „Výbor je znepokojen tím, že všeobecná informovanost o Úmluvě zůstává nízká a že neexistuje žádné konkrétní zahrnutí Úmluvy do školních osnov pro děti.“<sup>8</sup>

Právo na vzdělání a jeho cíle (čl. 28 a 29) náleží do skupiny práv týkajících se rozvoje (*development rights*). Článek 28 požaduje, aby dítěti bylo umožněno postupné vzdělávání a to na základě rovných příležitostí. Tento požadavek je tedy spjat s různými oblastmi vývoje dítěte. V rámci edukačního procesu je tak třeba přihlížet nejen k vývoji kognitivnímu, psychickému a psychosociálnímu, ale také k vývoji motorickému a tělesnému. Je zde vysloven požadavek povinného základního vzdělání. Střední vzdělání má být dostupné pro každé dítě a vyšší vzdělání pak dostupné všem podle schopností. Zde se nabízí srovnání s pohledem C. G. Junga na vývoj osobnosti. Jung přirovnává lidský život k dráze slunce, které vychází ráno, dosahuje zenitu v poledne a zapadá večer. Každá část dne má své charakteristiky a možnosti: nelze žít v poledne podle programu platného pro ráno a co může být ráno pravdou, může být večer lží. Kdokoliv odpoledne používá pravidla platná pro ráno, musí na to doplatit poškozením duševního zdraví.<sup>9</sup> Cílem edukace je podle Úmluvy odstranění nevědomosti a negramotnosti ve světě. Dětem má být umožněn

---

<sup>6</sup> Jílek, D., Stručná geneze mezinárodní ochrany dítěte, s. 370 – 371.

<sup>7</sup> Hrušáková, M., Dítě, rodina, stát, s. 32.

<sup>8</sup> Committee on the Rights of the Child. Concluding observations of the committee on the Rights of the Child to the 3rd and 4th periodic report of the Czech republic, 30 May – 17 June 2011 (CRC/C/CZE/CO/3-4). s. 5. „The Committee is concerned that the general awareness of the Convention remains low and that there is no specific inclusion of the Convention in the school curricula for children.”

<sup>9</sup> Hartl, P., Psychologický slovník, s. 684.

přístup k vědeckotechnickým poznatkům a moderním metodám výuky. Úmluva zároveň zavazuje státy přijmout opatření k podpoře pravidelné školní docházky a zajištění školní kázně v souladu s lidskou důstojností dítěte.<sup>10</sup>

V článku 29 jsou uvedeny cíle, ke kterým má edukace dítěte směřovat. Jde zejména o rozvoj osobnosti dítěte, jeho nadání, rozumové a fyzické schopnosti v co nejširším objemu. Zároveň je poukázáno na Chartu Spojených národů a zásady v ní zakotvené, na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám. Edukace má směřovat k přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu. Rozvoj dítěte se má zaměřit také na posilování úcty k přírodnímu prostředí, rodičům, vlastní kulturní identitě, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země ve které dítě žije, ze které pochází a civilizacím odlišným od své vlastní.<sup>11</sup>

## 1.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Nejdůležitějším dokumentem české vzdělávací politiky je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Bílá kniha poukazuje na Úmluvu o právech dítěte a na další dokumenty, které souvisejí s lidskými právy a ztotožňuje se s pojetím, které považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv, poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu. Tento dokument formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání, která odráží celospolečenské zájmy. Formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy směřované pro vývoj vzdělávací soustavy. Zároveň je otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.<sup>12</sup> Vytyčuje obecné cíle vzdělávání v českých školách, které jsou zaměřeny na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život. Zdůrazňuje, že tyto cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje pouze k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociál-

---

<sup>10</sup> Convention on the Rights of the Child, Article 28.

<sup>11</sup> Convention on the Rights of the Child, Article 28.

<sup>12</sup>Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, s. 7.

ních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot, k emocionálnímu a volnímu rozvoji.<sup>13</sup>

V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, byl do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů, určený pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na úrovni státní a školní. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy, tedy pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.<sup>14</sup>

### 1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je otevřeným dokumentem. Svým pojetím a obsahem navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu a předpokládá volbu různých vzdělávacích metod, forem výuky a podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je napomáhat školám a učitelům při dosahování cílů stanovených v RVP ZV. Standardy se zaměřují na očekávané výstupy, jež jsou pro uvedené obory stanoveny v RVP ZV, představují minimální cílové požadavky na vzdělávání a stanovují minimální úroveň, kterou je třeba dosahovat se všemi žáky.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, s. 14.

<sup>14</sup> RVP ZS, s.5.

<sup>15</sup> RVP ZS, s.6.



## 2 JAZYK V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA

### 2.1 Jazyk a jazyková komunikace

Na začátku utváření lidského rodu jsou podle Humboldta prvním nevyhnutelným stupněm jazyky a až po nich jsou národy schopné sledovat vyšší cíle. „Národ za svůj vývin vděčí jazyku, jeho vnitřní svobodě jako nástroji veškeré lidské činnosti v něm. Jazyk je současně vnějším projevem ducha národů. Jazyk národa je jeho duch a duch národa je jeho jazyk. Jen těžko si představíme něco totožnějšího.“<sup>16</sup> Výměna myšlenek a zkušeností je základním znakem lidské společnosti. Samotné dorozumívání pak probíhá prostřednictvím jazyka, který je tvořen souborem znaků a pravidel o jejich užívání, na nichž se daná společnost dohodla.

Jazyk a kultura determinují člověka a jeho vnímání a porozumění světu. Podle Gadamera je řeč pravým středem lidského bytí. Je ovšem třeba ji vidět „v oblasti lidského spolubytí, v oblasti dorozumění, vždy znova vzrůstající shody, jež je pro lidský život stejně nezbytná jako vzduch, který dýcháme“.<sup>17</sup> Ve svém myšlení a poznávání je člověk vždy předpojatý řečovým výkladem světa. Lidský náhled na svět uložený v jazycích Gadamer vnímá jako záhadu, kterou řeč ukládá lidskému myšlení, neboť k podstatě řeči náleží její přímo propastná nevědomost o sobě samém. Zároveň rozlišuje tři základní rysy řeči. V první řadě je to bytostné zapomnění. Zdůrazňuje nutnost abstraktního myšlení, které je nezbytné i při učení se mateřskému jazyku a dodává, že znalost cizích jazyků může napomoci pochopení jazyka mateřského, neboť „čím víc je řeč živým výkonem, tím méně si ji uvědomujeme. Tak tedy ze sebezapomnění řeči plyne, že její vlastní bytí je to [...], do čehož vcházíme, když ji slyšíme, totiž to řečené“.<sup>18</sup> Další rys řeči spatřuje v její nepřipoutanosti k JÁ. Podle Gadamera patří mluvení do sféry MY, neboť právě v rozhovoru existuje a roste řeč. „Hra řeči a protiřeči [pak] pokračuje dál ve vnitřním rozhovoru duše se sebou samou, jak Platón krásně nazývá myšlení“. Poslední rys řeči spatřuje v její univerzálnosti. Všechny jazyky jsou jistým způsobem dokonalé, neboť každým z nich dokážeme vyjádřit to, na čem se chceme a potřebujeme domluvit. „Je to univerzálnost rozumu, s níž možnost

---

<sup>16</sup> Humboldt, W., O rozmanitosti stavby lidských jazyků a jej vplyve na duchovný rozvoj lidského rodu, s. 64.

<sup>17</sup> Gadamer, H.G., Člověk a řeč, s. 29.

<sup>18</sup> Gadamer, H.G., s. 27.

vyslovení neúnavně drží krok.<sup>19</sup> Rozmanitost mnoha různých jazyků a konfrontace s nimi vyžaduje od člověka jistou dávku sebekázně. Neměli bychom pokládat za svoji úlohu a výsadu vnucovat jiným kladení otázek vzešlých z naší životní zkušenosti, která je pevně usazena ve zkušenosti naší vlastní řeči. Tato zkušenost je tím bohatší, čím více jazykových systémů a tím spojených konvencí a kultur přijmeme.<sup>20</sup>

## 2.2 Postavení jazyka v edukačním procesu

Také podle RVP ZV zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu zásadní postavení vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, jejíž obsah se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Dovednosti získané v tomto vzdělávacím oboru jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Jazykové vzdělávání je spjato s existencí školy jako instituce patrně od samého jejího vzniku. V jednotlivých koncepcích jazykového vyučování, které se objevovaly od 19. století, se promítaly nejen poznatky z pedagogiky, lingvistiky a jiných vědních oborů, ale také názory a filozofické postoje tvůrců jednotlivých teorií.<sup>21</sup> Na úlohu gramatiky byly různé pohledy, které vyplývaly z důrazu na jednotlivé cíle jazykového vyučování, jak je vytyčil G. A. Lindner, podle kterého by jazykové vyučování mělo naplnit tři cíle: praktický (vyjadřovat se a rozumět projevům), formální (prostřednictvím jazyka myslet), materiální (prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti). Podle autorů RVP ZV vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.<sup>22</sup>

Z uvedeného je patrné, že ve výuce jazyků dochází k posunu ke komunikačnímu pojetí a jazyková komunikace je vnímána jako součást spleťtého systému společenských činností. Komunikativní dovednosti žáků jsou řazeny mezi klíčové kompetence. Pokud se

---

<sup>19</sup> Gadamer, H.G., s. 28.

<sup>20</sup> Kostková, K., Rozvoj interkulturní komunikační kompetence, s. 31.

<sup>21</sup> Polák, M., Komunikační princip ve výuce českého jazyka a ostatních předmětů na základní škole – úskalí a perspektivy, s. 53.

<sup>22</sup> RVP ZV, cit. 14, s. 17.

chceme s ostatními lidmi dorozumět, musíme ovládat základní komunikační pravidla. Je však otázkou, jakým způsobem se teorie promítne do každodenní praxe.

Šíbllová poukazuje na skutečnost, že v hodinách českého jazyka jsou žáci seznamováni nejen se spisovným jazykem, ale i s prostředky nespisovné komunikace. Je třeba si však uvědomit, že i v jiných předmětech žáci komunikují a také tam by se měli učit komunikačním pravidlům.<sup>23</sup> Peutelschmeidová ve své práci uvádí, že dětem a učitelům v českých školách je vyčítáno, že nedovedou komunikovat. Podle autorky to není pouze otázka časově nedostatečného prostoru pro žákovská verbální vyjádření. Ve třídách českých škol se většinou nediskutuje, ale stále ještě paternalisticky poučuje. Nechuť dětí komunikovat mnohdy vyplývá ze striktních požadavků mluvit zásadně spisovnou češtinou na oficiální úrovni, čímž se spouští mezi učitelem a žákem neprostupná opona.<sup>24</sup> Podle Pelikána patří mezi významné fenomény komunikace mezi lidmi empatie a je i základem pro vzájemné pochopení pedagoga a jeho svěřence.<sup>25</sup>

V komunikačně pojaté výuce jazyka by žák neměl být již od počátku školní docházky od jazyka odpuzován, ale měl by u něj být vyvolán zájem, zvědavost a chuť se zdokonalit. Ligoš vyslovuje přesvědčení, že při vyučování je třeba mnohem více zohledňovat podstatu člověka a jazyka v jejich vzájemném propojení. Hledat odpovědi na otázky typu co je jazyk, k čemu lidem slouží a jak funguje v konkrétních situacích, jak si ho člověk osvojuje a jaký má smysl zdokonalovat se v něm.<sup>26</sup>

Mühlhauserová a Neužilová upozorňují na podstatnou skutečnost, že učitelé mohou cokoli měnit teprve v okamžiku, kdy sami porozumí tomu, v čem má být jazykové vzdělávání jiné, v čem konkrétně tkví změny v daném vyučovacím předmětu. Z RVP ZV vyplývá, že učitel by měl komunikaci věnovat minimálně třetinu veškerého času. Problém ve v tom, že učitelé sami většinou nejsou v komunikaci dostatečně vzděláni. Komunikativní pojetí výuky vyžaduje daleko více prostoru pro praktické činnosti – mluvení, naslouchání, psaní a čtení s porozuměním, aby je žáci mohli systematicky nacvičovat a rozvíjet si komunikační kompetenci. Aby bylo možno uvedené cíle realizovat, je naprosto nezbytná redukce učiva.<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> Šíbllová, D., Komunikativní dovednosti žáků ZŠ aneb Žijeme ve 21. století, s. 73.

<sup>24</sup> Peutelschmeidová, A., Metody a formy práce ve výuce českého jazyka se zřetelem k narušení komunikační schopnosti, s. 59-60.

<sup>25</sup> Pelikán, J., Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy, s.100.

<sup>26</sup> Ligoš, M., Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka, s. 32.

<sup>27</sup> Mühlhanserová, H., Dopad kurikulární reformy na vzdělávací obor Český jazyk a literatura, s. 136-137.

Obor Český jazyk a literatura zahrnuje tři obory – jazyk, literaturu, komunikační a slohovou výchovu. Všechny tři části předmětu mají svoje výstupy, míru učiva si stanovuje učitel sám. Záleží pouze na učiteli a na škole, které učivo si stanoví jako základní. Proto se musí nejdříve zamyslet nad tím, co je v předmětu pro žáka podstatné. Musí si položit otázku, k čemu směřuje konkrétní vědomost a jak je pro užívání jazyka důležitá. Redukce učiva tedy nespočívá v krácení pravopisu, syntaxe, slohu, ale v tom rozpoznat, co je pro žáka podstatné, co je schopen zvládnout a na co bude navazovat. Mnozí učitelé českého jazyka se teprve učí chápat nové pojetí češtiny, při kterém se žák bude aktivně jazyk učit a tvořit v něm. Pokud však najdou odvahu, otvírá se jim prostor pro tvořivou práci v jazyce a s jazykem a jazykovou výchovu bude možné skutečně chápat jako výchovu k používání jazyka.<sup>28</sup>

Způsob osvojení jazyka, jinými slovy to, jak byl jazyk integrován do struktury osobnosti, je důležitým činitelem dalšího rozvoje jak v oblasti poznávací, tak i v oblasti citové, volní a sociální. Jazyk je významným a nezbytným nástrojem zvládnání kultury i zpětné spoluúčasti na tvorbě kultury jakožto rozvojové potence.<sup>29</sup>

### 2.3 Jazyk v komunikaci mezi kulturami

Ve světě existuje téměř 7000 jazyků. Podle RVP ZV mají vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívat k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Mají poskytovat živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance.<sup>30</sup> „Kultura a komunikace jsou neoddělitelné, protože kultura nejen diktuje, kdo mluví s kým, o čem a jak komunikace probíhá, pomáhá rovněž porozumět, jak lidé kódují zprávy, jaké významy těmto zprávám přiřazují i podmínkám, ve kterých různé zprávy mohou nebo nemohou být poslány, přijaty a rozuměny. Kultura je základnou komunikace.“<sup>31</sup> Woods zdů-

<sup>28</sup> Mülhanserová, H., Dopad kurikulární reformy na vzdělávací obor Český jazyk a literatura, s. 138-139.

<sup>29</sup> Helus, Z. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti, s. 37.

<sup>30</sup> RVP ZV, cit. 14, s. 18.

<sup>31</sup> Samovar, L.A., Intercultural Communication: A Reader, s. 24.

razňuje, že schopnost užívat jazyk v komunikaci mezi kulturami vhodně a efektivně zahrnuje více než jen znalost soustavy jazykových pravidel a jejich použití při tvorbě konkrétního jazykového projevu, ale také ohled na různá kulturní specifika jedinců i sociálních skupin, například toleranci k odlišným hodnotovým systémům v rámci současného globalizovaného světa.<sup>32</sup>

Již v pozdní antice bylo ve velkých městech množství přistěhovalců. Docházelo zde k soužití lidí, kteří pocházeli z různých kultur a prostředí, případně hovořili i různými jazyky. Toto vzájemné soužití se řešilo spontánně vznikem zjednodušené řečtiny a později latiny jako společného komunikačního jazyka a rozdělením měst na různé čtvrti, často podle kultury nebo náboženství jejich obyvatel.<sup>33</sup> Také v současném globalizovaném světě se různé kultury často setkávají, a protože si navzájem dobře nerozumí, vznikají vážná společenská napětí i konflikty. Příchozí imigranti z jiných kultur se musí akulturovat, tedy osvojit si nezbytné minimum hostitelské kultury. Často však vytvářejí poměrně uzavřené skupiny, které pak žijí na okraji většinové společnosti. Proto nabývají na významu pokusy o multikulturní výchovu, která by měla vést k pochopení kulturních rozdílů.<sup>34</sup> RVP ZV tyto otázky upravuje v průřezovém tématu Multikulturní výchova, která v základním vzdělávání zprostředkovává žákům poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.<sup>35</sup>

Petráček k otázce multikulturní výchovy uvádí: „... aby člověk mohl žít v multikulturní společnosti, aby mohl akceptovat odlišnosti, uměl porozumět jiným kulturám a nereagoval na ně panicky nebo s obavami, tak se musí naučit pochopit a interpretovat vlastní kulturu. Předpokladem jakéhokoliv tolerance k odlišnosti, k jiným přesvědčením, vírám, kulturním zvykům je, že je člověk dobře zakořeněn ve své vlastní identitě a cítí se v ní

---

32 Woods, D., *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*, s. 19.

33Dudová, M., *Multikulturní společnost jako výzva pro sociální pedagogiku*, s. 8.

34 Wikipedie: otevřená encyklopedie [online] *Kultura*, 2014- [2014-02-07]. Česká verze. Dostupné z [www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Kultura](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kultura).

35 RVP ZV, cit. 14, s. 114.

dobře. Teprve ve chvíli, kdy rozumí vlastním rituálům, gestům, svátkům, tak teprve potom může bez obav přistupovat k poznávání cizí kultury.<sup>36</sup>

Rovněž Krejčí uvádí, že: „...bez historicky, politicky, hospodářsky a kulturně vytvořené národní identity a důvěry ve vlastní národ nelze vytvořit evropskou identitu a harmonické spolubytí národů v Evropě.“<sup>37</sup> Je zřejmé, že škola při utváření této identity sehrává významnou úlohu.

---

<sup>36</sup> Bárta, L., Aby člověk uměl porozumět jiným kulturám, musí znát tu vlastní. Multikulturalismus nebo transkulturní komunikace? Portréty a rozhovory, 21.3.2012, [2014-02-07], Dostupný z [www: http://christnet.cz/magazin/clanek.asp?clanek=3848](http://christnet.cz/magazin/clanek.asp?clanek=3848) .

<sup>37</sup> Krejčí, J., O češství a evropanství. I. díl, s. 40.

### 3 KULTURA JAKO DETERMINANTA ČLOVĚKA

#### 3.1 Definice a členění kultury

V dějinách filozofie byl pojem kultury definován mnohokrát, zřetelné obrysy však nemá. Etymologicky je slovo kultura spjato s latinským výrazem *colere*<sup>38</sup>, což původně znamenalo pohybovat se kolem něčeho, zabývat se něčím, uctívat. Ve filosofii 17. a 18. století, zejména německé, byl pak tento pojem značně rozšířen a jeho původní význam byl zamlžen. Zároveň s tím se kultura rozčlenila na kulturu materiální a kulturu duchovní. Vymezit jednoznačně pojem kultura je nesnadné, neboť jednotlivé disciplíny k tomuto fenoménu přistupují z různých pozic lidského vnímání okolního světa. Pokud budeme vycházet ze zmíněného členění, mohli bychom kulturu definovat jako souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v celé jeho historii. Duchovní kultura je pak souborem výsledků činnosti lidské společnosti v oblasti vědy, umění a společenského života vůbec v určitém historickém období. Materiální kultura je souborem materiálních hodnot lidské společnosti vytvořených zejména výrobní činností, zkušenostmi, nástroji, technikou.<sup>39</sup> Štech ve své práci poukazuje na propojenost člověka s kulturou. Říká, že o člověku a kultuře nelze hovořit jako o dvou relativně nezávislých veličinách, jejichž vnější vztahy zkoumáme, ale kultura je od samého počátku života člověka přítomna v něm a bez ní by ho nebylo.<sup>40</sup>

Podle Heluse je kultura nejčastěji definována jako jednotná a přitom vnitřně diferencovaná, historicky vzniklá a do budoucna působící soustava produktů lidské činnosti. Kultura má svou společenskohistorickou podmíněnost, která je daná jednak její vazbou na společenskoeconomickou formaci a zároveň jejím vlastním vývojem, jakožto relativně samostatného fenoménu. Významným aspektem kulturních jevů je jejich hodnotově normativní složka, která přímo či nepřímo směřuje k vyjádření, co a jak má být v zájmu společenství, které danou kulturu sdílí. Pokud zhruba rozlišíme kulturní jevy, ústí ve vyčlenění

- *materiální kultury*, zahrnující lidskou práci přetvořenou přírodou, historicky vzniklou soustavu determinujících hmotných podmínek života lidí apod.;

---

<sup>38</sup> Příčestí trpné od latinského *colere* je slovo *kultura*.

<sup>39</sup> Kraus, J., *Nový akademický slovník cizích slov*, s. 458.

<sup>40</sup> Štech, S., *Člověk a kultura*, s. 256.

- *sociální kultury*, zahrnující historicky vzniklé formy uspořádání vztahů mezi lidmi, zejména formy organizační, institucionální apod., tvořící soustavu determinujících sociálních podmínek života lidí;
- *duchovní kultury*, zahrnující historicky vzniklou, vnitřně diferencovanou soustavu znakově objektivizovaných produktů myšlenkové činnosti a tvořící systém determinujících ideových podmínek života lidí.<sup>41</sup>

Oxfordská encyklopedie vymezuje kulturu jako „zvyky a chování charakteristické pro určité území nebo konkrétní skupinu osob“. Protože člověk je tvor sociální, ovlivňuje jeho vývoj nejen genetická vybavenost, ale nesporně i prostředí, zejména pak prostředí sociální, ve kterém žije. Sociokulturní prostředí působí na utváření osobnosti jedince v mnoha směrech – podílí se na utváření životní orientace, hodnotových systémů, které přejímá, i na způsobech jednání a reakcí na jednání jiných v duchu osvojených rituálů. V neposlední řadě hraje svoji roli i jazykový kód, v němž komunikuje se svým okolím. Problém však není v tom, že by byl člověk zcela limitován tímto prostředím. Problém je spíše v adaptaci na prostředí jiná. Adaptabilita se zdá být určitým prostředkem k vyrovnání se s limitovaností sociálním prostředím, v němž člověk vyrůstá a jímž je ovlivněn. Spíše bychom mohli hovořit o flexibilitě, která jedinci umožňuje reflektovat podmínky nové komunity, v níž se nachází a hledat cesty k jejímu porozumění a k jistému konsenzu s ní. To by však rozhodně nemělo znamenat rezignaci na vlastní osobnost. Dosažení autenticity, schopnosti zůstat sám sebou, nebýt konformní za hranice této autenticity, je jedním z cílů moderní výchovy.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Helus, Z., cit. 5, s. 30.

<sup>42</sup> Pelikán, J., cit. 25, s. 31-34.



### 3.2 Model kulturního ledovce

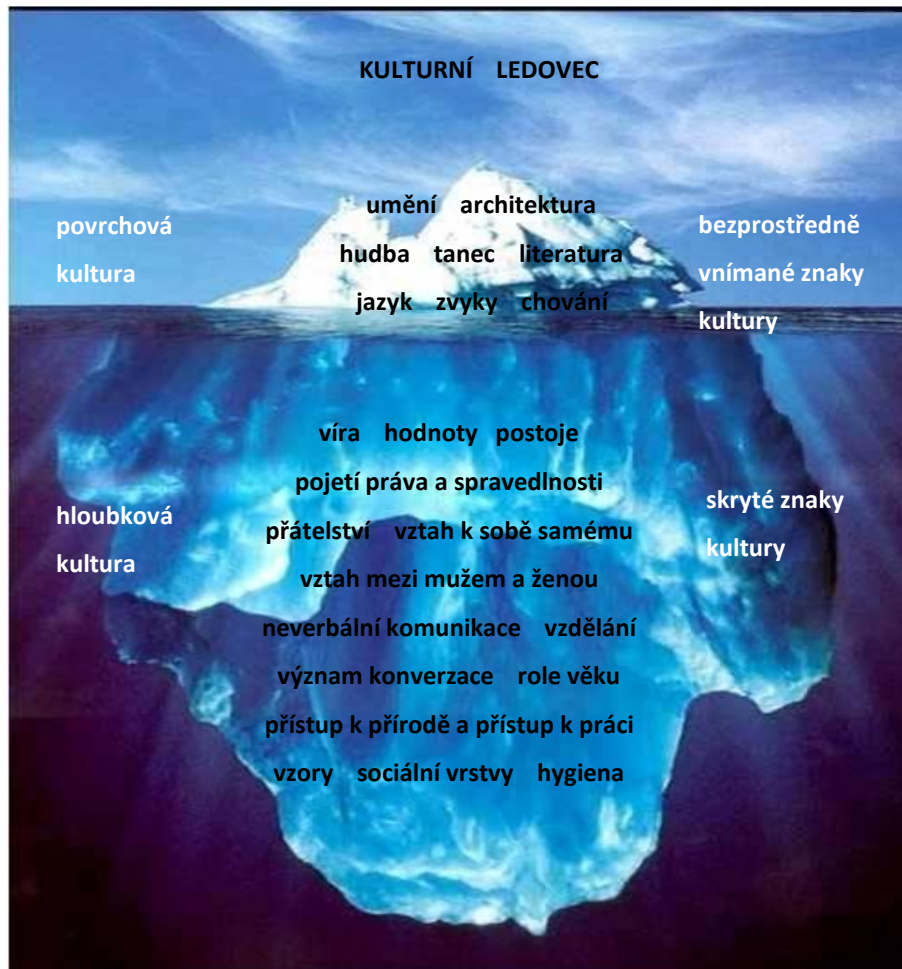
Jedním z možných pohledů na kulturu je model kulturního ledovce<sup>43</sup> na obr. 1, který je v odborné literatuře, zejména zahraniční, často zastoupen. Když vidíme ledovec, tak část, kterou je vidět nad vodou, jsme schopni bezprostředně vnímat svými smysly. Ve skutečnosti je však tato část jen malou částí daleko většího celku. Druhou část, která je skryta pod hladinou, jsme schopni vnímat teprve v okamžiku, kdy se ponoříme pod hladinu. Podobně si lidé mnohdy myslí, že pozorovatelné aspekty kultury, vypovídají o charakteru skupiny. Skutečností však je, že se jedná pouze o vnější projev hlubších a širších součástí kultury. Tyto, na první pohled utajené rysy kultury, však určují její povahu. Z důvodu vzdouvajících se a klesajících vln jsou určité kulturní aspekty viditelné a skryté zároveň. Takovéto aspekty jsme schopni částečně odhalit a současně jim i do jisté míry porozumět. Pod hladinou se však pohybujeme v oblasti, kterou jsme schopni jen obtížně popsat. Je však zásadní pro rozhodování a jednání příslušníků dané kultury, neboť je hluboce zanořená v kulturních rámcích jednotlivých lidských společenství. Pod vodní hladinou jsou základní hodnoty dané kultury. Jedná se především o naučené představy o tom, co je dobré, žádoucí a přijatelné, stejně jako to, co je špatné, nežádoucí a nepřijatelné. Mnohdy různé kulturní skupiny sdílejí podobné základní hodnoty jako například poctivost nebo rodina, ale tyto hodnoty jsou často v různých situacích rozdílně interpretovány. Tyto vnitřní síly se nakonec stanou viditelné pro běžného pozorovatele ve formě pozorovatelného chování. Je také důležité si uvědomit, že základní hodnoty kultury nejsou schopny se rychle a snadno změnit. Jsou předávány z generace na generaci řadou institucí, které nás obklopují, řídí nás a učí. I když se změní ekonomický systém nebo je ve škole přijata nová metodika, existuje nesčetně mnoho sil, které i nadále formují kulturu, jak tomu bylo v minulosti. Je zde také mnoho hluboce zakořeněných představ, které se v mnoha případech odráží na našich základních hodnotách a které můžeme pochopit pouze na základě analýzy hodnot, studiem institucí.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Model kulturního ledovce byl vytvořen na základě analýzy a následné syntézy vybraných kulturních ledovců. Barevný podklad obrázku [2014-03-16] dostupný na [www: http://www.culturalcompassinstitute.org/uploads/1/1/5/5/11558719/323628.jpg?888](http://www.culturalcompassinstitute.org/uploads/1/1/5/5/11558719/323628.jpg?888) .

<sup>44</sup> LCW- Language & Culture Worldwide. The Cultural Iceberg. Why is culture like an iceberg? [2014-02-09] Dostupné z [www: http://www.languageandculture.com/cultural-iceberg](http://www.languageandculture.com/cultural-iceberg) .

Obrázek 1:



Toto komplexní pojetí kultury je možné rozdělit také jiným obecně přijímaným způsobem. Na tzv. Kulturu s velkým K (*Big C-Culture*) a tzv. kulturu s malým k (*Small c-culture*). Podle tohoto způsobu dělení, jak jej prezentuje například Bennett, jsou kulturní projevy, které jsou snáze pozorovatelné zahrnuty do *Big C-Culture*. Kultura je v tomto pojetí vnímána jako to nejlepší co lidé vytvořili v umění, klasické hudbě a literatuře. Často bývá přisuzována společenským elitám a je rovněž nazývána olympskou kulturou (*Olympian culture*). *Small c-culture* je označována za kulturu domácího krbu (*Hearthstone culture*) a pojímá vše v lidském životě. Patří sem hodnotový systém, tradice, víra, etiketa atd.

Bennett navíc *Big C-Culture* vnímá jako kulturu objektivní (*Objective culture*) a *Small c-culture* jako kulturu subjektivní (*Subjective culture*).<sup>45</sup>

Z didaktické perspektivy je *Big C-Culture* snáze uchopitelná a rovněž snáze vyučovatelná. Oproti tomu kulturní aspekty *Small c-culture* jsou obtížněji ovlivnitelné. Je zřejmé, že působit na hluboce zakořeněná a vesměs nepozorovatelná kulturní specifika je přinejmenším složité.

Kulturního ledovce lze využít také k dělení kulturních jevů na tzv. povrchovou kulturu (*Surface culture*), které odpovídá část ledovce pozorovatelná nad hladinou a tedy projevy kultury snáze viditelné a tzv. hloubkovou či hlubokou kulturu (*Deep culture*), která odpovídá části ledovce skrytého pod hladinou a reprezentuje skryté aspekty dané kultury. Toto dělení má význam, nahlédneme-li perspektivou změny. Povrchová kultura prochází značnými proměnami, které jsou relativně rychlé a dobře viditelné. Oproti tomu hloubková kultura s sebou nese vysokou míru stability. Pouze pozvolna přes generace a staletí dochází v této oblasti ke změnám, ať už v oblasti náboženství, postojů nebo třeba v celkovém přístupu k životu a světu.<sup>46</sup>

### 3.3 Kultura a její funkce

Hlubší pohled na úlohu kultury ve společnosti a v životě jedince umožňuje rozlišení jejích funkcí. Každá z nich specificky aktualizuje a obsahově konkretizuje jednotlivé dimenze procesů, které představují základní mechanismus rozvoje osobnosti v kultuře a kulturou. Sokolov rozlišuje následující, vnitřně spjaté funkce kultury:

- *Funkci osvojování a přetváření světa.* Kultura je obecným, pro člověka charakteristickým vyjádřením vztahu k světu. Hlavními způsoby kulturního vyjadřování tohoto vztahu je jednak jeho osvojení ve smyslu poznání, interpretace – zvládnutí jakožto mého světa a zároveň jeho přetváření tak, aby se nám v něm lépe žilo, aby byl naším domovem.
- *Funkci komunikativní.* Kultura sjednocuje lidi na základě společenských potřeb, zájmů a cílů. Díky realizaci komunikativní funkce kultury se život jednotlivců realizuje ve společenské dimenzi.

---

<sup>45</sup> Bennett, M. J., *Intercultural communication: a current perspective*, s. 3-4.

<sup>46</sup> Kostková, K., cit. 20, s. 18.

- *Funkci signifikativní.* Kultura je mimo jiné také systémem materiálních znaků, symbolů apod., s nimiž se pevně spojují určité významy v mysli všech členů kultury.
- *Funkci nashromáždění a uchování informací.* Nashromáždění a uchovávání informací, schraňování výsledků činnosti pro budoucí pokolení je předpokladem dějinného pokroku a přenosu kultury.
- *Funkci normativní.* Každé společenství musí vynakládat úsilí na uchování rovnováhy svého sociálního systému. Veškerá regulace činnosti, pokud usiluje o trvale platné cíle, se musí opírat o nějakou normu. Zdokonalování normativní funkce kultury spočívá v rozvoji schopnosti společnosti vytvářet účinné, dynamické, navzájem se doplňující normy, které podle potřeby nahrazuje normami zdůvodněnějšími.
- *Funkci projektivního odreagování.* Do této skupiny patří například kultura identifikačních příležitostí poskytovaných filmem, literaturou, divadlem, kdy jedinec tím, že se ztotožní s určitým vzorem, jaksi zástupně, jeho prostřednictvím odreagovává své pohnutky. Dále je možné do této skupiny zařadit kulturu různých rituálů, dovolujících na symbolické úrovni „využít“ to, co je na reálné rovině zakázáno; kulturu nejrůznějších her a zábav, kde je tabuizovaná skutečnost v jisté úpravě povolena apod.
- *Funkci ochrany.* Kultura je také faktorem chránění předpokladů své reprodukce, života a životní úrovně lidí, kteří ji sdílejí.<sup>47</sup>

Svět civilizovaného člověka je především kulturní svět, neboť i to, co člověk nepřetvořil svým zásahem, vstupuje do jeho vědomí. Před dítětem pak stojí úkol naučit se názírat na svět kolem sebe v jeho kulturní interpretaci, kulturně se do něho také včleňovat a kulturně v něm jednat. Tím je dána rozvojetvorná funkce kultury pro osobnost. Spočívá nejen v osvojování si skutečností v jejím kulturním významu, ale především je vnější potenciál člověka. Kultura není pouze něčím, co si má člověk osvojit, aby se tak mohl včlenit do struktury a dynamiky civilizace, tvořící jemu vlastní životní prostředí, ale představuje také lidské možnosti (schopnosti, dovednosti apod.) vyjádřené ve formě předmětně fixovaných materiálních, sociálně organizačních a duchovních objektů. Před dítětem tedy stojí komplex kulturní skutečnosti nejen jako úkol, který se má naučit řešit, aby se tím samo kultivovalo; komplex kulturní skutečnosti je potenciál člověka objektivizovaný jakýmsi způsobem před očima dítěte. Podle Heluse je hlavním cílem edukace všestranně se zmoc-

---

<sup>47</sup> Sokolov, E.V., *Kultura i ličnost*, s. 92-159. Citováno dle HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*, s. 32-33.

nit tohoto potenciálu a působit jím tak, aby se jedinec mohl jeho prostřednictvím plně rozvinout a stát se všestranně rozvinutou osobností.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Helus, Z., cit. 29, s. 31.

## 4 POJETÍ A POZNÁVÁNÍ HODNOT

### 4.1 Hodnota a její definice

Jedním z nejdůležitějších prvků kultury každé společnosti jsou hodnoty. Etymologicky je slovo hodnota spjato s latinským výrazem *valor*. Obecnou teorií hodnot je axiologie<sup>49</sup>. Zaměřuje se na hodnoty, jejich povahu a následně i na jejich místo a roli v životě jedince i společnosti tak, jak se strukturovaně uspořádávají do hierarchie či systému, který odráží preference v pořadí důležitosti uznávaných hodnot. Tato teoretická disciplína se zabývá hodnotami z hlediska jejich původu, kvality a vzájemných vztahů a vazeb mezi nimi. Nepomíjí ani pohled na hodnoty v souvislosti s jejich působením v rámci kultury i civilizace.<sup>50</sup> Připomeňme si, že v našich zeměpisných šířkách jsme dlouhodobě ovlivněni křesťanstvím a jeho hodnotovým nastavením. Křesťanská kultura spoluvytvářela morální kodex obyvatelstva českých zemí už od začátku 9. století a jsou v ní naše kořeny, od nichž bychom neměli být odříznuti, ale měli bychom je odpovídajícím způsobem reflektovat. Většina z toho, co dnes považujeme za obecně uznávané, tedy univerzální hodnoty, vyvěrá právě z tohoto pramene.<sup>51</sup>

Téma hodnot ve společnosti je velmi široké a těžko uchopitelné. Není možné nabídnout jednoznačné a všeobecně přijímané definice a měřítko hodnot, neboť do současné doby pojem hodnota nebyl definován na úrovni univerzální, obecně platné definice. Palouš a Svobodová uvádí, že pojem hodnota v běžném slova smyslu v sobě ukrývá něco, co je hodno osvojení, co je záhodno mít, či jak je záhodno se chovat a žít. Skrývá v sobě bytostnou nelhostejnost vůči hodnotnému.<sup>52</sup> Laca konstatuje, že u pojmu hodnota můžeme jako všeobecně platné určit, že hodnota patří člověku. V průběhu života utváříme určité hodnoty a prostřednictvím nich žijeme.<sup>53</sup> Jinak také můžeme říci, že pojem hodnota je vždy spojen s postižením významu objektu, který jedinec či skupina tomuto objektu přikládá. Hodnota je přijaté sdělení o důležitosti něčeho či někoho.

---

<sup>49</sup> Kraus, J., cit. 39, s. 91. Z řeckého *axiom* – základní věta, poučka, zásada, která se přijímá a bez důkazu považuje za pravdivou.

<sup>50</sup> Jemelka, P., Význam axiologické problematiky pro přípravu budoucích učitelů občanské výchovy, s. 60-61.

<sup>51</sup> Nytrová, O., Dialog mezi hodnotami, s. 21.

<sup>52</sup> Palouš, R., Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy, s. 48.

<sup>53</sup> Laca, S., Výchova-Rodina-Hodnoty, s. 132.

## 4.2 Klasifikace hodnot

Hodnota je pojem, který se užívá v různých vědních oborech, ve filosofii, psychologii, sociální práci, pedagogice, etice, estetice a dalších vědních oborech. V životě existuje mnoho různých hodnot a vzhledem k tomu také existuje mnoho různých klasifikací. Mohli bychom konstatovat, že rozlišujeme hodnoty přírodní, civilizační (kultura), osobnostní, materiální a duchovní, společenské a osobní a jiné. Pokud budeme vycházet z nejjednodušší klasifikace, je možné rozdělit hodnoty na materiální a duchovní. Mezi nimi však neexistuje hranice, která by je od sebe oddělovala, neboť jsou na sobě navzájem závislé. Materiální hodnoty dávají možnost vzniku duchovních hodnot a naopak bez duchovních hodnot by neexistovaly hodnoty materiální. Sociologie klasifikuje hodnoty na životní a kulturní, přičemž základními životními hodnotami jsou zdraví, blahobyt, uznání, štěstí a rodina.<sup>54</sup> Laca dále uvádí dělení hodnot

- *z hlediska procesu hodnocení* (hodnota jako předmět hodnocení, jako pozice hodnoceného objektu, v naší činnosti a hodnota jako výsledek hodnocení, jako hodnota užitková, estetická, právní, etická atp., tedy jako kvalita funkce změřená příslušnou normou);
- *z hlediska předmětu hodnocení* (hodnoty reálných objektů, událostí, vztahů apod., objektivní hodnoty, se kterými se setkáváme v prostředí našeho života jako s podmínkami, překážkami našich činností, jako s okolnostmi, které tyto činnosti umožňují, hodnoty konceptuální, myšlené, které jsou reprezentované našimi ideály, Partii sem i hodnotové představy, které nás těší, kterých se bojíme apod.);
- *z hlediska subjektu hodnocení* (hodnoty osobní, hodnoty individua. Nejčastěji jde o hodnoty estetické, hodnoty společenské. Jde o hodnoty etické, právní, náboženské apod.);
- *z hlediska motivace* (hodnoty výchozí, se kterými jsme v reálném kontaktu a které uspokojují naše potřeby, hodnoty očekávané, o které usilujeme);
- *z hlediska polarity* (hodnoty kladné, pozitivní a hodnoty záporné, negativní, které nám škodí, jsou v rozporu s našimi potřebami).

---

<sup>54</sup> Laca, S., cit. 53, s. 138.

Battaglia podle druhu tužeb rozlišoval mezi hodnotami biologickými (zdraví, síla), ekonomickými (peníze, bohatství), estetickými (krása), morálními (dobro, ctnosti) a náboženskými (svatost jako touha po dokonalosti a věčnosti).<sup>55</sup>

Prudký konstatuje, že při poznávání hodnot je důležité poznat, pochopit a nalézt odpověď na některé z nejdůležitějších otázek, které jsou s poznáváním hodnot spojené. V první řadě musíme poznat, jaké jsou hodnoty ve společnosti, ve skupině, v instituci, u jedince, v dané kultuře či civilizaci, čili jaká je struktura hodnot. Jak se tyto hodnoty změnily, či zda zůstávají neměnné a jak se asi budou vyvíjet dál. Podstatné je také pořadí takových hodnot čili hodnotová preference, neboť to, co je mezi přijatými hodnotami nejdůležitější, je také jedním z nejvýznamnějších zdrojů motivace a zaměření v chování, zdrojem spokojenosti, sociálního uspokojení a soudržnosti či naopak nespokojenosti, napětí a sociálního vylučování. Je třeba zjistit, jaké jsou záměry a výhledy v přijatých hodnotách, tzv. hodnotové orientace. Tedy jaké krátkodobé i dlouhodobé záměry a činnosti ve skupině, společnosti či ve výchově lze podněcovat nebo naopak tlumit, protože budou mít podporu v hodnotových orientacích, nebo jim naopak bude vývoj hodnotových orientací bránit. Je nezbytné odpovědět si na otázku jaké jsou nejdůležitější vlivy, které působí na stav a vývoj hodnotových preferencí a hodnotových orientací a co je třeba udělat, aby bylo možné na vývoj hodnot ve společnosti působit. K čemu má takové působení směřovat a zda je vůbec možné, prospěšné a předvídatelné konstruovat určitý vzor nebo model hodnot, který se má v dané společnosti naplňovat, protože je pro její rozvoj nejlepší. Co z nabídky hodnot je součástí obecného kulturního vývoje a co je zvláštní.<sup>56</sup>

### 4.3 Hodnoty a hodnocení

V souvislosti s hodnotami je třeba zmínit také hodnocení. Laca jej chápe jako vztah, který nastává mezi subjektem a objektem, jako souhrn duševních procesů a funkcí, kterými hodnoty odhalujeme. Je to přidávání nebo naopak odebrání hodnoty, účelu, významu nějaké věci, jevu a zároveň jeho uvedení do vztahu k lidským potřebám a zájmům, které se uskutečňují v sociálním prostředí.<sup>57</sup> Jemelka vidí hodnocení jako zvýznamňování reality, ale i lidských pocitů a prožitků. Původně indiferentní, neutrální svět je v procesu

---

<sup>55</sup> Laca, S., cit. 53, s. 137-138.

<sup>56</sup> Prudký, L., Hodnoty a normy v české společnosti – stav a vývoj v posledních letech, s. 8-9.

<sup>57</sup> Laca, S., cit. 53, s. 157.



hodnocení stále intenzivněji vnímán jako místo lidské realizace, je prožíván v konkrétní propojenosti s životními potřebami. Znamená to tedy, že není jen pasivně reflektován, ale je různým způsobem zkoumán, posuzován a následně interpretován a to i ve vazbě na větší či menší možnost sebepoznání hodnotícího subjektu. Hodnocení je tak možné chápat jednak jako zmocňování se skutečnosti a zároveň jako lidské sebeumíst'ování do jejího rámce. Hodnoty a hodnocení jsou prostředkem a postupem uskutečňování konkrétních a životně důležitých vazeb ke světu. Je ovšem třeba mít na paměti, že zmíněná vazba hodnot na potřeby neznamena automaticky jejich ztotožnění.<sup>58</sup>

#### 4.4 Právo jako systém hodnotící i hodnocený

Bez poznání hodnot se ve světě ztrácíme. V průběhu socializace nám jsou předkládány hodnoty a normy dané společností. Specifikem normy je, že se jejím prostřednictvím určuje kritérium hodnocení. Při hodnocení se vybírá to, co je pro nás v dané situaci podstatné. Nevyhnutelným předpokladem vzniku normy je hodnota, cíl, jistý účel, kterého dosahujeme jednak z vnitřního přesvědčení, ale také z donucení prostřednictvím vnější autority. Norma slouží jako určité pravidlo či jako určitá míra našeho rozhodování. Do norem chování se promítá chování, které je považováno za přijatelné právě pro naplňování společně uznávaných hodnot. Morální normu chápeme spíše jako žádoucí hodnotu a skutečné hodnoty konkrétních činů lze jen těžko podchytit všeobecnou normou. Pokud se tato norma stane pro člověka hodnotou, působí na něj jako regulátor jeho lidského chování.<sup>59</sup> Proti morálce, jejíž zásady lidé přijímají pouze na základě vnější autority, vystupoval Immanuel Kant. Stavěl proti ní morálku autonomní, vycházející z našeho vnitřního přesvědčení, kterou přijímáme dobrovolně, na základě vlastního rozumového náhledu. V autonomii vůle spatřoval nejvyšší princip mravnosti.<sup>60</sup> Kantovo hodnocení mravnosti vychází z motivů jednání, nikoli z jejich důsledků. Kant opřel morálku o předpoklady individuální lidské svobody, rovnosti a rozumnosti a vyjádřil ji obecnou formulí kategorického imperativu, který je základem přirozené morálky: ... „jednej jen podle té maximy, o níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.“<sup>61</sup> Řečeno jinými slovy: měli bychom jednat podle zásady, která je nejen projevem naší autonomní vůle, ale zároveň by mohla být

---

<sup>58</sup> Jemelka, P., cit. 50, s. 62.

<sup>59</sup> Laca, S., cit. 53, s. 155-156.

<sup>60</sup> Kant, I., Základy metafyziky mravů, s. 92.

<sup>61</sup> Kant, I., s. 62.

obecným zákonem. Kant dále říká: „...jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek.“<sup>62</sup>

Nejvýznamnější hodnoty ve společnosti jsou chráněny právními normami. Právní normy lidem nejen určité chování přikazují, zakazují či dovolují, ale zpravidla to chování i hodnotí. Právo je především systém hodnotící. Je to systém dvouhodnotový a hodnoty, které zná, jsou „dovoleno“ a „nedovoleno“ (zakázáno). Podle práva je tedy veškeré lidské chování buď jen dovolené nebo jen zakázané. Lidské chování pak bývá ve vztahu k zákonu tradičně hodnoceno jako: chování podle zákona (*secundum legem*), vně zákona (*praeter legem*) nebo chování proti zákonu, tedy chování protizákonné (*contra legem, adversus legem*). Vzhledem k tomu, že toto třídění rozlišuje lidské chování podle jeho vztahu k zákonu, přesněji řečeno ke slovům zákona, vzniká nám zde kategorie chování *praeter legem*. Tato kategorie chování zahrnuje chování zákonem výslovně neupravené, tj. zákonem explicitě ani dovolené, ani nedovolené. To však neznamená, že je právně indiferentní. Přestože je zákonem explicitě neupravené je vždy buď jen dovolené nebo nedovolené, což je třeba zjistit interpretací, která vychází z obecné zásady, že vše, co není zákonem zakázáno, je dovoleno. Právo jako hodnotící systém nevypovídá nic o morální hodnotě chování. Míra zavržitelnosti chování vyplývá z jeho hodnocení morálního, které má ovšem *de lege ferenda* vliv na stanovení formy a míry právní sankce na takovéto nedovolené chování.<sup>63</sup>

Právo je však nejen systémem hodnotícím, ale také systémem hodnoceným. To zároveň znamená, že chování hodnocené právní normou je hodnoceno i jinými společenskými normami. Právní a mimoprávní hodnocení určitého chování si navzájem konkurují a může kolidovat. Vyjádřili bychom to otázkou, zda je něco *prohibitum quia malum* nebo *malum quia prohibitum*, tzn. zda je něco špatné, protože je zakázané, anebo je to zakázáno proto, že je to špatné. První hodnocení je veskrze pozitivistické hodnocení na základě práva jako systému hodnotícího. Druhé je hodnocení podle mimoprávního hodnotícího systému, podle něhož je hodnoceno nejen určité chování, ale i právo samo. Dvojitý axiologický charakter práva vyplývá z toho, že právo implikuje moc. Lidská mysl od nepaměti postuluje normativní korektiv platného práva nezávislý na moci a jde tedy o nalezení správného práva. V důsledku to znamená, že zneužije-li stát svou moc k bezpráví, není to právo, ani když vyhovuje psaným zákonům. Pro další úvahy o konkrétním fungování hodnot

---

<sup>62</sup> Kant I., s. 75.

<sup>63</sup> Knapp, V., Teorie práva, s. 80-81.

v lidském životě je třeba mít na paměti, že ne vždy bez výhrad přijímáme proklamované celospolečenské hodnoty. „Konflikt platného práva a „správného“ práva může být nejen objektivní, vyjádřený otázkou, jaké právo má být aplikováno, ale i subjektivní, spočívající v otázce, zda je člověk povinen dodržovat „nesprávné“ právo, a konkrétně, zda je povinen dodržovat právo, i když ho to nutí, aby se choval v rozporu se svým svědomím.“<sup>64</sup>

Palouš a Svobodová upozorňují, že vnitřně ctěné hodnoty nejsou nutně odvozeny jen z poslušnosti k veřejnému mínění či k společenským autoritám, ale pramení z oblastí, které teprve musí do niterného dění vstoupit. Nestačí, aby nám byly předkládány morální hodnoty, protože lidské jednání je mravným jen tehdy, je-li autentické. Vše, co je nám předáváno nebo je námi přijímáno bez prožitku, je falešné a jako takové ztrácí svou „hodnotu“, svůj „smysl“. „Verbalizovaná morálka je pak přímo opakem skutečného tázání po hodnotách a hledání moudrosti v jednání.“<sup>65</sup>

Jemelka uvádí, že v důsledku rozdílů mezi privátní vnitřně uznávanou škálou hodnot a hodnotami, které jsou preferované společenským prostředím či jeho dominující složkou, se případně můžeme dostávat do konfliktu s morálkou i právem a tedy i do rozporu s vlastním svědomím, veřejným míněním nebo s platnými zákony. Společenský pohyb zcela přirozeně přináší i kritiku a odmítání hodnot, které byly dříve uznávány. Jak privátní, tak i společenská hodnotová soustava tak procházejí více či méně výraznými změnami a vývojem, kdy hovoříme o tzv. hodnotové (axiologické) dynamice. Některé hodnoty svůj vliv posilují, jiné se posouvají ke stále více formalizované reflexi a jejich přítomnost postupně přechází do latentního přetrvávání. Pravá hodnota má relativně stabilní charakter, přesto je však záležitostí procesuální, vyvíjející se a vyzárající. Pro každého člověka i pro každou dobu existují také věci a vztahy zdánlivě bez hodnoty, neboť jsou považovány za bezvýznamné. Jemelka upozorňuje na problematičnost takového pohledu, neboť zobecňuje subjektivnost hodnocení a při hlubším a podrobnějším zkoumání zjistíme, že skutečnost zcela bez významu a tedy také bez hodnot zřejmě neexistuje. Tento význam pouze v dané chvíli netušíme nebo odmítáme v důsledku relativnosti hodnotícího procesu.<sup>66</sup>

Kdyby nás podle Brožíka přitahovaly pouze pozitivní hodnoty a záporné by nás odpuzovaly, pak by stačilo vycházet vstříc této jejich schopnosti vázat se a hodnotové orien-

---

<sup>64</sup> Knapp, V., cit. 63, s. 81-82.

<sup>65</sup> Palouš, R., cit. 52, s. 48.

<sup>66</sup> Jemelka, P., cit. 50, s. 63-65.

tace by nebyly problémem. „Ale je to už jednou tak, že právě hodnoty, které každodenně uspokojují naše potřeby si ani neuvědomujeme, (mají pro nás nulovou hodnotu), ale nedostupné, případně zakázané ovoce pro nás bývá nepřekonatelným pokušením“.<sup>67</sup>

#### 4.5 Obecný vztahový rámec vymezení hodnot

Jak jsem se již zmínila, problém pojetí a chápání hodnot je značně komplikovaný. Pokusme se proto shrnout základní vztahový rámec hodnot tak, abychom získali ucelenější pohled na pojetí hodnot. Podle Prudkého je rozhodujícím atributem poznávání hodnot problém postižení významu jevu, který má v sobě vždy kromě hodnotícího aspektu také aspekt normativní, kontrolní. To platí nejen v případě, kdy uvažujeme o hodnotách jako o skutečnostech žádoucích, ale také v případě, kdy uvažujeme o hodnotách jako o skutečnostech chtěných. Zahrnují v sobě vždy poznávací, volní a citové procesy i vzájemné ovlivňování těchto procesů. Hodnoty i víry (ať už náboženské či nenáboženské) v sobě vždy nesou jisté procesy zobecnění, které jsou často zaznamenány především v rovině etických měřítek. Z hlediska zkoumání vývoje společnosti je podstatné pojetí hodnot jako konstitučních prvků kultury. Rozpoznání struktury a dynamiky hodnot příznačných pro dané společenství znamená poznání vývoje kultury tohoto společenství. Příznačné hodnoty jsou nejen zárodkem kultury, ale také strukturace společnosti. To, co určuje postavení na společenském žebříčku, je spojeno s tím, co je v dané společnosti oceňováno jako více či méně přínosné. Hodnoty jsou ovšem také podstatnou dimenzí motivace chování. V sociální psychologii i v sociologii je obecně přijímán předpoklad, že přijatá hodnotová struktura patří k rozhodujícím činitelům vlivu na formulaci cílů i postupů, které lze použít na jejich dosažení.<sup>68</sup>

Podle Palouše a Svobodové potřeba vyhovět motivačním intencím však není nutně determinujícím působením. Je pouze naváděním k něčemu, čemu je možné vyhovět, ale i odolávat. Pokud člověk rozumí sám sobě, pokud o něco usiluje a jako volní subjekt něco chce, to vše je vždy určováno motivací, za kterou neseme zodpovědnost. „Život je nepřetržitou volbou. Hodnota se však stává hodnotnou skutečností nikoli již při bloudivém vyhlížení morálního nebe, nýbrž teprve tehdy, jestliže pro ni něco obětuji – a to nelze jinak než

---

<sup>67</sup> Brožík, V., Hodnotové orientácie, s. 19. Citováno dle LACA, Slavomír. Výchova - rodina - hodnoty, s. 138.

<sup>68</sup> Prudký, L., cit. 56, s. 12-13.

činem.<sup>69</sup> Hodnoty se nám jeví v té míře, ve které se jim aktivně zasvěcujeme. Lidský život je často považován za nejvyšší hodnotu. Pokud tím míníme nikoli jen hodnotu poslední, ale skutečně hodnotu nejvyšší, pak je jí život jen díky tomu, že sám může být dán všanc. To ho činí hodnotou, kterou můžeme platit ve chvílích ohrožení. „Život se jeví jako nejvyšší hodnota jen tehdy, je-li zároveň ohrožen a přesahován, ohrožen smrtí a přesahován jinými hodnotami.“<sup>70</sup>

Hodnoty jsou výsledkem dlouhodobých a složitých procesů výběru, a když jsou přijaty, mají tendenci co nejvíce uchovávat daný stav, což platí jak u jedinců, tak u skupin i celých společenství. Pro každou sociální jednotku představují významný definující a identifikující prvek, což je jedním z důvodů, proč jsou tak vysoce odolné vůči vnějším vlivům. Změnit přijaté hodnoty v důsledku znamená změnit sebe sama.

#### 4.6 Hodnoty v současné společnosti

Jakými hodnotami se dnes projevuje a naplňuje naše lidství, naše hodnotové postoje? Zdánlivě máme více možností, na straně druhé však také více odpovědnosti, i když ne všichni ji chtějí přijmout. Záleží jen na nás, jaké spoluvytváříme hodnoty. Většina lidí si uvědomuje, jak je validní zacílenost na to důležité v našem životě, tedy na hodnoty. Chápeme je však různě. Záleží na našem etickém zakotvení, na naší osobní hierarchii hodnot, ale také na tom, jak chápeme duchovní podloží svého života. Za projevem každého našeho chování stojí i určitá hodnota, která byla v daném okamžiku pro nás stěžejní. Tyto projevy vypovídají o našich „žitých“ hodnotách. Pro některé z nás se na předních příčkách hodnotového žebříčku nacházejí peníze, prestiž, úspěšnost v zaměstnání nebo hromadění majetku. S tím se pojí touha po sebeprosazování, ocitáme se rádi v centru pozornosti a materiální statky pro nás symbolizují úspěšnost. Pro jiné hraje velkou roli rozvoj vlastní osobnosti, zajímavá práce, tvořivý a aktivní přístup k životu. Přejeme si být užiteční ostatním, jsme tu pro rodinu, přátele, záleží nám na ostatních. Z pohledu žitých hodnot by mělo být správné směřovat k určité harmonii, vyváženosti mezi oběma těmito přístupy k hodnotám.<sup>71</sup>

Z posledního průzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění vyplývá, že šťastný rodinný život je pro Čechy důležitější než úspěch v zaměstnání a vysoké příjmy.

---

<sup>69</sup> Palouš, R., cit. 52, s. 49.

<sup>70</sup> Palouš, R., cit. 52, s. 51.

<sup>71</sup> Nytrová, O., cit. 51, s. 18-21.

V dnešním moderním světě je rodina s dětmi jediným místem, kde se člověk může cítit šťastný, soudí 81 procent Čechů. Téměř 90 procent Čechů se domnívá, že mít děti je přirozenou součástí života, protože představují celoživotní radost. Podle analýzy Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí jsou děti chápány jako pokračovatelé života rodičů, jako výraz lásky a jednoty partnerů. Jen jedno procento manželských párů a pět procent nesezdaných párů programově nechce mít děti či s jejich narozením nepočítá. Vztahy mezi rodiči a dětmi jsou podle dlouhodobých srovnání v ČR na vyšší úrovni než v západoevropských zemích. Psychologové, statistici a sociologové však potvrzují, že život často dosti výrazně změní představu a životní hodnoty. Dochází k tomu v důsledku kombinace řady vlivů, mezi něž patří hodnoty preferované společností, pracovní podmínky, životní styl a způsob. Tlak společnosti, kde úspěch a prestiž se měří nikoli podle počtu dětí, ale podle majetku a dosaženého postavení, k naplnění původních představ moc nepřispívá. Česká rodina se mění, neboť čelí novým vlivům, o kterých předchozí generace neměly potuchy. Málokdo si také uvědomuje, že řada tzv. protirodinných vlivů je důsledkem dobré životní úrovně a velkých životních šancí.<sup>72</sup>

Vznik hodnot a hodnotového systému člověka je složitý psychologický proces. Laca uvádí, že vznik hodnotového systému vždy podmiňují vnější činitele (společenské, ekonomické činitele, zkušenost, učení atp.) a vnitřní činitele (např. věk, pohlaví), což má dopad i na hodnotovou orientaci v rodinném prostředí. Rodina je prvním prostředím, ve kterém se formují hodnoty člověka. Hodnotová orientace v rodině bezprostředně souvisí s tím, jak se člověk orientuje při vzniku hodnotového systému a jak ho následně vzniklý hodnotový systém orientuje dále, jak orientuje jeho chování. Pro zdravý psychický a tělesný vývoj dětí je třeba takové rodinné atmosféry, která vytváří nejen harmonické vztahy v rodině, ale také vztahy dítěte s jeho okolím. U dítěte je třeba rozvíjet všechny stránky osobnosti, neboť formování každého lidského jedince úzce souvisí s formováním jeho hodnot.<sup>73</sup> Podle Pelikána rozhodující pro vliv rodiny na utváření osobnosti dítěte není pouze objektivní situace v rodině (vztahy v rodině, materiální zajištění, sociální a vzdělanostní status rodiny apod.), ale to, jak tento stav rodiny subjektivně vnímá dítě. Právě na tomto subjektivním vnímání rodinné situace závisí, nakolik je dítě otevřeno rodinnému působení.<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> Vavroň, J., Pro většinu Čechů je důležitější rodina a děti než vysoké příjmy, s. 1,9.

<sup>73</sup> Laca, S., cit. 53, s. 142-146.

<sup>74</sup> Pelikán, J., cit. 25, s. 91.

Otázku po lidských hodnotách, respektive po jejich výchovném pěstování, je možné si klást teprve po reflexi filosofického zaměření. Jejím úkolem je vztahovat se k realitě, vyslovovat o skutečnosti co nejpravdivější, nejúplnější a co nejhlubší soudy. „A teprve odtud, totiž účinnou spoluúčastí v úsilí sledovat to, co je skutečně hodno sledování a dosahování, tedy co je hodnotné, lze čerpat naději na náležitou odpověď v úkolu zvaném spolubytí na světě.“<sup>75</sup>

Vštěpování kladných hodnot ze strany rodičů jako je pravdomluvnost, tolerance, úcta, nesobeckost, nemá probíhat donucováním nebo tvrdou disciplínou. Důležité je, aby rodiče byli pro dítě jistým osobním morálním příkladem. Rodiče zejména v období dospívání svých dětí mají děti vychovávat přiměřeně přísným způsobem, ale zároveň milujícím a chápajícím.<sup>76</sup>

#### 4.7 Škola jako průvodce hodnotami

Na vývoj osobnosti dítěte, působí kromě rodiny také škola. Ani učitelova argumentace, byť bude sebe „logičtější“ nemůže zaručit, že vychovávaný bude jednat mravně. Podle Palouše a Svobodové pohyb v lidském nitru je spleť všech možných cest, u každého jiných, a nitro bloudí sem tam. Ukazatelé těchto cest jsou jednou jasnější, jednou temné, jsou ovlivňovány časem i prostorem a jsou provázeny city. Cestu nitra provází a spoluurčuje bohatství situačních stránek a naše orientace se přesouvá sem a tam. „Nelogické“ postupy a křížovatky s odbočkami jsou tedy nepochybně obvyklejší než jen logické propojování cest.<sup>77</sup>

Učitel, který oslovuje frontálně celou třídu, nemůže nikdy stoprocentně vědět, zda je stejně chápán všemi žáky, zda nedochází k často velmi variabilní interpretaci jeho slov každým z nich. Tuto variabilitu neovlivňuje ovšem jen různé vnímání významností, ale i individuální vyspělost, míra zkušenosti s danou situací nebo jejími ekvivalenty, momentální psychický stav a podobně. Vzniká současně zákonitě i otázka, zda nemůže za určitých okolností situační významnost natolik ovlivnit danou osobnost, že se začne měnit, že restrukturuje své dosavadní hodnotové systémy a že se jeho další život bude vyvíjet pod vli-

---

<sup>75</sup> Palouš, R., cit. 52, s.77.

<sup>76</sup> Laca, S., cit. 53, s.149.

<sup>77</sup> Palouš, R., cit. 52, s. 51.

vem prožitku z dané situace poněkud jiným směrem? Jde o klíčový problém, jehož řešení by nám mohlo pomoci lépe pochopit zákonitosti utváření lidské osobnosti.<sup>78</sup>

Společenské změny, měnící se historické podmínky, ve kterých nová generace vyrůstá, přinesly změny, které se týkají i změn ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže na školách. Pokud „výchova je konáním, které bere v potaz jak lidskou hodnotu rozumu, tak lidskou hodnotu svobody, pak lze přijmout výměr výchovy jako “záměrné působení...“. Bez výhrady to platí jen v případě sebevýchovy, kdy především vychovávaný sám je autorem záměru.“<sup>79</sup> Je také důležité, aby škola a rodina byly vzájemně propojeny, aby navzájem spolupracovaly. Úkolem školy je poskytnout dítěti nejen vzdělání, ale také působit na rozvoj jeho osobnostních charakteristik, na rozvoj jeho talentu, zručnosti, schopností a v neposlední řadě vychovávat děti k všelidským hodnotám, jako je mír, úcta k životu, práci, životnímu prostředí. Znamená to, že nejen rodiče, ale také škola představuje pro dítě základní kulturně-společenskou a mravní autoritu.<sup>80</sup>

Pelikán uvádí, že akceptuje-li žák školu a staví ji vysoko do své preferenční stupnice institucí, je současně i otevřenější jejímu vlivu.<sup>81</sup> Zároveň doplňuje, že čím méně děti cítí, že jsou vychovávány, tím lépe pro výchovu. Součástí mistrovství pedagoga je vyvolat v dětech nenásilně potřebu vzdělávat se, projevovat zájem o poznání a kultivovat vlastní osobnost.<sup>82</sup> Podle Krajčové má škola největší podíl na tom, jak bude mladý člověk vnímat vzdělání, jakou pro něj bude hodnotou, zda bude chtít a hlavně zda bude umět využít vzdělání pro svůj budoucí plnohodnotný život.<sup>83</sup>

---

<sup>78</sup> Pelikán, J., cit. 25, s. 55.

<sup>79</sup> Palouš, R., cit. 52, s. 70.

<sup>80</sup> Laca, S., cit. 53, s. 150.

<sup>81</sup> Pelikán, J., cit. 25, s. 93.

<sup>82</sup> Pelikán, J., cit. 25, s. 78.

<sup>83</sup> Krajčová, N., Školská edukácia – cesta k celoživotnímu vzdelávaniu sa človeka, s. 146. Citováno dle LACA, Slavomír. Výchova - rodina - hodnoty, s. 150.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CHARAKTERISTIKA A CÍL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

### 5.1 Cíle a výchozí poznatky

Na základě teoretického zpracování dané problematiky bylo cílem zjistit

- zájem dětí o vyučovací předmět Český jazyk a literatura a zájem o vyučovací předmět Cizí jazyk;
- jak děti vnímají důležitost vědomostí a dovedností získaných ve vyučovacích předmětech Český jazyk a literatura a Cizí jazyk pro jejich budoucí povolání;
- jak děti vnímají důležitost vědomostí a dovedností získaných ve vyučovacích předmětech Český jazyk a literatura a Cizí jazyk pro jejich budoucí život;
- srovnat pohled dívek a chlapců a srovnat pohled různých věkových skupin dětí na dané otázky.

Při vytyčování cíle empirické části práce jsem vycházela z Úmluvy o právech dítěte, konkrétně z práva dítěte na vzdělání a jeho cíle (čl. 28,29), tedy z oblasti práv týkajících se rozvoje. Cílem empirické části práce bylo nahlédnutí do vztahu dětí k vybraným vyučovacím předmětům Český jazyk a literatura, Cizí jazyk; zjištění jejich názoru na důležitost znalostí a dovedností získaných v těchto předmětech pro jejich budoucí život a povolání. Navazuji zde na teoretické práce a výzkumy týkající se perspektivní orientace zpracované Lewinem, Frankem, Marešem a Pavelkovou. V dlouhodobější perspektivě spatřuji cíl empirického projektu v přínosu poznatků této problematiky pro další empirická šetření a přístupy.

Psychologické výzkumy potvrzují, že existují relativně velké rozdíly mezi lidmi v tom, jak dokážou předjímat budoucnost a uvědoměle se v ní orientovat, což ovlivňuje stupeň jejich zájmu a účasti na ní. Někteří lidé jsou velmi ovlivněni cíli vzdálenými v čase, jiní jsou jen velmi málo orientováni k budoucím událostem a jsou jimi jen velmi málo ovlivňováni. Zda se čas stane pozitivním či negativním regulativem v lidském životě a jak optimálně a smysluplně z hlediska subjektu bude čas vystupovat jako dynamizující faktor rozvoje osobnosti, to je závislé na celé řadě vlivů, které v průběhu celé životní dráhy člověka působí záměrně, ale i nezáměrně. V závislosti na kvalitě těchto vlivů se pak vytvářejí či naopak nevytvá-

řejí vnitřní předpoklady mimo jiné pro to, aby se člověk mohl aktivně vyrovnávat s budoucností.

Na časový rozměr ve vztahu k chování upozornil již Lewin v roce 1935. Přesto, že nepoužil termínu „časová perspektiva“, hovoří u dítěte o postupném rozšiřování úzkého obzoru přítomnosti do rozměrů budoucnosti. Konstatuje, že tu nejde o prostý efekt intelektuálního, rozumového rozvoje, ale spatřuje v tom projev autonomní konstruktivní činnosti dítěte. Termín časová perspektiva byl použit Frankem, který tímto pojmem rozumí aktuální kognitivní a dynamické zaměření na cílové objekty ležící dále v budoucnosti. Lewin vysvětluje, že nikoli budoucí událost, cíl, ale jejich aktuální předvídání vyvolávají aktuální chování. Perspektiva budoucnosti souvisí podle Lewina úzce s motivací chování, především s tím, jaké si člověk stanoví cíle. Jak Frank, tak Lewin rozumí pod pojmem perspektiva budoucnosti aktuální předvídání budoucích událostí, kterými je spoluurčováno aktuální chování. Role perspektivy budoucnosti je situována jako vlastnost osobnosti získaná v nejranějším dětství a rozvinutá pozdějšími zkušenostmi.<sup>84</sup>

V době školní docházky dochází k důležitému přesunu od krátkodobé orientace k orientaci perspektivní. Výzkumy prokázaly zejména závažnost období staršího školního věku (od 6. ročníku ZŠ) pro rozvoj perspektivní orientace; jednak z hlediska vzniku vnitřních předpokladů a jednak z hlediska vnějších podmínek.<sup>85</sup> Celou problematiku perspektivní orientace v tomto období je třeba vidět v úzké souvislosti s profesní orientací, prostřednictvím které se žáci většinou poprvé intenzivněji zabývají svou budoucností. Je to tedy právě škola, která by měla mít vedle rodiny zásadní podíl na tom, jak dítě projde tímto obdobím. Výchovně vzdělávací cíle jsou transformovány do obsahu vzdělání, který je předkládán žákům formou požadavků na jejich činnost, přičemž motivační hodnotu tyto požadavky nabývají teprve tehdy, stávají-li se žakovým individuálním cílem. Z výzkumů, které v této souvislosti provedla Pavelková se celkově ukázalo, že žáci vidí studium jako nejinstrumentálnější pro dosažení dobrých známek. Instrumentalita studia pro získání znalostí a dovedností je podstatně nižší.<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> Pavelková, I., Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti, s. 6-16.

<sup>85</sup> Výzkumy Pavelkové jsou publikovány v kandidátské disertační práci Perspektivní orientace ve vztahu k rozvoji osobnosti a výkonu žáků, 1985.

<sup>86</sup> Pavelková, I., cit. 85, s.58.

Podle Mareše nechutí žáků přistoupit k řešení učebních úloh (dílčím cílům) pramení často z toho, že si žák neuvědomuje rozdíl mezi učebním cílem (změnou, která se má stát s ním samým, když si osvojí nový poznatek, dovednost apod.) a výsledkem řešení úlohy (změnou, která se má stát s učební úlohou). Nedokáže postihnout souvislost mezi specifickými výkonovými cíli. Přitom rodiče a učitelé předpokládají, že žák to dovede sám od sebe, že ho tomu nemusí nikdo učit, což je omyl.<sup>87</sup> Budeme-li vycházet z širokého pojetí obsahu vzdělávání, které je vymezeno nejen jako soubor informací určených k osvojení, ale také jako soubor požadavků na osobnostní charakteristiky žáků, měla by být jeho součástí i kognitivně motivační charakteristika žáků – perspektivní orientace. Perspektivní orientace se může stát nejen nositelem kontinuální poznávací motivace, ale může umožňovat i osobní zainteresovanost na plnění učebních cílů, neboť je pravděpodobné, že napomáhá snadnější interiorizaci učiva.

## 5.2 Realizace výzkumu

Výzkum probíhal ve školním roce 2013/2014 na II. stupni náhodně vybrané základní školy na okrese Brno-venkov. Jedná se o klasickou základní školu, která je situována ve městě s méně než 5000 obyvateli. Školu navštěvuje celkem 415 žáků; I. stupeň navštěvuje 234 žáků, II. stupeň navštěvuje 181 žák. Jedná se o děti z města a děti dojíždějící z okolních vsí. Školní vzdělávací program této školy je zpracován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro ZŠ a výuka probíhá podle školního vzdělávacího programu zpracovaného touto školou, ze dne 18. 6. 2009 a to ve všech ročních školách. Ve svém učebním plánu škola preferuje následující vzdělávací obory – cizí jazyky, ekologickou výchovu a dopravní výchovu. Tomuto zaměření odpovídá skladba učebního plánu v oblasti volitelných a nepovinných předmětů. Povinná výuka cizích jazyků je zahájena ve 3. ročníku, a to v dotaci 3 hodiny týdně, všichni žáci se učí anglický jazyk. Od 7. ročníku je zařazen druhý cizí jazyk (německý jazyk) jako povinný předmět, a to v dotaci 2 hodiny týdně. Pro přechodné období (školní roky 2013/2014 a 2014/2015) je na základě aplikace změny v RVP ZŠ skupina žáků, kde výuka druhého cizího jazyka byla zařazena v dotaci 3 hodiny týdně pro 8. a 9. ročník. Pro žáky 9. tříd je zařazen nepovinný předmět konverzace v cizím jazyce v dotaci 1 hodiny týdně. Povinná výuka českého jazyka je zahájena v 1. ročníku. Podle učebního plánu je dotace vyučovacích hodin následující: 1. ročník 10 hodin týdně, 2. roč-

---

<sup>87</sup> Mareš, J., Učební cíl, učivo a školní úspěch žáka s. 230.

ník 9 hodin týdně, 3. ročník 8 hodin týdně, 4. až 5. ročník 7 hodin týdně, 6. až 8. ročník 4 hodiny týdně a 9. ročník 5 hodin týdně.

## 6 METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP

### 6.1 Výzkumné hypotézy

V návaznosti na teoretickou část této práce byly formulovány hypotézy, jejichž stěžejním cílem bylo zjistit

- zájem dětí o vyučovací předmět Český jazyk a literatura a zájem o vyučovací předmět Cizí jazyk;
- jak děti vnímají důležitost vědomostí a dovedností získaných ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura a ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro jejich budoucí život a povolání.

Byly stanoveny následující hypotézy.

H1 – Čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro své budoucí povolání jako důležité.

H2 - Čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro svůj budoucí život jako důležité.

H3 – Čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro své budoucí povolání jako důležité.

H4 - Čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro svůj budoucí život jako důležité.

## 6.2 Popis výzkumného vzorku

Základním souborem výzkumu byli žáci II. stupně základní školy, respektive žáci šestých až devátých tříd ve věku 11 až 15 let. Výzkum probíhal v I. pololetí školního roku 2013/2014. Velikost vzorku, na kterém byl realizován výzkum, byla 147 žáků (64 dívek a 83 chlapci). Do projektu byli zařazeni všichni žáci šestých až devátých tříd ve věku 11 až 15 let, kteří byli ochotni se šetření zúčastnit. Abych si ověřila výzkumnou strategii a mohla ji upřesnit, provedla jsem předvýzkum. Předvýzkum jsem provedla na menším souboru, který měl základní rysy shodné se vzorkem, na němž byl následně realizován vlastní výzkum. Soubor pro předvýzkum jsem vybrala ze základního souboru výzkumu s tím, že žádný z jedinců z předvýzkumného souboru nebyl současně pojat do vlastního výzkumného vzorku.

## 6.3 Metody a techniky zkoumání

Při realizaci empirického výzkumu jsem užívala explorační metody, neboť jsou zaměřeny na zjištění informací, údajů, ale i názorů a postojů prostřednictvím výpovědí zkoumaných osob. Tento záměr jsem realizovala prostřednictvím techniky dotazníku, neboť bylo třeba stejnou formou oslovit velký počet respondentů. Použila jsem standardizovaný dotazník vlastní konstrukce (viz příloha 1), vytvořený na základě údajů z prostudované literatury. Cílem bylo získat

- základní informace o osobě dítěte (věk a pohlaví);
- základní přehled, který by bylo možné kvantifikovat;
- možnost pracovat s větším množstvím dat.

Otázky mají uzavřenou formu, byly formulovány přímo. Kromě otázek zaměřených na vlastní výzkum bylo užito také pomocných otázek a to identifikačních, které jsou zaměřeny na osobnost dítěte – jeho věk a pohlaví. Otázka označená číslem jedna, zjišťuje pohlaví dětí. Otázka s číslem dvě je zaměřena na věk dětí. Druhá část otázek (otázky číslo 3 – 8) analyzuje zájem dětí o vyučovací předmět Český jazyk a literatura a zájem o vyučovací předmět Cizí jazyk; do jaké míry děti vnímají důležitost vědomostí a dovedností získaných ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura a ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro jejich budoucí život a povolání. Otázky byly voleny tak, aby byly jasné a srozumitelné všem respondentům. Jazykový styl jsem se proto snažila přizpůsobit jazykové vy-

bavenosti respondenta tak, aby po obsahové stránce bylo rozumět nejen smyslu otázky, ale i jednotlivým použitým slovům.<sup>88</sup> Respondenti vyplňovali dotazníky anonymně.

Administrace dotazníku probíhala následovně: zkoumané osobě byl předložen dotazník, po přečtení otázek zakroužkovala odpověď, kterou si zvolila. Pro vyhodnocení standardizovaného dotazníku jsem použila manuál vlastní konstrukce. Při jeho tvorbě jsem čerpala z odborné literatury.

## 6.4 Zpracování výstupů výzkumu

### 6.4.1 Kvantitativní interpretace výsledků výzkumu

Použitými výzkumnými technikami jsem shromáždila základní údaje, které bylo nutné statisticky zpracovat. Zpracování utříděných dat bylo provedeno na základě kvantitativní (statistické) analýzy. Nejprve jsem provedla primární zpracování dat, kdy jsem zpracovala jednotlivé skupiny dat. Identifikační znaky respondentů jsem roztřídila do kategorií podle pohlaví a věku, přičemž ke každé kategorii, vymezené podle daného třídícího kritéria, jsem přiřadila číselný údaj. Jednotlivé proměnné jsem nejprve zpracovala pomocí čárkovací metody a zjištěné hodnoty absolutních četností ( $N_i$ ) byly poté přepočteny na relativní četnosti ( $f_i$ ) pomocí vzorce:

$$f_i = (N_i / N) \cdot 100 (\%)$$

Následně jsem provedla sekundární zpracování dat, pomocí kterých jsem zjišťovala vazby mezi jednotlivými proměnnými. Tedy vztah mezi nezávisle proměnnou, kterou je v tomto výzkumu různý věk dětí a závisle proměnnou, kterou je hodnocení důležitosti či nedůležitosti vyučovacího předmětu. Pedagogické jevy, které jsem zachytila na úrovni nominálního měření, jsem následně zpracovala pomocí neparametrického statistického postupu tzv. testem chí-kvadrát ( $\chi^2$ ), který je jedním z nejznámějších testů významnosti. U tohoto postupu je nespornou výhodou, že nezáleží na tom, jaké rozdělení četností je v souboru, který zkoumáme. Statistický test významnosti představuje postup, při kterém rozhodujeme o tom, zda zjištění, které výzkum přinesl, je skutečně významné (signifikantní) a nebo je způsobeno náhodou.<sup>89</sup> U testů významnosti se nejprve formuluje tzv. nulová hypotéza  $H_0$ . Nulová hypotéza je předpoklad, že mezi proměnnými není žádný významný

---

<sup>88</sup> Pelikán, J., Základy empirického výzkumu, s. 107.

<sup>89</sup> Chrástka, E., Empirická pedagogická šetření a jejich statistické vyhodnocování, s. 22.



vztah a že získané výsledky lze vysvětlit na základě náhody. Nulová hypotéza je na základě testu významnosti buď přijata nebo odmítnuta. Jestliže nulovou hypotézu odmítneme, přijmeme tzv. alternativní hypotézu  $H_1$ , což je předpoklad, že výsledky výzkumu jsou významné a nejsou způsobeny náhodou. Rozhodování o platnosti nulové hypotézy má vždy pravděpodobnostní charakter. Riziko, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu a přijmeme alternativní hypotézu se nazývá hladina významnosti. V tomto výzkumu jsem užila hladinu významnosti 5%, která se většinou používá v pedagogických výzkumech.

Výsledky dotazníkového šetření jsem nejprve zapsala do kontingenční tabulky a vypočetla jsem marginální četnosti. Následně jsem vypočetla očekávané četnosti, které odpovídají platnosti nulové hypotézy a jsou uvedeny v kontingenční tabulce v závorkách. Potom bylo třeba vypočítat testovací kritérium  $\lambda^2$ , což je ukazatel velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Pro posouzení vypočítané hodnoty  $\lambda^2$  je třeba dále určit stupeň volnosti v kontingenční tabulce. Pro tabulku o  $r$  řádcích a  $s$  sloupcích se určí stupeň volnosti podle vzorce:

$$f = (r-1) \cdot (s-1)$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 5% nalezneme ve statistické tabulce *Kritické hodnoty Pearsonova  $\lambda^2$*  kritickou hodnotu testovacího kritéria<sup>90</sup> a tu srovnáme s vypočítanou hodnotou  $\lambda^2$ . Pokud je  $\lambda^2$  menší než kritická hodnota, nelze nulovou hypotézu odmítnout a mezi proměnnými tak není prokázána statisticky významná závislost. Pokud je však  $\lambda^2$  větší nebo rovna kritické hodnotě, můžeme nulovou hypotézu odmítnout. Je však třeba zdůraznit, že vypočítaná hodnota  $\lambda^2$  platí pro kontingenční tabulku jako celek a nevypovídá o souvislostech mezi konkrétními dvěma odpověďmi uvnitř této tabulky.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> Chrástka, E., cit. 89, s. 52.

<sup>91</sup> Prováděné výpočty nejsou popsány detailněji vzhledem k rozsahu diplomové práce. Podrobné postupy výpočtů je možné nalézt v Chrástka, E., cit. 89, s. 26-29.

**Otázka č. 3: Vyučovací předmět Český jazyk a literatura mě:***a) velmi zajímavá**b) zajímavá**c) nezajímavá**d) vůbec nezajímavá*

V následujících tabulkách četností je možné porovnat preference jednotlivých odpovědí. V tabulce 1.1 a v tabulce 1.2 můžeme porovnat odpovědi dívek a chlapců v souvislosti s jejich věkem.

Tabulka 1.1

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	1	7	0	0	12,5	87,5	0	0
12	2	7	2	0	18,2	63,6	18,2	0
13	0	9	8	3	0	45	40	15
14	1	10	3	0	7,2	71,4	21,4	0
15	2	5	3	1	18,2	45,4	27,3	9,1

Tabulka 1.2

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	3	5	2	0	30	50	20	0
12	3	13	7	0	13,1	56,5	30,4	0
13	1	8	5	5	5,3	42,1	26,3	26,3
14	0	11	7	2	0	55	35	10
15	1	4	2	4	9,1	36,3	18,3	36,3

V dalších tabulkách jsou hodnoty četností shrnuty za dívky v tabulce 1.3, za chlapce v tabulce 1.4.

Tabulka 1.3

Četnost Ni

Relativní četnost fi

a	b	c	d	a	b	c	d
6	38	16	4	9,4	59,4	25	6,2

Tabulka 1.4

Četnost Ni

Relativní četnost fi

a	b	c	d	a	B	c	d
8	41	23	11	9,6	49,4	27,7	13,3

Shrnutí:

Vývoj názoru dětí v souvislosti s věkem je možné porovnat v tabulce 1.5 a graficky na obr. 2. Z tabulky i z grafu je patrné, že počet dětí, které vyučovací předmět Český jazyk a literatura zajímá, kolísá v rozmezí 40,9 – 66,7%. Počet dětí, které předmět nezajímá, kolísá v rozmezí 11,1 – 33,3%. Počet dětí, které předmět velmi zajímá, je nejvyšší ve věku 11 let - 22,2%, nejnižší ve věku 13 - 14 let, kdy činí 2,6 – 2,9%. Patrný je nárůst počtu dětí, které předmět vůbec nezajímá z 0% ve věku 11 – 12 let na 5,9 – 22,7% ve věku 13 - 15 let.

V celkovém součtu děti v 53,8% uvádí, že vyučovací předmět Český jazyk a literatura je zajímavá, 9,5% dětí tento předmět velmi zajímavá. Oproti tomu 26,5% dětí vyučovací předmět nezajímá a 10,2% dětí vůbec nezajímá. Hodnoty jsou uvedeny v tabulce 1.6 a graficky na obr. 3.

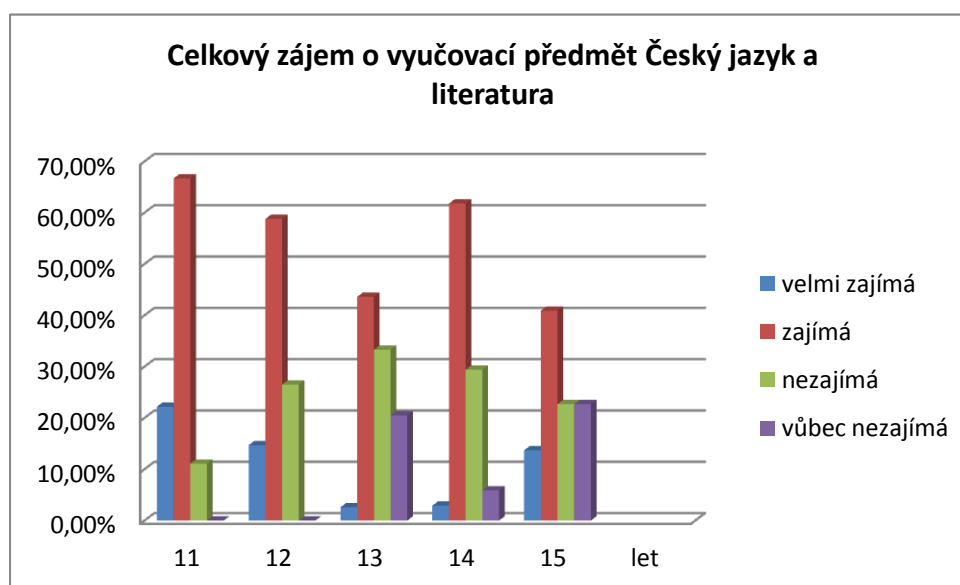
Tabulka 1.5

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	4	12	2	0	22,2	66,7	11,1	0
12	5	20	9	0	14,7	58,8	26,5	0
13	1	17	13	8	2,6	43,6	33,3	20,5
14	1	21	10	2	2,9	61,8	29,4	5,9
15	3	9	5	5	13,7	40,9	22,7	22,7

Tabulka 1.6

a	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	B	c	d	a	b	c	d	
14	79	39	15	9,5	53,8	26,5	10,2	

Obrázek 2:



Obrázek 3:



**Otázka č. 4: Kdybych měl(a) v tuto chvíli říct svůj názor, myslím si, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura budou pro mé budoucí povolání:**

- a) velmi důležité
- b) důležité
- c) nedůležité
- d) zcela nedůležité

V souvislosti s touto otázkou byla stanovena hypotéza H1.

H1 – Čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro své budoucí povolání jako důležité.

V následujících tabulkách četností je možné porovnat preference jednotlivých odpovědí. V tabulce 2.1 můžeme porovnat odpovědi dívek a v tabulce 2.2 můžeme porovnat odpovědi chlapců v souvislosti s jejich věkem.

Tabulka 2.1

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	B	c	D
11	5	3	0	0	62,5	37,5	0	0
12	6	5	0	0	54,5	45,5	0	0
13	0	15	4	1	0	75	20	5
14	4	7	3	0	28,6	50	21,4	0
15	4	5	2	0	36,4	45,4	18,2	0

Tabulka 2.2

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	B	c	D
11	3	7	0	0	30	70	0	0
12	5	13	5	0	21,7	56,6	21,7	0
13	0	8	10	1	0	42,1	52,6	5,3
14	3	6	11	0	15	30	55	0
15	3	3	3	2	27,3	27,3	27,3	18,1

V dalších tabulkách jsou hodnoty četností shrnuty za dívky v tabulce 2.3, za chlapce v tabulce 2.4.

Tabulka 2.3

a	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	B	c	d	a	b	C	d	
19	35	9	1	29,7	54,7	14,0	1,6	

Tabulka 2.4

a	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	b	c	d	a	b	C	d	
14	37	29	3	16,9	44,6	34,9	3,6	

Shrnutí:

Vývoj názoru dětí v souvislosti s věkem je možné porovnat v tabulce 2.5 a graficky na obr. 4. Z tabulky i z grafu je patrné, že počet dětí, které si myslí, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura budou pro jejich budoucí povolání důležité, v souvislosti s věkem klesá od 55,6% ve věku 11 let na 36,4% ve věku 15 let. Výjimku tvoří děti ve věku 13 let, kdy předmět jako důležitý hodnotí 59% dětí. Počet dětí, které předmět hodnotí jako nedůležitý, s věkem vzrůstá a kolísá v rozmezí 14,7 – 41,2%. Výjimku tvoří děti ve věku 11 let, kde nikdo nehodnotí předmět jako nedůležitý. Jako velmi důležitý hodnotí předmět 20,6 - 44,4% dětí, ve věku 13 let. Jako velmi důležitý předmět neuvádí nikdo. Rovněž s věkem vzrůstá část dětí, které předmět hodnotí jako zcela nedůležitý. Ve věku 15 let 9,1% dětí považuje znalosti a dovednosti získané v uvedeném předmětu jako zcela nedůležité pro své budoucí povolání.

V celkovém součtu děti v 49,0% uvádí, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura budou pro jejich budoucí povolání důležité, 22,4% dětí považuje tyto znalosti a dovednosti za velmi důležité. Oproti tomu 25,9% dětí je považuje za nedůležité a 2,7% za zcela nedůležité. Hodnoty jsou uvedeny v tabulce 2.6 a graficky na obr.5.

Tabulka 2.5

Četnost  $N_i$

Relativní četnost  $f_i$

Věk	a	b	c	d	a	b	c	d
11	8	10	0	0	44,4	55,6	0	0
12	11	18	5	0	32,4	52,9	14,7	0
13	0	23	14	2	0	59	35,9	5,1
14	7	13	14	0	20,6	38,2	41,2	0
15	7	8	5	2	31,8	36,4	22,7	9,1



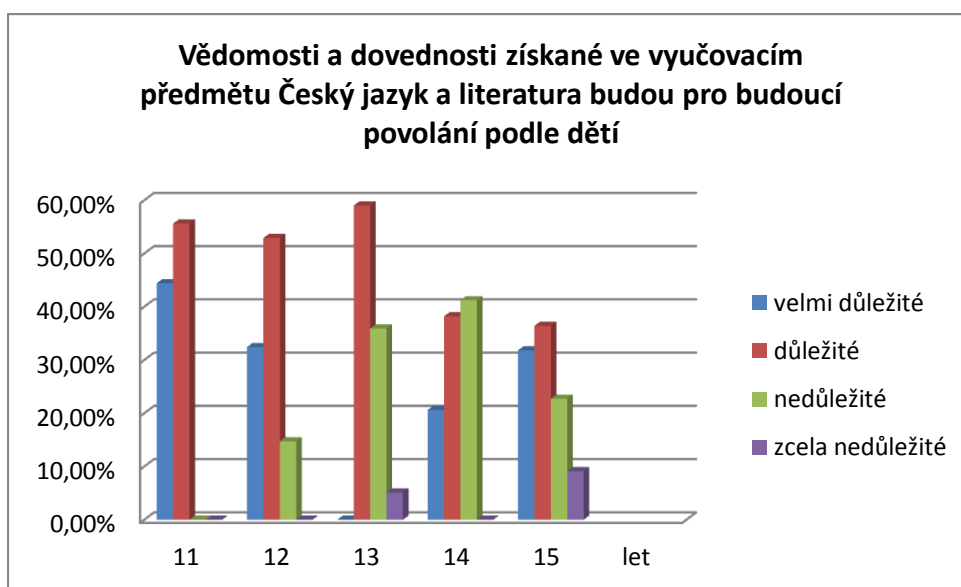
Tabulka 2.6

Četnost Ni

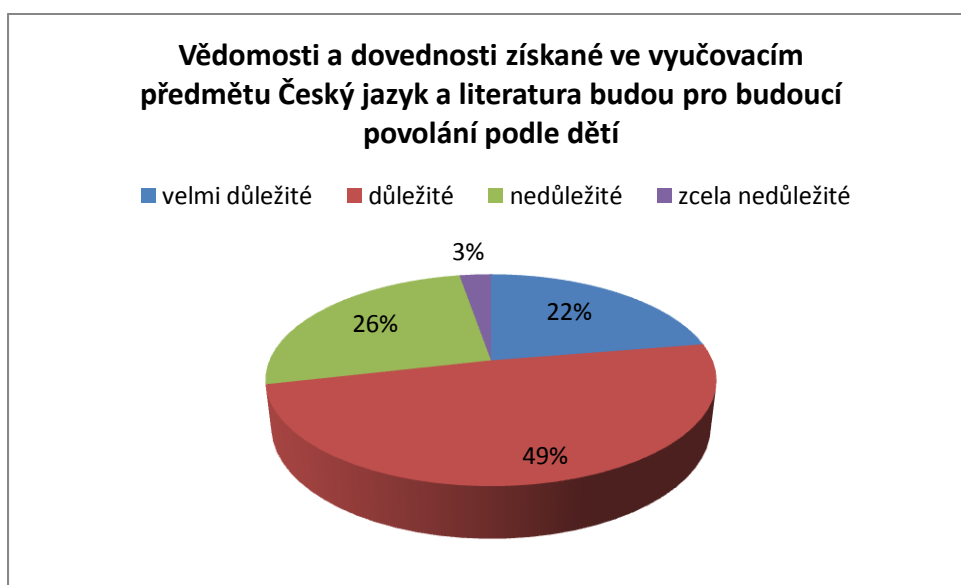
Relativní četnost fi

a	b	c	d	a	b	c	d
33	72	38	4	22,4	49,0	25,9	2,7

Obrázek 4:



Obrázek 5:



Z uvedených výsledků vyplývá, že stanovená hypotéza H1: čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro své budoucí povolání jako důležité byla vyvrácena. Se vzrůstajícím věkem podle výsledků výzkumu děti hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro své budoucí povolání jako méně důležité a naopak vzrůstá počet dětí, které je považují za nedůležité.

Následně jsem provedla sekundární zpracování dat, pomocí kterých jsem zjišťovala vazby mezi jednotlivými proměnnými. Zjišťovala jsem, zda mezi hodnocením důležitosti předmětu a věkem dětí je významná závislost.

Stanovila jsem hypotézy.

H0a – Mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání není významná závislost.

H1a - Mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání je významná závislost.

Zpracovala jsem kontingenční tabulku 2.7, pomocí které jsem po mezikrocích vypočítala testovací kritérium  $\lambda^2 = 34,2$ . Následně jsem vypočítala stupeň volnosti  $f = 12$  a užila jsem hladinu významnosti 5%. Ze statistické tabulky jsem zjistila kritickou hodnotu

$\lambda^2 = 21,026$ . Vypočítaná hodnota 34,2 je větší než kritická hodnota 21,026 a proto je možné nulovou hypotézu odmítnout. Mezi proměnnými byla prokázána statisticky významná závislost. S jistotou 95% lze přijmout alternativní hypotézu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání je významná závislost.

Tabulka 2.7

Věk	a		b		c		d	
11	8	(4)	10	(9)	0	(5)	0	(0)
12	11	(7)	18	(17)	5	(9)	0	(1)
13	0	(9)	23	(19)	14	(10)	2	(1)
14	7	(8)	13	(17)	14	(8)	0	(1)
15	7	(5)	8	(10)	5	(6)	2	(1)

**Otázka č. 5: Kdybych měl(a) v tuto chvíli říct svůj názor, myslím si, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura budou pro můj budoucí život:**

- a) velmi důležité
- b) důležité
- c) nedůležité
- d) zcela nedůležité

V souvislosti s touto otázkou byla stanovena hypotéza H2.

H2 – Čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro svůj budoucí život jako důležité.

V následujících tabulkách četností je možné porovnat preference jednotlivých odpovědí. V tabulce 3.1 můžeme porovnat odpovědi dívek a v tabulce 3.2 můžeme porovnat odpovědi chlapců v souvislosti s jejich věkem.

Tabulka 3.1

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	2	6	0	0	25	75	0	0
12	3	8	0	0	27,3	72,7	0	0
13	0	15	4	1	0	75	20	5
14	4	7	3	0	28,6	50	21,4	0
15	2	3	5	1	18,2	27,3	45,4	9,1

Tabulka 3.2

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	2	8	0	0	20	80	0	0
12	5	14	4	0	21,7	60,9	17,4	0
13	2	9	6	2	10,5	47,4	31,6	10,5
14	2	5	11	2	10	25	55	10
15	1	3	3	4	9,1	27,3	27,3	36,3

V dalších tabulkách jsou hodnoty četností shrnuty za dívky v tabulce 3.3, za chlapce v tabulce 3.4.

Tabulka 3.3

a	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	b	c	d	a	b	c	d	
11	39	12	2	17,2	60,9	18,8	2	

Tabulka 3.4

a	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	b	c	d	a	b	c	d	
12	39	24	8	14,5	47,0	28,9	9,6	

Shrnutí:

Vývoj názoru dětí v souvislosti s věkem je možné porovnat v tabulce 3.5 a graficky na obr. 6. Z tabulky i z grafu je patrné, že počet dětí, které si myslí, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura budou pro jejich budoucí život důležité, v souvislosti s věkem klesá od 77,8% ve věku 11 let na 27,3% ve věku 15 let. Počet dětí, které předmět hodnotí jako nedůležitý s věkem vzrůstá od 0% ve věku 11 let na 36,4% ve věku 15 let. Ve věku 14 let je zde skok na 41,2%. Jako velmi důležitý hodnotí předmět 22,2 - 23,5% dětí, ve věku 11-12 let. Dále toto číslo klesá ve věku 13 let na 5,1% a v 14 - 15 roce se pohybuje v rozmezí 17,6 - 13,6%. Rovněž s věkem vzrůstá část dětí, které předmět hodnotí jako zcela nedůležitý. Ve věku 11 - 12 let jej neuvádí nikdo. Ve věku 13 - 15 let 7,8 - 22,7% dětí považuje znalosti a dovednosti získané v uvedeném předmětu jako zcela nedůležité pro svůj budoucí život.

V celkovém součtu děti v 53,1% uvádí, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura budou pro jejich budoucí život důležité. Další 15,6% dětí považuje tyto znalosti a dovednosti za velmi důležité. Proti tomu 24,5% dětí je považuje za nedůležité a 6,8% za zcela nedůležité. Hodnoty jsou uvedeny v tabulce 3.6 a graficky na obr.7.

Tabulka 3.5

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	4	14	0	0	22,2	77,8	0	0
12	8	22	4	0	23,5	64,7	11,8	0
13	2	24	10	3	5,1	61,5	25,6	7,8
14	6	12	14	2	17,6	35,3	41,2	5,9
15	3	6	8	5	13,6	27,3	36,4	22,7

Tabulka 3.6

Četnost Ni

Relativní četnost fi

A	b	c	d	a	b	c	d
23	78	36	10	15,6	53,1	24,5	6,8

Obrázek 6:



Obrázek 7:



Z uvedených výsledků vyplývá, že stanovená hypotéza H2: čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro svůj budoucí život jako důležité byla vyvrácena. Se vzrůstajícím věkem podle výsledků výzkumu děti hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro svůj budoucí život jako méně důležité a naopak vzrůstá počet dětí, které je považují za nedůležité.

Následně jsem provedla sekundární zpracování dat, pomocí kterých jsem zjišťovala vazby mezi jednotlivými proměnnými. Zjišťovala jsem, zda mezi hodnocením důležitosti předmětu a věkem dětí je významná závislost.

Stanovila jsem hypotézy.

H0b – Mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí život není významná závislost.

H1b - Mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí život je významná závislost.

Zpracovala jsem kontingenční tabulku 3.7, pomocí které jsem po mezikrocích vypočítala testovací kritérium  $\lambda^2 = 31,083$ . Následně jsem vypočítala stupeň volnosti  $f = 12$  a užila jsem hladinu významnosti 5%. Ze statistické tabulky jsem zjistila kritickou hodnotu

$\lambda^2 = 21,026$ . Vypočítaná hodnota 31,083 je větší než kritická hodnota 21,026 a proto je možné nulovou hypotézu odmítnout. Mezi proměnnými byla prokázána statisticky významná závislost. S jistotou 95% lze přijmout alternativní hypotézu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí život je významná závislost.



Tabulka 3.7

Věk	a		b		c		d	
11	4	(3)	14	(10)	0	(4)	0	(1)
12	8	(5)	22	(18)	4	(8)	0	(3)
13	2	(6)	24	(21)	10	(9)	3	(3)
14	6	(6)	12	(18)	14	(8)	2	(2)
15	3	(3)	6	(12)	8	(5)	5	(2)

**Otázka č. 6: Vyučovací předmět Cizí jazyk mě:***a) velmi zajímá**b) zajímá**c) nezajímá**d) vůbec nezajímá*

V následujících tabulkách četností je možné porovnat preference jednotlivých odpovědí. V tabulce 4.1 můžeme porovnat odpovědi dívek a v tabulce 4.2 můžeme porovnat odpovědi chlapců v souvislosti s jejich věkem.

Tabulka 4.1

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	1	7	0	0	12,5	87,5	0	0
12	3	8	0	0	27,3	72,4	0	0
13	8	12	0	0	40	60	0	0
14	1	9	2	2	7,1	64,3	14,3	14,3
15	3	5	1	2	27,3	45,4	9,1	18,2

Tabulka 4.2

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	2	6	2	0	20	60	20	0
12	6	14	3	0	26,0	60,9	13,1	0
13	5	10	2	2	26,3	52,7	10,5	10,5
14	5	10	4	1	25	50	20	5
15	1	4	4	2	9,1	36,3	36,3	18,3

V dalších tabulkách jsou hodnoty četností shrnuty za dívky v tabulce 4.3, za chlapce v tabulce 4.4.

Tabulka 4.3

a	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	b	c	d	a	b	c	d	
16	41	3	4	25,0	64,1	4,7	6,2	

Tabulka 4.4

a	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	b	c	d	a	b	c	d	
19	44	15	5	22,9	53,0	18,1	6,0	

Shrnutí:

Vývoj názoru dětí v souvislosti s věkem je možné porovnat v tabulce 4.5 a graficky na obr. 8. Z tabulky i z grafu je patrné, že počet dětí, které vyučovací předmět Cizí jazyk zajímá, se vzrůstajícím věkem klesá od 72,2% ve věku 11 let, na 40,9% ve věku 15 let. Počet dětí, které předmět nezajímá, kolísá v rozmezí 5,1 - 22,7% a s rostoucím věkem má rovněž vzrůstající tendenci. Počet dětí, které předmět velmi zajímá, je nejvyšší ve věku 13 let - 33,3%, nejnižší ve věku 11 let, kdy činí 16,7%. Patrný je nárůst počtu dětí, které předmět vůbec nezajímá z 0% ve věku 11 – 12 let na 5,1 – 18,27% ve věku 13 - 15 let.

V celkovém součtu děti v 57,8% uvádí, že vyučovací předmět Cizí jazyk je zajímavá. Dalších 23,8% dětí tento předmět velmi zajímá. Oproti tomu 12,3% dětí vyučovací předmět nezajímá a 6,1% dětí vůbec nezajímá. Hodnoty jsou uvedeny v tabulce 4.6 a graficky na obr. 9.

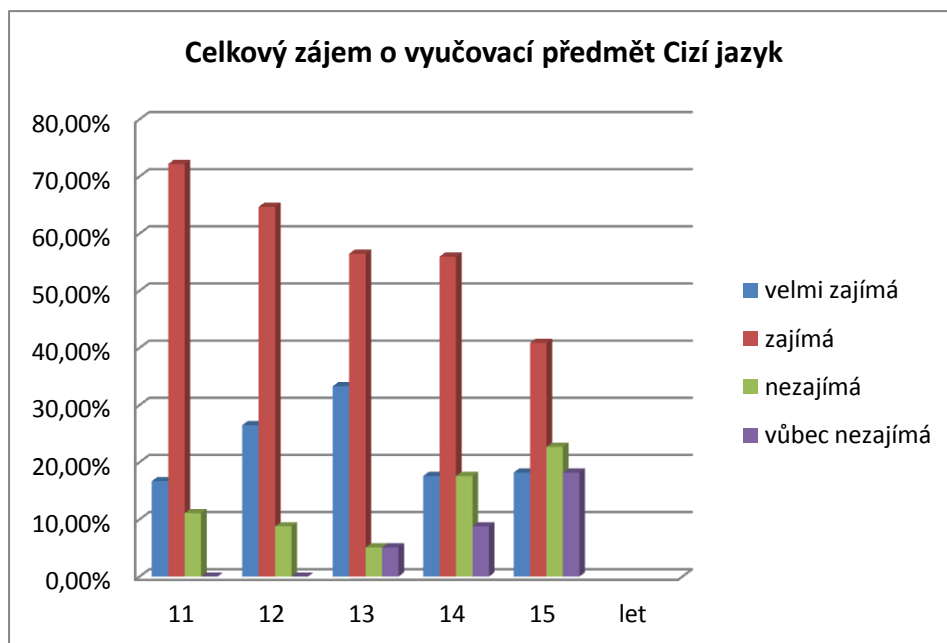
Tabulka 4.5

Věk	Četnost Ni				Relativní četnost fi			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	3	13	2	0	16,7	72,2	11,1	0
12	9	22	3	0	26,5	64,7	8,8	0
13	13	22	2	2	33,3	56,5	5,1	5,1
14	6	19	6	3	17,6	56	17,6	8,8
15	4	9	5	4	18,2	40,9	22,7	18,2

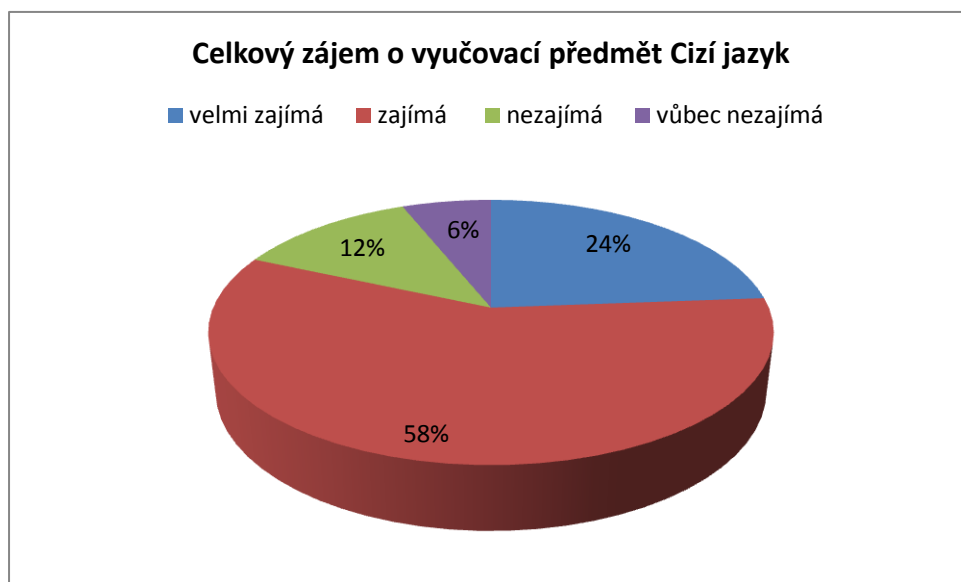
Tabulka 4.6

Četnost Ni				Relativní četnost fi			
a	b	c	d	a	b	c	d
35	85	18	9	23,8	57,8	12,3	6,1

Obrázek 8:



Obrázek 9:



*Otázka č.7: Kdybych měl(a) v tuto chvíli říct svůj názor, myslím si, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk budou pro mé budoucí povolání:*

- a) velmi důležité
- b) důležité
- c) nedůležité
- d) zcela nedůležité

V souvislosti s touto otázkou byla stanovena hypotéza H3.

H3 – Čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro své budoucí povolání jako důležité.

V následujících tabulkách četností je možné porovnat preference jednotlivých odpovědí. V tabulce 5.1 můžeme porovnat odpovědi dívek a v tabulce 5.2 můžeme porovnat odpovědi chlapců v souvislosti s jejich věkem.

Tabulka 5.1

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	4	4	0	0	50	50	0	0
12	7	4	0	0	63,6	36,4	0	0
13	9	9	2	0	45	45	10	0
14	4	8	2	0	28,6	57,1	14,3	0
15	6	3	2	0	54,5	27,3	18,2	0

Tabulka 5.2

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	3	5	2	0	30	50	20	0
12	7	14	2	0	30,4	60,9	8,7	0
13	4	11	3	1	21,1	57,8	15,8	5,3
14	8	9	3	0	40	45	15	0
15	1	4	4	2	9,1	36,3	36,3	18,3

V dalších tabulkách jsou hodnoty četností shrnuty za dívky v tabulce 5.3, za chlapce v tabulce 5.4.

Tabulka 5.3

Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
a	b	c	d	a	b	c	d
30	28	6	0	46,9	43,7	9,4	0

Tabulka 5.4

Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
a	b	c	d	a	b	c	d
23	43	14	3	27,7	51,8	16,9	3,6

Shrnutí:

Vývoj názoru dětí v souvislosti s věkem je možné porovnat v tabulce 5.5 a graficky na obr. 10. Z tabulky i z grafu je patrné, že počet dětí, které si myslí, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk budou pro jejich budoucí povolání důležité, v souvislosti s věkem neklesá a pohybuje se v rozmezí 50 – 52,9%. Pokles je možné zaznamenat pouze ve věku 15 let, kdy činí 31,8%. Počet dětí, které předmět hodnotí jako nedůležitý, s věkem vzrůstá od 11,1% ve věku 11 let na 27,3% ve věku 15 let. Pokles je zaznamenán pouze ve věku 13 let, kdy činí 5,9%. Bez ohledu na věk poměrně vysoká část dětí hodnotí předmět jako velmi důležitý a kolísá v rozmezí 18,2 – 38,4%. Ve věku 11 – 12 let a ve věku 14 let žádné z dětí nehodnotí předmět jako zcela nedůležitý. Ve věku 13 let jej jako zcela nedůležitý pro své budoucí povolání uvádí 2,6% dětí a ve věku 15 let 9,1% dětí.

V celkovém součtu děti v 48,3% uvádí, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk budou pro jejich budoucí povolání důležité. Dalších 36,1% dětí považuje tyto znalosti a dovednosti za velmi důležité. Proti tomu 13,6% dětí je považuje za nedůležité a 2,0% za zcela nedůležité. Hodnoty jsou uvedeny v tabulce 5.6 a graficky na obr.11.

Tabulka 5.5

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	7	9	2	0	38,9	50	11,1	0
12	14	18	2	0	41,2	52,9	5,9	0
13	13	20	5	1	33,3	51,3	12,8	2,6
14	12	17	5	0	35,3	50	14,7	0
15	7	7	6	2	31,8	31,8	27,3	9,1



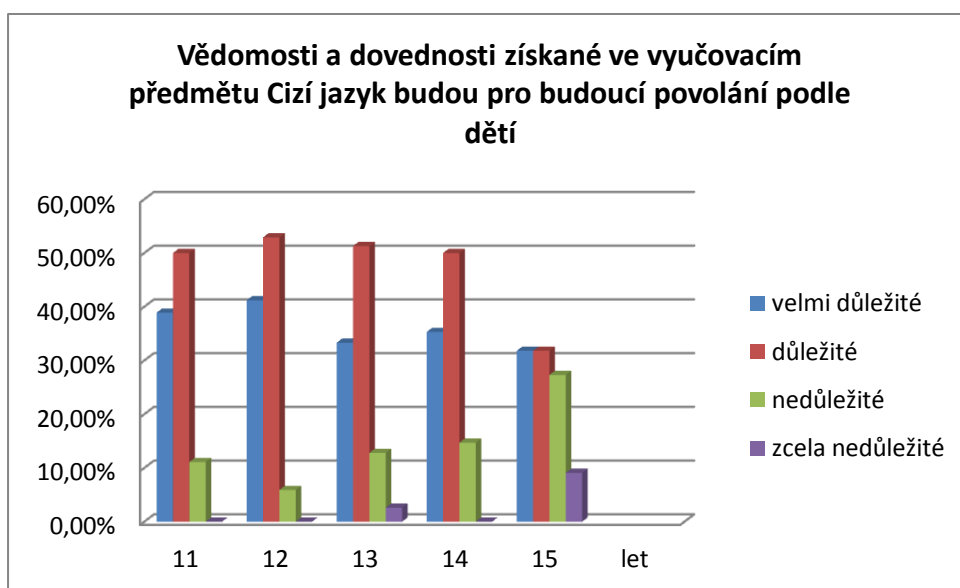
Tabulka 5.6

Četnost Ni

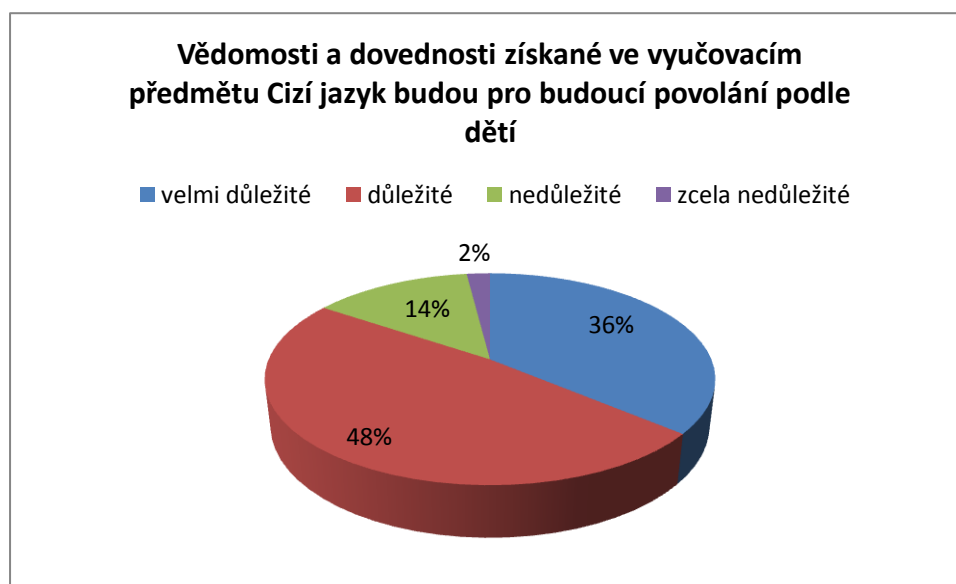
Relativní četnost fi

a	b	c	d	a	b	c	d
53	71	20	3	36,1	48,3	13,6	2,0

Obrázek 10:



Obrázek 11:



Z uvedených výsledků vyplývá, že stanovená hypotéza H3: čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro své budoucí povolání jako důležité byla vyvrácena. Podle výsledků výzkumu pravděpodobně vzrůstající věk nemá vliv na hodnocení důležitosti vědomostí a dovedností získaných ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro budoucí povolání dětí.

Abych potvrdila tuto domněnku, provedla jsem sekundární zpracování dat, pomocí kterých jsem zjišťovala vazby mezi jednotlivými proměnnými. Zjišťovala jsem, zda mezi hodnocením důležitosti předmětu a věkem dětí je významná závislost.

Stanovila jsem hypotézy.

H0c – Mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání není významná závislost.

H1c - Mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání je významná závislost.

Zpracovala jsem kontingenční tabulku 5.7, pomocí které jsem po mezikrocích vypočítala testovací kritérium  $\lambda^2 = 15,84$ . Následně jsem vypočítala stupeň volnosti  $f = 12$  a užila jsem hladinu významnosti 5%. Ze statistické tabulky jsem zjistila kritickou hodnotu

$\lambda^2 = 21,026$ . Vypočítaná hodnota 15,84 je menší než kritická hodnota 21,026 a proto není možné nulovou hypotézu odmítnout. Mezi proměnnými nebyla prokázána statisticky významná závislost. To znamená, že věk dětí v tomto případě neovlivňuje významným způsobem jejich hodnocení důležitosti předmětu pro jejich budoucí povolání.

Tabulka 5.7

Věk	a		b		c		d	
11	7	(7)	9	(9)	2	(2)	0	(0)
12	14	(12)	18	(16)	2	(5)	0	(1)
13	13	(14)	20	(19)	5	(5)	1	(1)
14	12	(12)	17	(16)	5	(5)	0	(1)
15	7	(8)	7	(11)	6	(3)	2	(0)

*Otázka č.8: Kdybych měl(a) v tuto chvíli říct svůj názor, myslím si, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk budou pro můj budoucí život:*

- a) velmi důležité*
- b) důležité*
- c) nedůležité*
- d) zcela nedůležité*

V souvislosti s touto otázkou byla stanovena hypotéza H4.

H4 - Čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro svůj budoucí život jako důležité.

V následujících tabulkách četností je možné porovnat preference jednotlivých odpovědí. V tabulce 6.1 můžeme porovnat odpovědi dívek a v tabulce 6.2 můžeme porovnat odpovědi chlapců v souvislosti s jejich věkem.

Tabulka 6.1

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	3	5	0	0	37,5	62,5	0	0
12	3	8	0	0	27,3	72,7	0	0
13	8	9	3	0	40	45	15	0
14	4	8	1	1	28,6	57,0	7,2	7,2
15	3	4	3	1	27,3	36,3	27,3	9,1

Tabulka 6.2

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	3	6	1	0	30	60	10	0
12	7	13	2	1	30,4	56,6	8,7	4,3
13	7	9	2	1	36,8	47,4	10,5	5,3
14	9	8	3	0	45	40	15	0
15	1	6	2	2	9,1	54,5	18,2	18,2

V dalších tabulkách jsou hodnoty četností shrnuty za dívky v tabulce 6.3, za chlapce v tabulce 6.4.

Tabulka 6.3

a	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	B	c	d	a	b	c	d	
21	34	7	2	32,8	53,2	10,9	3,1	

Tabulka 6.4

a	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	b	c	d	a	b	c	d	
27	42	10	4	32,5	50,6	12,1	4,8	

Shrnutí:

Vývoj názoru dětí v souvislosti s věkem je možné porovnat v tabulce 6.5 a graficky na obr. 12. Z tabulky i z grafu je patrné, že počet dětí, které si myslí, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk budou pro jejich budoucí život důležité je relativně neměnný ve věku 11 – 12 let, kdy se pohybuje v rozmezí 61,1 – 61,8%. Poté ve věku 13 – 15 let následuje pokles na rozmezí 45,5 – 47,1%. Počet dětí, které předmět hodnotí jako nedůležitý je 5,6 – 5,9% ve věku 11 – 12 let s rostoucím věkem vzrůstá na 11,8 – 12,8% ve věku 13 – 14 let a ve věku 15 let činí 22,7%. Hodnocení předmětu jako velmi důležitého pro budoucí život je v souvislosti s věkem relativně stálé a pohybuje se v rozmezí 18,2 – 38,4%. Jako velmi důležitý hodnotí předmět 29,4 – 38,4% dětí ve věku 11 – 14 let a 18,2% dětí ve věku 15 let. S věkem vzrůstá část dětí, které předmět hodnotí jako zcela nedůležitý. Ve věku 11 let jej neuvádí nikdo. Ve věku 12 – 14 let jej uvádí 2,6 – 2,9% dětí a ve věku 15 let 13,9% dětí považuje znalosti a dovednosti získané v uvedeném předmětu jako zcela nedůležité pro svůj budoucí život.

V celkovém součtu děti v 51,7% uvádějí, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk budou pro jejich budoucí život důležité, 32,66% dětí považuje tyto znalosti a dovednosti za velmi důležité. Proti tomu 11,6,5% dětí je považuje za nedůležité a 4,1% za zcela nedůležité. Hodnoty jsou uvedeny v tabulce 6.6 a graficky na obr.13.

Tabulka 6.5

Věk	Četnost $N_i$				Relativní četnost $f_i$			
	a	b	c	d	a	b	c	d
11	6	11	1	0	33,3	61,1	5,6	0
12	10	21	2	1	29,4	61,8	5,9	2,9
13	15	18	5	1	38,4	46,2	12,8	2,6
14	13	16	4	1	38,2	47,1	11,8	2,9
15	4	10	5	3	18,2	45,5	22,7	13,6

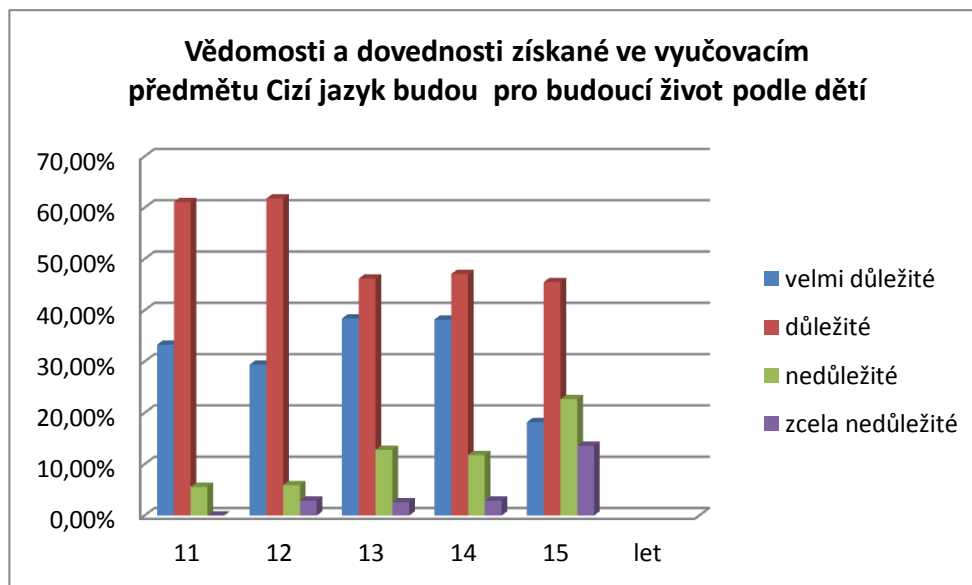
Tabulka 6.6

Četnost Ni

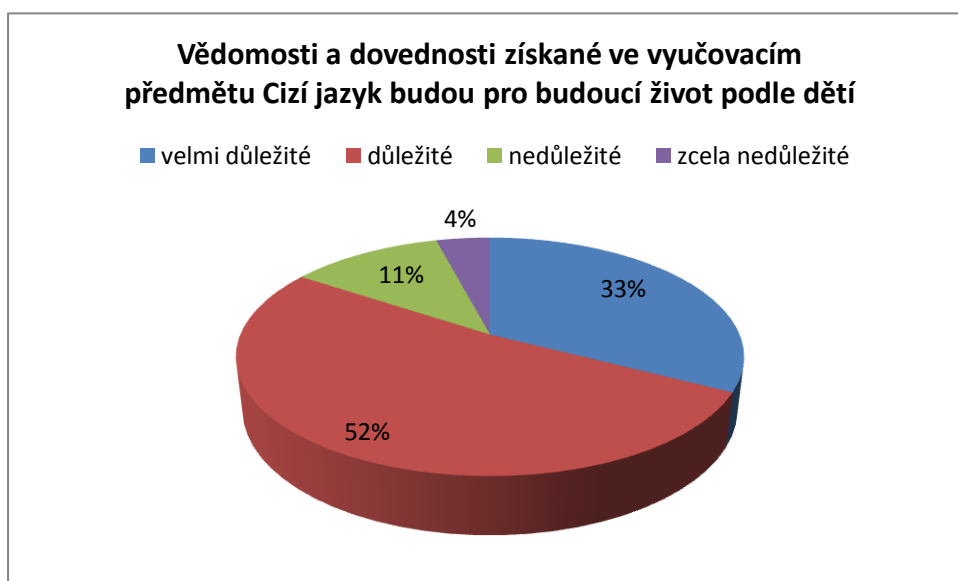
Relativní četnost fi

a	B	c	d	a	b	c	d
48	76	17	6	32,6	51,7	11,6	4,1

Obrázek 12:



Obrázek 13:



Z uvedených výsledků vyplývá, že stanovená hypotéza H4: čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro svůj budoucí život jako důležité byla vyvrácena. Podle výsledků výzkumu pravděpodobně vzrůstající věk nemá vliv na hodnocení důležitosti vědomostí a dovedností získaných ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro budoucí život dětí.

Abych potvrdila tuto domněnku, provedla jsem sekundární zpracování dat, pomocí kterých jsem zjišťovala vazby mezi jednotlivými proměnnými. Zjišťovala jsem, zda mezi hodnocením důležitosti předmětu a věkem dětí je významná závislost.

Stanovila jsem hypotézy.

H0d – Mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí život není významná závislost.

H1d - Mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí život je významná závislost.

Zpracovala jsem kontingenční tabulku 5.7, pomocí které jsem po mezikrocích vypočítala testovací kritérium  $\lambda^2 = 11,33$ . Následně jsem vypočítala stupeň volnosti  $f = 12$  a užíla jsem hladinu významnosti 5%. Ze statistické tabulky jsem zjistila kritickou hodnotu

$\lambda^2 = 21,026$ . Vypočítaná hodnota 11,33 je menší než kritická hodnota 21,026 a proto není možné nulovou hypotézu odmítnout. Mezi proměnnými nebyla prokázána statisticky významná závislost. To znamená, že věk dětí v tomto případě neovlivňuje významným způsobem jejich hodnocení důležitosti předmětu pro jejich budoucí život.



Tabulka 6.7

Věk	a		b		c		d	
11	6	(6)	11	(9)	1	(2)	0	(1)
12	10	(11)	21	(18)	2	(4)	1	(1)
13	15	(13)	18	(20)	5	(5)	1	(1)
14	13	(11)	16	(18)	4	(4)	1	(1)
15	4	(7)	10	(11)	5	(3)	3	(1)

#### 6.4.2 Kvantitativní interpretace výsledků výzkumu

V jednotlivých ročnících základní školy si ve vyučovacích předmětech žáci postupně rozšiřují své znalosti a dovednosti. Zajímalo mě, jaký mají žáci vztah k vyučovacím předmětům Český jazyk a k vyučovacím předmětům Cizí jazyk a zda starší žáci považují vědomosti a dovednosti získané v těchto předmětech za důležitější pro své budoucí povolání a pro svůj budoucí život než mladší žáci.

V celkovém součtu děti v 53,8% uvádějí, že vyučovací předmět Český jazyk a literatura je zajímavá, 9,5% dětí tento předmět velmi zajímavá. Oproti tomu 26,5% dětí vyučovací předmět nezajímá a 10,2% dětí vůbec nezajímá. V celkovém součtu děti v 57,8% uvádějí, že vyučovací předmět Cizí jazyk je zajímavá. Dalších 23,8% dětí tento předmět velmi zajímavá. Oproti tomu 12,3% dětí vyučovací předmět nezajímá a 6,1% dětí vůbec nezajímá.

*Hypotéza H1* byla postavena na předpokladu, že čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro své budoucí povolání jako důležité. Z uvedených výsledků vyplývá, že stanovená hypotéza byla vyvrácena. Se vzrůstajícím věkem podle výsledků výzkumu děti hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro své budoucí povolání jako méně důležité a naopak vzrůstá počet dětí, které je považují za nedůležité. V souvislosti s hypotézou H1 jsem zjišťovala, zda mezi hodnocením důležitosti předmětu a věkem dětí je významná závislost. Bylo třeba stanovit další hypotézy. Hypotéza H0a vycházela z předpokladu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro

budoucí povolání není významná závislost. Hypotéza H1a vycházela z předpokladu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání je významná závislost. Mezi proměnnými byla prokázána statisticky významná závislost. S jistotou 95% lze přijmout alternativní hypotézu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání je významná závislost.

*Hypotéza H2* předpokládala, že čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro svůj budoucí život jako důležité. Z uvedených výsledků vyplývá, že stanovená hypotéza *byla vyvrácena*. Se vzrůstajícím věkem podle výsledků výzkumu děti hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro svůj budoucí život jako méně důležité a naopak vzrůstá počet dětí, které je považují za nedůležité. V souvislosti s hypotézou H2 jsem zjišťovala, zda mezi hodnocením důležitosti předmětu a věkem dětí je významná závislost. Bylo třeba stanovit další hypotézy. Hypotéza H0b vycházela z předpokladu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání není významná závislost. Hypotéza H1b vycházela z předpokladu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání je významná závislost. Mezi proměnnými byla prokázána statisticky významná závislost. S jistotou 95% lze přijmout alternativní hypotézu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání je významná závislost.

*Hypotéza H3* byla postavena na předpokladu, že čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro své budoucí povolání jako důležité. Z uvedených výsledků vyplývá, že stanovená hypotéza *byla vyvrácena*. Podle výsledků výzkumu nemá zvyšující se věk dětí vliv na hodnocení důležitosti vědomostí a dovedností získaných ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro jejich budoucí povolání. Abych potvrdila tento výsledek, provedla jsem sekundární zpracování dat, pomocí kterých jsem zjišťovala vazby mezi jednotlivými proměnnými. Zjišťovala jsem, zda mezi hodnocením důležitosti předmětu a věkem dětí je významná závislost. Bylo třeba stanovit další hypotézy. Hypotéza H0c vycházela z předpokladu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání není významná závislost. Hypotéza H1c vycházela z předpokladu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání je významná závislost. Mezi proměnnými nebyla prokázána statisticky významná závislost. To znamená, že není možné odmítnout nulovou hypotézu. Věk dětí v tomto pří-

padě neovlivňuje významným způsobem jejich hodnocení důležitosti předmětu pro jejich budoucí povolání.

*Hypotéza H4* předpokládala, že čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro svůj budoucí život jako důležité. Z uvedených výsledků vyplývá, že stanovená hypotéza *byla vyvrácena*. Podle výsledků výzkumu nemá zvyšující se věk dětí vliv na hodnocení důležitosti vědomostí a dovedností získaných ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro jejich budoucí život. Při následujícím sekundárním zpracování dat jsem zjišťovala vazby mezi jednotlivými proměnnými. Zjišťovala jsem, zda mezi hodnocením důležitosti předmětu a věkem dětí je významná závislost. Proto jsem stanovila další hypotézy. Hypotéza H0d vycházela z předpokladu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí život není významná závislost. Hypotéza H1d vycházela z předpokladu, že mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí život je významná závislost. Mezi proměnnými nebyla prokázána statisticky významná závislost. To znamená, že není možné odmítnout nulovou hypotézu. Věk dětí v tomto případě neovlivňuje významným způsobem jejich hodnocení důležitosti předmětu pro jejich budoucí život.

## ZÁVĚR

Úmluva o právech dítěte hovoří o právech dítěte a jeho nejlepších zájmech. Cílem této práce bylo soustředit se na právo dítěte na vzdělání a cíle, ke kterým má edukace dítěte směřovat. Zaměřila jsem se na oblast základního vzdělávání a na možnosti, které má škola při naplňování cílů vzdělávání, týkajících se posilování úcty k vlastní kulturní identitě, jazyku a hodnotám. Nejdůležitějším dokumentem české vzdělávací politiky je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, který vytyčuje obecné cíle vzdělávání v českých školách, které jsou zaměřeny na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život. Zdůrazňuje, že tyto cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje pouze k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot, k emocionálnímu a volnímu rozvoji.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje vzdělávací obsah, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je napomáhat školám a učitelům při dosahování cílů stanovených rámcovým vzdělávacím programem. Standardy se zaměřují na očekávané výstupy, jež jsou pro uvedené obory stanoveny, představují minimální cílové požadavky na vzdělávání a stanovují minimální úroveň, kterou je třeba dosahovat se všemi žáky.

Ve výchovně vzdělávacím procesu zaujímá zásadní postavení vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, jejíž obsah se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Dovednosti získané v tomto vzdělávacím oboru jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. V komunikačně pojaté výuce jazyka by měl být u žáka vyvolán zájem, zvědavost a chuť se zdokonalit. Při vyučování je třeba mnohem více zohledňovat podstatu člověka a jazyka v jejich vzájemném propojení. Jazyk a kultura determinují člověka a jeho vnímání a porozumění světu. Ve svém myšlení a poznávání je člověk vždy předpojatý řečovým výkladem

světa. Způsob osvojení jazyka, jinými slovy to, jak byl jazyk integrován do struktury osobnosti, je důležitým činitelem dalšího rozvoje jak v oblasti poznávací, tak i v oblasti citové, volní a sociální. Jazyk je významným a nezbytným nástrojem zvládnutí kultury i zpětné spoluúčasti na tvorbě kultury jakožto rozvojové potence.

Lidé si mnohdy myslí, že pozorovatelné aspekty kultury vypovídají o charakteru skupiny. Skutečností však je, že se jedná pouze o vnější projev hlubších a širších součástí kultury. Tyto, na první pohled utajené rysy kultury, však určují její povahu a jsou zásadní pro rozhodování a jednání příslušníků dané kultury, neboť je hluboce zanořená v kulturních rámcích jednotlivých lidských společenství. Z didaktické perspektivy jsou viditelné prvky kultury snáze uchopitelné a rovněž snáze vyučovatelné. Oproti tomu je zřejmé, že působit na hluboce zakořeněná a vesměs nepozorovatelná kulturní specifika je přinejmenším složité. Svět civilizovaného člověka je především kulturní svět, neboť i to, co člověk nepřetvořil svým zásahem, vstupuje do jeho vědomí. Před dítětem pak stojí úkol naučit se nazírat na svět kolem sebe v jeho kulturní interpretaci, kulturně se do něho také včleňovat a kulturně v něm jednat. Tím je dána rozvojetvorná funkce kultury pro osobnost. Spočívá nejen v osvojování si skutečností v jejím kulturním významu, ale především je vnější potenciál člověka. Kultura není pouze něčím, co si má člověk osvojit, aby se tak mohl včlenit do struktury a dynamiky civilizace, tvořící jemu vlastní životní prostředí, ale představuje také lidské možnosti (schopnosti, dovednosti apod.), vyjádřené ve formě předmětně fixovaných materiálních, sociálně organizačních a duchovních objektů. Před dítětem tedy stojí komplex kulturní skutečnosti nejen jako úkol, který se má naučit řešit, aby se tím samo kultivovalo; komplex kulturní skutečnosti je potenciál člověka objektivizovaný jakýmsi způsobem před očima dítěte. Hlavním cílem edukace je zmocnit se tohoto potenciálu a působit jím tak, aby se jedinec mohl jeho prostřednictvím plně rozvinout a stát se všestranně rozvinutou osobností.

Jedním z nejdůležitějších prvků kultury každé společnosti jsou hodnoty. V průběhu socializace nám jsou předkládány hodnoty a normy dané společností, ale vnitřně ctěné hodnoty nejsou nutně odvozeny jen z poslušnosti k veřejnému mínění či společenským autoritám. Rodina je prvním prostředím, ve kterém se formují hodnoty člověka. Hodnotová orientace v rodině bezprostředně souvisí s tím, jak se člověk orientuje při vzniku hodnotového systému a jak ho následně vzniklý hodnotový systém orientuje dále. Rozhodující pro vliv rodiny na utváření osobnosti dítěte však není pouze objektivní situace v rodině, ale to, jak tento stav rodiny subjektivně vnímá dítě. Právě na tomto subjektivním vnímání ro-

dinné situace závisí, nakolik je dítě otevřeno rodinnému působení. Na vývoj osobnosti dítěte působí kromě rodiny také škola. Učitel, který oslovuje frontálně celou třídu, nemůže nikdy stoprocentně vědět, zda je stejně chápán všemi žáky, zda nedochází k často velmi variabilní interpretaci jeho slov každým z nich. Tuto variabilitu neovlivňuje ovšem jen různé vnímání významností, ale i individuální vyspělost, míra zkušenosti s danou situací nebo jejími ekvivalenty, momentální psychický stav a podobně. Vzniká současně zákonitě i otázka, zda nemůže za určitých okolností situační významnost natolik ovlivnit danou osobnost, že se začne měnit, že restrukturuje své dosavadní hodnotové systémy a že se jeho další život bude vyvíjet pod vlivem prožitku z dané situace poněkud jiným směrem. Hodnoty jsou výsledkem dlouhodobých a složitých procesů výběru, a když jsou přijaty, mají tendenci co nejvíce uchovávat daný stav, což platí jak u jedinců, tak u skupin i celých společenství. Pro každou sociální jednotku představují významný definující a identifikující prvek, což je jedním z důvodů, proč jsou tak vysoce odolné vůči vnějším vlivům. Změnit přijaté hodnoty v důsledku znamená změnit sebe sama.

Cílem empirické části práce bylo nahlédnutí do vztahu dětí k vybraným vyučovacím předmětům Český jazyk a literatura, Cizí jazyk; zjištění jejich názoru na důležitost znalostí a dovedností získaných v těchto předmětech pro jejich budoucí život a povolání. Zjišťovala jsem vztah mezi nezávisle proměnnou, kterou je v tomto výzkumu různý věk dětí a závisle proměnnou, kterou je hodnocení důležitosti vyučovacího předmětu pro budoucí život a povolání. Navazuji zde na teoretické práce a výzkumy týkající se perspektivní orientace.

Žádná z hypotéz, které jsem stanovila, se nepotvrdila. Mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí povolání a budoucí život dětí byla prokázána statisticky významná závislost u vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura. Předpokládala jsem však, že čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro svůj budoucí život a povolání jako důležité. Z uvedených výsledků však vyplynulo, že se vzrůstajícím věkem děti hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura pro svůj budoucí život a povolání jako méně důležité a naopak vzrůstá počet dětí, které je považují za nedůležité.

U vyučovacího předmětu Cizí jazyk se neprokázala statisticky významná závislost mezi věkem a hodnocením důležitosti předmětu pro budoucí život a povolání dětí. Předpokládala jsem, že čím jsou děti starší, tím spíše hodnotí vědomosti a dovednosti získané ve

vyučovacím předmětu Cizí jazyk pro svůj budoucí život a povolání jako důležité. Hodnocení důležitosti předmětu z pohledu dětí je však relativně stabilní a děti jej hodnotí převážně jako důležitý či velmi důležitý a to bez ohledu na věk. Dotazník mi umožnil získat informace o názorech dotazovaných osob a údaje zjištěné touto technikou jsem mohla plně kvantifikovat. Je však třeba počítat se subjektivitou výpovědí, což je ovšem obecným problémem explorativních technik. Znamená to tedy, že validita takto získaných údajů je problematičtější. K potvrzení validity by bylo potřeba udělat další šetření na větším reprezentativním vzorku. Zároveň není možné určit jednoznačný závěr, který by nám objasnil, z jakého důvodu nebyly stanovené hypotézy potvrzeny.

Domnívám se, že jako jednu z možných příčin je možné určit perspektivní orientaci, která je zmíněna v praktické části diplomové práce. Základní škola, na které byl výzkum proveden, ve svém učebním plánu preferuje vzdělávací obory – cizí jazyky, ekologickou výchovu a dopravní výchovu. Současně jsou děti bez ohledu na věk pod vlivem médií, internetu a dalších vnějších vlivů posilovány v hodnocení cizího jazyka (zejména pak anglického) jako důležitého pro jejich budoucí život a povolání. O důležitosti českého jazyka pro budoucí život a povolání však informovány zpravidla nejsou. Dítě nedokáže postihnout souvislost mezi specifickými výkonovými cíli. Přitom rodiče a učitelé předpokládají, že dítě to dovede samo od sebe, že ho tomu nemusí nikdo učit, což je omyl. Je to tedy právě škola, která by měla mít vedle rodiny zásadní podíl na tom, jak dítě projde tímto obdobím. Výchovně vzdělávací cíle jsou transformovány do obsahu vzdělání, který je předkládán žákům formou požadavků na jejich činnost. Motivační hodnotu však tyto požadavky nabývají teprve tehdy, stávají-li se žakovým individuálním cílem. Budeme-li vycházet z širokého pojetí obsahu vzdělávání, které je vymezeno nejen jako soubor informací určených k osvojení, ale také jako soubor požadavků na osobnostní charakteristiky žáků, měla by být jeho součástí i kognitivně motivační charakteristika žáků – perspektivní orientace. Perspektivní orientace se může stát nejen nositelem kontinuální poznávací motivace, ale může umožňovat i osobní zainteresovanost na plnění učebních cílů, neboť je pravděpodobné, že napomáhá snadnější interiorizaci učiva. Jak jsem již uvedla, z výsledků výzkumu není možné učinit jednoznačný závěr. Z tohoto důvodu tuto problematiku nechávám otevřenou dalším empirickým šetřením a přístupům. Pokud však škola, jejíž žáci se účastnili výzkumu, zatím skutečně nevytváří dostatečné podmínky pro rozvoj a aktualizaci perspektivní orientace u žáků, mělo by být k těmto rezervám přihlédnuto při dalším zkvalitňování edukačního procesu.

Člověk je tvor sociální a jeho vývin ovlivňuje nejen genetická vybavenost, ale nesporně i prostředí, zejména pak prostředí sociální, ve kterém žije. Sociokulturní prostředí působí na utváření osobnosti jedince v mnoha směrech. Podílí se na utváření životní orientace, hodnotových systémů, které přejímá, i na způsobech jednání a reakcí na jednání jiných v duchu osvojených rituálů. V neposlední řadě hraje svoji roli i jazykový kód, v němž komunikuje se svým okolím. Problém však není v tom, že by byl člověk zcela limitován tímto prostředím. Problém je spíše v adaptaci na prostředí jiná. Reflektovat podmínky nové komunity, v níž se člověk nachází, a hledat cesty k jejímu porozumění a k jistému konsenzu s ní by však rozhodně nemělo znamenat rezignaci na vlastní osobnost. To by mělo být jedním z cílů sociální pedagogiky.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Právní předpisy, zákony:

[1] Česko. Federální ministerstvo zahraničních věcí. Sdělení FMZV č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte. Dostupné také z [www: http://www.unicef.cz/odkazove\\_zdroje\\_textove\\_materialy/prava\\_deti/umluva\\_o\\_pravech\\_ditete-plne\\_zneni.pdf](http://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/umluva_o_pravech_ditete-plne_zneni.pdf).

[2] Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakl. Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8. Dostupné také z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol](http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol).

### Knihy, syntetické práce a monografie:

[3] BENNETT, Milton J. Intercultural communication: a current perspective. In BENNETT, Milton J. (Ed.), Basic Concepts of intercultural Communication: Selected Readings. USA: Intercultural Press, 1998, ISBN 1-877864-62-5.

[4] BROŽÍK, Vladimír. Hodnotové orientácie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2000, s. 19, ISBN 80-8050-368-0. Citováno dle LACA, Slavomír. Výchova - rodina - hodnoty. Brno: Institut mezioborových studií, 2013, s. 138, ISBN 978-80-87182-32-1.

[5] GADAMER, Hans-Georg. Člověk a řeč: (výbor textů). 1.vyd. Praha: Oikoymenh, 1999, ISBN 80-86005-76-3.

[6] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-569-1.

[7] HELUS, Zdeněk. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. 1. vyd. Praha: SPN, 1982.

[8] HRUŠÁKOVÁ, Milana. Dítě, rodina, stát: (úvahy nad právním postavením dítěte). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1993, . ISBN 80-210-0694-3.

[9] HUMBOLDT, Wilhelm von. O rozmanitosti stavby lidských jazyků a jej vplyve na duchovný rozvoj ľudského rodu. Přel. Slavomír Ondrejovič. 1. vyd. Bratislava: Veda, 2000, ISBN 80-224-0607-4.

- [10] CHRÁSTKA, Miroslav. Empirická pedagogická šetření a jejich statistické vyhodnocování. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1988.
- [11] JEMELKA, Petr. Význam axiologické problematiky pro přípravu budoucích učitelů občanské výchovy. In RYBÁŘ, Radovan. Člověk - společnost a výchova k hodnotám. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, ISBN 978-80-210-5713-5.
- [12] KANT, Immanuel. Základy metafyziky mravů. Přeložil L. Menzel. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1976.
- [13] KNAPP, Viktor. Teorie práva. 1.vyd. Praha: C.H. Bech, 1995, ISBN 80-7179-028-1.
- [14] KORCZAK, Janusz, Kiedy znów bede mały. In Pisma wybrane III. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1978, Zam. nr 49/78-S-98/367.
- [15] KOSTKOVÁ, Klára. Rozvoj interkulturní komunikační kompetence. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, ISBN 978-80-210-6035-7.
- [16] KRAJČOVÁ, Naděžda. Školská edukácia – cesta k celoživotnému vzdelávaniu sa človeka. In KLIMEKOVÁ, Anna. Transformácia človeka a spoločnosti v kontexte nového milénia I. Prešov: Lana, 2003. ISBN 80-969053-0-9. Citováno dle LACA, Slavomír. Výchova - rodina - hodnoty. Brno: Institut mezioborových studií, 2013, s. 150, ISBN 978-80-87182-32-1.
- [17] KRAUS, Jiří. et al. Nový akademický slovník cizích slov. 1. vyd. Praha: Academia, 2005, ISBN 978-80-200-1351-4.
- [18] KREJČÍ, Jaroslav. O češtví a evropanství. Díl 1, O českém národním charakteru 1. vyd. Ostrava: Amosium Servis, 1993, ISBN 80-85498-19-7.
- [19] KROUPOVÁ, Alena. Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: sylaby a anotace vybraných příspěvků. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-359-7.
- [20] LACA, Slavomír. Výchova - rodina - hodnoty. Brno: Institut mezioborových studií, 2013, ISBN 978-80-87182-32-1.
- [21] LIGOŠ, Milan. Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka: kapitoly z didaktiky materinského jazyka. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2003, ISBN 978-80-89039-16-6.

- [22] MAREŠ, Jiří., Učební cíl, učivo a školní úspěch žáka. In HELUS, Zdeněk et al. Psychologie školní úspěšnosti žáků. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.
- [23] MŮLHANSEROVÁ, Hana a Vladimíra NEUŽILOVÁ. Dopad kurikulární reformy na vzdělávací obor Český jazyk a literatura. In MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK. Absolvent základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20.–21. června 2007 na Pedagogické fakultě MU. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2007, ISBN 978-80-210-4402-9.
- [24] NYTROVÁ, Olga a Marcela PIKÁLKOVÁ. Dialog mezi hodnotami, aneb, Hodnoty vyčleněné a hodnoty žité. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, ISBN 978-80-7452-014-3.
- [25] OMAGIO, Hadley Alice. Teaching language in kontext. 3rd ed. Boston: Heinle a Heinle, 2001, s. 349-350, ISBN 0838417051.
- [26] PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2011, ISBN 978-80-246-1901-9.
- [27] PAVELKOVÁ, Isabella. Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti. 1. vyd. Praha: Academia, 1990, ISBN 80-200-0055-0.
- [28] PELIKÁN, Jiří. Hledání těžiště výchovy. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- [29] PELIKÁN, Jiří. Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0345-4.
- [30] PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- [31] PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, ISBN 978-80-246-1916-3.
- [32] PIAGET, Jean. Psychologie inteligence. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.
- [33] POLÁK, Milan. Komunikační princip ve výuce českého jazyka a ostatních předmětů na základní škole – úskalí a perspektivy. In ZÍTKOVÁ, Jitka. Komunikace a výuka českého jazyka a literatury: vybrané příspěvky přednesené v rámci mezinárodní konference Komunikace a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní a základní

vzdělávání, konané 14. září 2006 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v sekci zaměřené na český jazyk a literaturu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008,

ISBN 978-80-210-4533-0.

[34] PRUDKÝ, Libor. Hodnoty a normy v české společnosti - stav a vývoj v posledních letech: studijní text pro učitele občanské výchovy. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2004, ISBN 80-7204-358-7.

[35] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

[36] PUTELSCHMEIDOVÁ, Alžběta. Metody a formy práce ve výuce českého jazyka se zřetelem k narušení komunikační schopnosti. In ZÍTKOVÁ, Jitka. Komunikace a výuka českého jazyka a literatury: vybrané příspěvky přednesené v rámci mezinárodní konference Komunikace a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní a základní vzdělávání, konané 14. září 2006 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v sekci zaměřené na český jazyk a literaturu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

ISBN 978-80-210-4533-0.

[37] SAMOVAR, Larry. A.; PORTER, Richard. E.; McDANIEL, Edwin R. Intercultural Communication: A Reader. 12.ed. California: Wadsworth Publishing, 2008,

ASIN: B0045N7RIG.

[38] SKALKOVÁ, Jarmila. Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi). Brno: Paido, 1995, ISBN 80-85931-11-7.

[39] SOKOLOV, E.V. Kultura i ličnost. Leningrad: Nauka, 1972, s. 92-159. Citováno dle HELUS, Zdeněk. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. 1. vyd. Praha: SPN, 1982, s. 32-33.

[40] ŠÍBLOVÁ, Dana. Komunikativní dovednosti žáků ZŠ aneb Žijeme ve 21. Století. In ZÍTKOVÁ, Jitka. Komunikace a výuka českého jazyka a literatury: vybrané příspěvky přednesené v rámci mezinárodní konference Komunikace a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní a základní vzdělávání, konané 14. září 2006 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v sekci zaměřené na český jazyk a literaturu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4533-0.

[41] ŠTECH, Stanislav. Člověk a kultura. In Výrost J. a Slaměnik I. Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce vyd. 1. Praha: Portál 1998,

ISBN 80-7178-269-6.

[42] WALKER, Ian. Výzkumné metody a statistika. 1.vyd. Praha: Grada, 2013,

ISBN 978-80-247-3920-5.

[43] WOODS, Devon. Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice. 1. ed. Great Britain: Cambridge University Press, 1996,

ISBN-10:0521497884, ISBN-13:978-0521497886.

#### **Časopisy a jiné zdroje:**

[44] JÍLEK, Dalibor. Stručná geneze mezinárodní ochrany dítěte. In Právník č.4, 1990.

[45] VAVROŇ, Jiří. Pro většinu Čechů je důležitější rodina a děti než vysoké příjmy. In Právo, ročník 23, č.297, vyd. 21.-22.12.2013, s. 1,9.

#### **Internetové zdroje:**

##### **Právní předpisy, zákony:**

[46] Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, platný od 1.9.2013. [2013-09-14]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

[47] Organizace spojených národů. Výbor pro práva dítěte OSN. 57. zasedání. Závěrečné doporučení Výboru pro dětská práva OSN: Česká republika ke 3. a 4. periodické zprávě ČR. 30. května - 17. června 2011, CRC/C/CZE/CO/3-4, [2013-09-14], oficiální překlad úřadu vlády. Dostupné z www: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rlp/dokumenty/zpravy-plneni-mezin-umluv/umluva-o-pravech-ditete-42656/>.

[48] The United Nations. Committee on the Rights of the Child. 57 th session. Concluding observations of the committee on the Rights of the Child to the 3rd and 4th periodic report of the Czech republic. 30 May 17 June 2011–, CRC/C/CZE/CO/3-4, [2013-09-14]. Dostupné z www: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/crcs57.htm>.

[49] The United Nations. Committee on the Rights of the Child. General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consider-

ration (art. 3, para. 1), 29 May 2013, CRC/C/GC/14, [2013-09-19]. Dostupné z www: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>.

[50] The United Nations. Convention on the Rights of the Child (Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49. [2013-09-14]. Dostupné z www: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.

**Ostatní internetové zdroje:**

[51] BÁRTA, Luděk a Vít, LUŠTINEC. Aby člověk uměl porozumět jiným kulturám, musí znát tu vlastní. Multikulturalismus nebo transkulturní komunikace? Portréty a rozhovory. 21.3.2012. [2014-02-07]. Dostupné také z www: <http://christnet.cz/magazin/clanek.asp?clanek=3848>.

[52] DUDOVÁ, Martina. Multikulturní společnost jako výzva pro sociální pedagogiku, Bakalářská práce UTB ve Zlíně, FHS IMS Brno, 2013. [2014-02-07]. Dostupné z www: [http://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/21067/dudov%C3%A1\\_2013\\_bp.pdf?sequence=1](http://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/21067/dudov%C3%A1_2013_bp.pdf?sequence=1).

[53] LCW- Language & Culture Worldwide. [online] The Cultural Iceberg. Why is culture like an iceberg? [2014-02-09]. Dostupné z www: <http://www.languageandculture.com/cultural-iceberg>.

[54] Wikipedie: otevřená encyklopedie [online] Kultura, 2014- [2014-02-07]. Česká verze. Dostupné z www: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kultura>.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P1: dotazník

## **Příloha P1:**

Milá žákyně, milý žáku,

v rámci zpracování diplomové práce „Cíl vzdělání podle Úmluvy o právech dítěte: posilování úcty k vlastní kultuře, jazyku a hodnotám“ provádím průzkum související s tímto tématem. Proto Tě zdvořile žádám, abys věnoval(a) část svého času na vyplnění dotazníku. Průzkum je dobrovolný a nemusíš se ho účastnit. Pokud se však rozhodneš, že dotazník vyplníš, odevzdej jej zpět ve škole. Průzkum je anonymní, proto dotazník nepodepisuj. Odpovědi vyjadřují Tvůj názor, správná je tedy každá pravdivá odpověď.

Zadání čti prosím pečlivě a **zakroužkuj vždy jen jednu z možných odpovědí**. Pokud se spleteš, přeškrtni nesprávnou odpověď a zakroužkuj novou.

Děkuji Ti za spolupráci

Bc. Lenka Sigmundová

### **1. Jsem:**

- a) dívka
- b) chlapec

### **2. Můj věk je:**

- a) 11
- b) 12
- c) 13
- d) 14
- e) 15



**3. Vyučovací předmět Český jazyk a literatura mě:**

- a) velmi zajímá
- b) zajímá
- c) nezajímá
- d) vůbec nezajímá

**4. Kdybych měl(a) v tuto chvíli říct svůj názor, myslím si, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura budou pro mé budoucí povolání:**

- a) velmi důležité
- b) důležité
- c) nedůležité
- d) zcela nedůležité

**5. Kdybych měl(a) v tuto chvíli říct svůj názor, myslím si, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura budou pro můj budoucí život:**

- a) velmi důležité
- b) důležité
- c) nedůležité
- d) zcela nedůležité

**6. Vyučovací předmět Cizí jazyk mě:**

- a) velmi zajímá
- b) zajímá
- c) nezajímá
- d) vůbec nezajímá

**7. Kdybych měl(a) v tuto chvíli říct svůj názor, myslím si, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk budou pro mé budoucí povolání:**

- e) velmi důležité
- f) důležité
- g) nedůležité
- h) zcela nedůležité

**8. Kdybych měl(a) v tuto chvíli říct svůj názor, myslím si, že vědomosti a dovednosti získané ve vyučovacím předmětu Cizí jazyk budou pro můj budoucí život:**

- a) velmi důležité
- b) důležité
- c) nedůležité
- d) zcela nedůležité