

# **Globální společenské problémy v interpretaci dětí mladšího školského věku**

Hana Kupcová

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Hana Kupcová
Osobní číslo:	H17035
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Globální společenské problémy v interpretaci dětí mladšího školního věku

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o globálních světových problémech.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na žákovské interpretace sociálních globálních problémů.

Příprava metodologie empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím kresby a interview s žáky mladšího školního věku.

Zpracování, analýza a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení do praxe primárních škol.

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.  
Delfos, M. (2018). *Pověz mi...: jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Praha: Portál.  
Hite, K., & Seitz, J. (2016). *Global issues: An introduction*. New Jersey: Wiley Blackwell.  
Jeníček, V., & Foltýn, J. (2010). *Globální problémy světa v ekonomických souvislostech*. Praha: C. H. Beck.  
Soukup, V. (2011). *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

## 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 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 užit 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).  
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně *11.4.2020*

.....

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 elektronických prací

*(1) Vysoká škola nevydělečně 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 pořízovat 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, učije-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 vzdělávacímu 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 užit 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 jím 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá tématem globálních společenských problémů v interpretaci dětí mladšího školského věku. Cílem práce bylo zjistit, jak děti od první do páté třídy interpretují vybrané společenské problémy v globálním charakteru. Práce má empirický charakter. V teoretické části se autorka věnuje sumarizaci poznatků o utváření dětských naivních teorií a globálních společenských problémech. Ve výzkumné části jsou prezentována zjištění výzkumu, který byl realizován mezi dětmi od první do páté třídy, prostřednictvím analýzy interview. Zjištění byla doplněna kresbou, na které děti pracovaly vzápětí po rozhovoru. V závěru práce jsou interpretovány a porovnány výsledky výzkumu.

Klíčová slova: naivní teorie, dítě mladšího školského věku, globální společenské problémy, chudoba, potravinový problém, populační problém, válečný konflikt, terorismus, pandemie covid-19

## **ABSTRACT**

The master's thesis deals with the topic of global social issues in interpretation of children of lower age. The thesis aims are to determine, how children between first and fifth grade interpret selected social issues in global measure. The thesis has an empirical character. The author summarizes the knowledge about the concept of constitutions children's naive theories and social issues in global measure. The research part presents the research outcomes that were conducted among children of lower age by analysing interviews. Children's drawing on which they worked after the interview supplemented the results. In the conclusion of the thesis, the research results are interpreted and compared.

Keywords: naive theories, child of lower age, global social issues, poverty, hunger, population issues, war conflict, terrorism, pandemic covid-19

Mé poděkování patří především paní docentce PaedDr. Jane Majerčíkové, PhD. za odborné vedení mé práce, kdy mě její rady dovedly k dokončení.

Ze srdce chci poděkovat své rodině a blízkým, kteří ve mně vždy věřili a během celého studia mě podporovali. Velké díl také patří mému příteli za jeho trpělivost, pochopení a oporu, kterou jsem potřebovala.

V neposlední řadě poděkování patří rodičům, kteří mi umožnili vést interview s jejich dětmi a dětem samotným, které se podílely na mém výzkumu a věnovaly mi svůj volný čas.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 DĚTSKÉ INTERPRETACE JEVŮ.....</b>	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ – DĚTSKÁ INTERPRETACE, NAIVNÍ TEORIE, PREKONCEPT .....	12
1.2 UTVÁŘENÍ DĚTSKÝCH NAIVNÍCH TEORIÍ.....	14
1.2.1 Utváření prekonceptů na základě teorie Lva S. Vygotského .....	14
1.2.2 Tvorba dětské interpretace v závislosti na vývoji myšlení dle teorie Jeana Piageta .....	15
1.3 VÝVOJ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLSKÉHO VĚKU A UTVÁŘENÍ JEJICH NAIVNÍCH TEORIÍ.....	17
1.3.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku .....	17
1.3.2 Vývoj poznávacích procesů dítěte školního věku .....	18
1.3.3 Emoční vývoj a jeho vliv na tvorbu dětských naivních teorií.....	21
1.3.4 Vývoj jazykových kompetencí jako prostředku interpretace.....	23
1.3.5 Socializace dítěte v kontextu utváření naivních teorií .....	25
<b>2 GLOBÁLNÍ SPOLEČENSKÉ PROBLÉMY.....</b>	<b>27</b>
2.1 ROZDĚLENÍ GLOBÁLNÍCH PROBLÉMŮ .....	27
2.2 POPULAČNÍ PROBLÉM .....	28
2.3 POTRAVINOVÝ PROBLÉM.....	29
2.4 PROBLÉM CHUDOBY .....	31
2.5 PROBLÉM VÁLKY A TERORISMU .....	32
2.6 PROBLÉM VÁLEČNÉHO KONFLIKTU .....	33
2.6.1 Válka na Ukrajině .....	33
2.7 PANDEMIE COVID-19 .....	34
2.7.1 Negativní vliv distanční výuky na učení dětí .....	35
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>37</b>
<b>3 VÝZKUM DĚTSKÝCH INTERPRETACÍ.....</b>	<b>38</b>
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	38
3.2 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ VÝZKUMU .....	38
3.3 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT .....	39
3.4 VSTUP DO TERÉNU.....	40
<b>4 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>42</b>
4.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POMOCÍ ANALÝZY OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ INTERVIEW .....	43
4.1.1 Jak globální společenské problémy vnímám já.....	43
4.1.2 Negativní prožívání problémů.....	49
4.1.3 Diverzifikované zdroje dětských prekonceptů .....	58



4.1.4	Proč se to děje?.....	60
4.1.5	Musí se to řešit .....	64
4.2	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POMOCÍ ANALÝZY KRESBY .....	68
<b>5</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>80</b>
<b>6</b>	<b>DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU .....</b>	<b>85</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>87</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>88</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>95</b>

## ÚVOD

Téma mé diplomové práce se zabývá interpretacemi dětí mladšího školského věku v oblasti globálních společenských problémů. Téma jsem si zvolila kvůli mému zájmu o tuto problematiku, kdy jsem se chtěla sama podílet na zjišťování dětských interpretací této oblasti. Tematika globálních společenských problémů rozebíraná s dětmi od první do páté třídy mi přišla nesmírně zajímavá a probudila ve mně zvědavost k souvislosti s názory dětí.

V teoretické části mé práce jsou obsaženy teoretické poznatky a fakta z oblasti utváření dětských prekonceptů v souvislosti s vývojem dětského myšlení a samozřejmě fakt z oblasti globálních společenských problémů, které jsou pro tuto práci klíčové. Během svého bádání a ponoření do hledání zdrojů mi nebyla odhalena žádná studie, která by se obecně zabývala touto problematikou, proto samotný výzkum a jeho zpracování pro mne bylo velkou výzvou.

V empirické části práce je popsána metodologie výzkumu, jeho samotný průběh od počátku a následně jsou reprezentovány interpretace výsledků a zjištění. Výzkum je orientován kvalitativně a byl realizován pomocí interview prostřednictvím techniky zpracování dat – otevřeným kódováním. Následně jsem navázala druhou výzkumnou metodou, kterou byla kresba obrázku zaměřená na problematiku rozebíranou při interview s dětmi. Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak děti mladšího školského věku interpretují obsáhlý pojem „globální společenské problémy“. Mnohdy ani sám dospělý nedokáže zařadit konkrétní problematiku světa do této oblasti.

Na základě výsledků interview s dětmi byly interpretovány výsledky, které pomohou vyjádřit názory dětí na vybrané společenské problematiky globálního charakteru. Celkový obraz doplnily kresby dětí.

Obě metody mi sloužily k odhalení toho, jak žáci mladšího školského věku interpretují globální společenské problémy. V neposlední řadě jsem odhalila, jak žáci mladšího školského věku vnímají dopady globálních společenských problémů, jaké vidí řešení jednotlivých globálních problémů a také se mi podařilo popsat, z jakých zdrojů se utváří interpretace globálních společenských problémů.

V závěru práce nabízíme výsledky těchto výzkumných zjištění a shrnutí. Výzkumná zjištění a interpretace dat zodpověděly mé zvolené výzkumné otázky a odkryly mi, jak na jednotlivé problematiky děti nahlíží.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 DĚTSKÉ INTERPRETACE JEVŮ

Již od útlého dětství každé dítě poznává svět okolo sebe.

Každý z nás se ocitá od prvního dne v různých životních situacích, ve kterých poznáváme všechny jevy kolem sebe. V rámci zážitků a zkušeností je takové poznávání spontánní a nezáměrné. Proto jsou díky tomu dětské prvotní interpretace jevů okolo tolik silné a imunní vůči nátlaku dospělých, kteří se snaží je změnit.

### 1.1 Vymezení pojmů – dětská interpretace, naivní teorie, prekoncept

Dětské prekoncepty jsou jinými slovy nazývány také slovy dětské naivní teorie a lze je definovat jako interpretace jevů z pohledu dětí, které nejsou v souladu s vědeckým poznáním světa. Pro dítě jsou však tyto interpretace smysluplné a představují pro ně důležitý nástroj, díky kterému se lépe dokáží orientovat ve světě. Dětské prekoncepty jsou interpretacemi jevů, se kterými se dítě setkává (Gavora, 1992, s. 95). Čáp a Mareš (2001) označují dětské interpretace jevů, s nimiž se dítě kolem sebe setkává, jako naivní teorie či koncepce.

Doulík (2011) uvádí, že o naivních teoriích dítěte mluvíme v případech, jestliže zdůrazňujeme, že struktura poznatků je vybudována podobně jako vědecká teorie a plní v omezeném rozsahu také podobné funkce, kdy něco popisuje, vysvětluje, předpovídá nebo dává návod, jak něco dělat.

Prekoncepty jsou obvykle natolik pevně fixovány v mysli dítěte, že v rámci vyučovacího procesu musí být přehodnoceny až popřeny proto, aby mohl vzniknout prostor pro nové poznání (Pine et al., 2001).

Holt (1995) uvádí, že děti si utváří prekoncepty na základ svých zkušeností. Dále popisuje, jakým způsobem dítě ke svým zkušenostem přichází:

*„Dítě je zvědavé. Chce věci pochopit, zjistit, jak fungují, získat dovednosti, kontrolu nad sebou a svým okolím, dělat to, co vidí u druhých. Je otevřené, vnímavé a učenlivé. Neuzavírá se před zvláštním, zmateným a komplikovaným světem kolem sebe... Nejenom pozoruje svět kolem sebe, ale ochutnává ho, dotýká se ho, zkouší na něm sílu, ohýbá ho, láme... Dokáže se vyrovnat s nesmírným množstvím nejistoty, zmatku, nevědomosti a neznalosti.“*

Dětské chápání je třeba oddělovat od realistického světa. Musíme si uvědomit, jak na svět děti nahlíží. Bernard Bolzano ve svém díle z roku 1981 zmiňuje „pravdy o sobě“, kde popisuje dva typy vztahů, na které navazuje Karel Popper (1997) a uvádí teorii tří světů:

Svět 1 je světem věcí. Tento svět je vytvářený přírodou a technikou. Předměty, které sem spadají, zkoumá fyzika, chemie a biologie. Tento svět je nejpřípustnější našemu zkoumání a lze jej označit jako svět fyzikální. Spadají sem věci, které lze vidět a cítit (auto, osoby, zvířata, písmena a jiné).

Svět 2 je dle autorů označen jako svět duševní. Jsou zde zařazeny lidské zkušenosti a představy, myšlenkové pochody, prožitky i obavy, otázky i pochybnosti. Zkoumat jej lze pomocí psychologických disciplín.

Svět 3 je světem kultury. Do tohoto světa řadíme výtvořiny lidského ducha. Jedná se o svět pojmů, problémů a teorií, ideologií, svět příběhů a mýtů, svět argumentů i omylů a uměleckých děl. Obsahuje objektivní myšlenkové obsahy i svět vnějších informací. Lze říct, že do něj patří obsahy knihoven, archivů, filmoték a počítačových pamětí.

Dětské interpretace pojmů a fenoménů řadíme do světa duševního. Jelikož tato interpretace probíhá za pomoci myšlenkových pochodů, prožitků a procesů každého jedince (Doulík, 2005, s.7).

Dětská pojetí a interpretace mají své charakteristické struktury. Celá struktura je skládána ze tří složek: kognitivní (poznávací, porozumění jevu), afektivní (postojovou, vztah k jevu, jeho prožívání a hodnocení) a strukturální (Škoda, 2011). Každá složka je prolínána s druhou a navzájem se ovlivňují (Marková, 2005).

Kognitivní stránka struktury obsahuje procesy poznávací, tedy o vědomosti a znalosti dítěte. Dítě je tak schopno pojem popsat, vysvětlit a odlišit od jiných pojetí nebo naopak zařadit do stejné skupiny pojetí, se kterými se dřív setkalo. U těchto dětských pojetí nejsou znalosti a vědomosti vědecky podloženy a mohou být ve srovnání s realitou milné. Kognitivní složka je vytvářena jak úmyslně, záměrně, tak i neúmyslně, spontánně samotnými dětmi (Škoda, 2011).

Další složkou je složka afektivní, která představuje emocionální stránku. V rámci každé situace, ve které se dítě ocitá si utváří jisté naivní představy, které jsou emocionálně podbarveny. Právě tyto emoce se podílejí na utváření představ a ovlivňují tak i kognitivní stránku během tohoto procesu. Emoce, které tak dítě prožije, mohou v budoucnu vyvolat

podnět, díky kterému si tak již prožitou situaci či informaci vybaví a tím vytvoří naivní představu (Škoda, 2011).

Poslední pojem je nazýván strukturální složka, která je založena na asociaci pojmů, u kterých si dítě vytváří naivní teorie. Tyto asociační vazby se tvoří během získávání informací a jsou následně uloženy do paměti dětí. Pokud jsou zkušenosti dítěte uloženy do mysli špatně, vzniká chybné spojení a na to navazující chybná aplikace (Škoda, 2011).

## 1.2 Utváření dětských naivních teorií

Podle Škody a Doulíka (2011) na utváření představ dětí působí dva faktory. První skupinou jsou faktory exogenní, kam lze řadit vlivy jako: sociální a ekonomické prostředí, kultura, náboženství a etniku. Druhá skupina nese název endogenní faktory, kam řadíme vlivy, které jsou pro každé dítě, každého jedince, individuální. Jedná se tedy o biologickou a psychologickou stránku osoby a dispozice, kterými je vybavena.

Vznik naivních teorií může být ovlivněn různými faktory, mezi které patří věk dítěte, úroveň mentálního vývoje, emoční stav, zkušenosti, představy sociálního okolí, sociokulturní pojetí, způsob prezentace sdělovacími prostředky a zdraví dítěte (Šulová, 2003).

### 1.2.1 Utváření prekonceptů na základě teorie Lva S. Vygotského

Vygotskij staví do určitého kontrastu pojmy běžného života, které jsou též spontánními jevy a vědecké pojmy. Spontánními pojmy se rozumí formy myšlení či tvorba pojmů, které jsou tvořeny v praktické činnosti dítěte nebo pokud v bezprostředním styku s osobami. Na druhé straně, vědecké pojmy jsou vyvíjeny při osvojování poznatků předkládaných dítěti za cílem vyučování. Určující prvek pro vývoj vědeckých pojmů je prvotní verbální učení, které během výuky sestupuje od obecného ke konkrétnímu, zatímco vývoj běžných pojmů probíhajících mimo organizovaný systém probíhá přesně opačným způsobem, tedy od konkrétního vzhůru k obecnějšímu (Doulík, 2005).

Nejcharakterističtějším znakem pro myšlení a pro pojmy u dětí mladšího školního věku je, že dítě není schopno uvědomovat si vztahy, které se však mohou realizovat zcela spontánně a automaticky, když to od něj nevyžaduje speciální uvědomění. Tato neschopnost uvědomovat si vlastní myšlení, z čehož vyplývá také neschopnost určovat logická spojení trvá až do 11-12 let, tedy do doby, kdy u dítěte dojde k nástupu abstraktního myšlení a formálních operací (Doulík, 2005).

Prvotní stádium ontogenetického vývoje intelektu začíná u nemluvňat, kde dochází k vývoji vědomí. V raném dětství se vyvíjí vnímání, které je dominantní v systému mezifunkčních vztahů. U dětí předškolního věku je dominující centrální funkcí paměť, kdy dochází k značnému dozrávání představ. Ty jsou zatím stále velmi obecné a nelze je označit jako logické myšlení. Vlastní pojmy vznikají až ve školním věku, kde dozrává smysluplné vnímání vlastních psychických procesů, které je zobecněním vnímání. Vygotskyj tvrdí, že učení je rozhodující pro rozvoj psychických procesů. Pokud si tedy dítě osvojí vyšší pojem, v tom případě jsou v jeho mysli osvojeny i související nižší pojmy. V rámci procesu učení je třeba klást důraz na celistvost systému pojmů, které si dítě osvojuje (Doulik, 2005).

I přes to, že dítě zná dané věci, má představu o daném pojmu či fenoménu, pravá podstata je mu zatím nejasná. Má představu o daném předmětu či fenoménu, uvědomuje si jej, ale samotný pojem si neuvědomuje. Není schopno si uvědomit ani svůj vlastní akt myšlení, s jehož pomocí si daný předmět či fenomén uvědomuje. Právě na to poukazuje Vygotskyj svými dvěma pojmy, dětské pojetí a vědecké pojmy (Doulik, 2005).

Teorie Vygotského, že učení má předbíhat vývoj, se stala základem tzv. rozvíjejícího vyučování (Doulik, 2005). Jde o podstatnou myšlenku, kterou by si měli zapamatovat všichni, kteří se zabývají výchovou a vzděláváním dětí.

### **1.2.2 Tvorba dětské interpretace v závislosti na vývoji myšlení dle teorie Jeana Piageta**

Jean Piaget se svými názory odlišuje od teorie Lva Vygotského. Vychází z myšlenky, že vývoj jedince a učení by měly být ve vzájemném souladu. Zdůrazňuje, že je vývoj jedince uskutečňován prostřednictvím interakce s prostředím. Základem Piagetových teorií jsou dva komplementární procesy, které lze pozorovat jak v biologické rovině, tak v té psychologické. Jedná se o procesy asimilace a akomodace. V rámci procesu asimilace jsou nové objekty či fenomény a jejich vzájemné vztahy začleňovány do již existujících zkušeností jedince, což je podle Piageta podstata učení. Akomodace působí přesně opačně, ale je k asimilaci komplementární. Stávající struktury jedince, kdy přijímají nové podněty, jsou jimi zároveň modifikovány a přizpůsobovány vnějšímu světu. Z toho plyne, že oba procesy jsou vzájemně podmíněné a pro správný vývoj psychiky je třeba jejich rovnováha.

Při vývoji myšlení se na počátku u dítěte objevuje centrace k vlastnímu já. Postupně bude docházet k decentraci, která determinuje vývoj myšlení. Časem bude docházet ke

zvětšování časoprostorové vzdálenosti mezi subjektem a okolním světe. Jedinec se od předoperační úrovně, kde se vytváří znaky a symboly, dostane až k období názorného myšlení. Toto myšlení je ještě stále zkreslující, neboť u dítěte není završen proces decentrace. Jakmile se proces decentrace myšlenkových schémat završí, myšlení se oddělí od názoru a stane se pohyblivým – vzniká operační myšlení (Doulík, 2005).

Podle Piageta a Inhelderové (1997) lze vyčlenit čtyři faktory, které mají vliv duševní vývoj a podmiňují etapy vzniku operačního myšlení:

1. Organický růst, dozrávání nervové soustavy a endokrinních systémů. Zařazují sem konkrétně koordinaci ruky a zraku či organické podmínky vnímání.
2. Druhým faktor prosazuje empirismus, kdy je úloha učení a zkušeností získaná v činnosti s předměty. Zkušenosti mají dvě podoby – fyzikální a logicko-matematickou.
3. Třetí faktor pokládá Piaget za sám o sobě nedostačující. Je jím sociální interakce a přenos. Jedinec se zároveň na socializaci podílí stejně tak, jako ji přijímá.
4. Vzájemná kombinace všech uvedených faktorů vylučuje, že se jedinec bude vyvíjet podle apriorního plánu nebo vnitřní finality jen zráním a vrozenými mechanismy. Finalita je subjektivní pojem a tento apriorní plán není řízeným vývojem předpokládán.

Z Piagetovy teorií je významné také rozdělení čtyř situací, v nichž lze zachytit vztah vývoje pojmu a vjemů. Možné situace rozdělil na tyto čtyři skupiny:

1. Vjem a pojem se objevují na stejné věkové úrovni. V této situaci tedy závislí pojem na senzomotorickém schématu, ne na schématu představovém.
2. Pojem a vjem se vyvíjí odlišně, na jiné věkové úrovni jedince.
3. Vjem zde funguje jako předobraz pojmu. Jako příklad lze uvést váhu či velikost předmětu.
4. Poslední situace je obdobná situaci třetí. Rozdíl je dle Piageta v inteligenci, která ovlivňuje zpětné vnímání (Doulík, 2005).

Piaget i Vygotskyj popisovali podstatu dětského vývoje, který má nesmírný vliv na tvorbu dětských naivních teorií. Díky tomu, jak dítě zraje se mění jeho způsob chápání jevů, se kterými přichází do kontaktu díky svému okolí.



### 1.3 Vývoj dětí mladšího školského věku a utváření jejich navních teorií

Doulík (2011) uvádí, že tyto proměny uvažování dítěte lze chápat ze dvou hledisek, a to pohledu psychologického a pedagogického. Z psychologického hlediska znamená, že i přesto, že se děti mohou v různých aspektech lišit, mohou mít obdobné názory, to znamená, že chápou věci a příčiny v určitém věku podobně. Pohled pedagogický uvádí tři časové etapy, z nichž pramení dětské pojetí učiva. Jedná se o etapu před učením látky ve školním zařízení, v průběhu a po ukončení výuky.

#### 1.3.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Matějček (1986) rozlišuje období školního věku na tři části, protože je dle něj velký rozdíl mezi dětmi v prvních dvou třídách a dětmi od třetí třídy výš. Proto školní věk rozdělil na tyto tři období:

- 1) Mladší školní věk, kde autor uvádí věk 6 až 8 let, je tedy vyhrazen pro první dva ročníky školní docházky. Děti jsou stále hravé a je kladen důraz na adaptaci na školu. Schopnost dětí se soustředit je velmi nízká a uvádí dobu přibližně deset minut.
- 2) Střední školní věk je stabilnější a dítě se již přiměřeně adaptovalo na školní prostředí. Autor uvádí věk dětí, spadajících do tohoto období, mezi 9 až 12 lety.
- 3) Posledním obdobím je starší školní věk, který se kryje s pubescencí.

Jako mladší školní období dítěte je označována doba od 6–7 let. Toto období je vymezeno nástupem dítěte do školy a je završeno kolem 11–12 let, kdy se u dítěte začnou projevovat první známky pohlavního dospívání s průvodními psychickými projevy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2012) rozděluje mladší školní věk do dvou dílčích fází:

- 1) Ranný školní věk, počínaje nástupem dítěte do školy a trvá přibližně dva roky. Je pro něj charakteristická jak změna sociálního postavení dítěte, tak i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.
- 2) Střední školní věk, který trvá přibližně od osmi let dítěte do jedenácti let, tedy do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy. Je charakteristický tím, že v průběhu této fáze dochází ke změnám, které lze považovat za přípravu na dospívání.

Období mladšího školního věku je v psychologii označeno jako věk střízlivého realismu. Dítě chce pochopit okolní svět a věci v něm, doopravdy. To můžeme zpozorovat s dětské mluvě, kresbách, písemných projevech, čtenářských zájmech a také ve hře. Zpravidla je realismus dítěte závislý na tom, co mu authority, jako učitelé či rodiče povědí, v tomto případě hovoříme o realismu naivním. Teprve později se dítě stane kritičtější, tedy i jeho přístup ke světu je kriticky realistický. V tomto momentě se ohlašuje příchod dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

### 1.3.2 Vývoj poznávacích procesů dítěte školního věku

Od nástupu do školy do počátku dospívání dítě projde velkým rozvojem poznávacích procesů, pohybových i ostatních schopností. Proto je důležité pro tuto práci přiblížit problematiku vývoje jednotlivých poznávacích procesů – vnímání, paměť, myšlení a pozornost u dětí mladšího školního věku.

#### Smyslové vnímání

Na smyslovém vnímání se podílí všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, vytrvalost a soustředěnost, dřívější zkušenosti i zájem o dosud rozvinuté schopnosti. U dítěte mladšího školního věku lze pozorovat obrovský posun oproti předešlé etapě, je pozornější, vytrvalejší, vše důkladně zkoumá a je pečlivé. Oprošťuje se od svých okamžitých přání a potřeb. Stává se z něj i kritický pozorovatel, kdy nevnímá věci vcelku, nýbrž je prozkoumává po částech až do detailů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Postupně se školákův svět výrazně rozšiřuje v prostoru i čase a odprošťuje se od vázanosti na to, co právě teď dělá a co vnímá. Teprve v tomto období se uvolňuje od sevření úzkého času a prostoru, například slova jako brzy, později, zítra, daleko apod. začínají získávat svůj konkrétní význam. Naopak abstraktní pojmy jako konečno – nekonečno, svoboda, spravedlnost mu však doposud unikají a jsou objeveny až na prahu dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V tomto období je důležitý rozvoj pro zrakové vnímání rozvoj vidění na blízko. Zlepšuje se schopnost ovládat akomodaci oční čočky, která ovlivňuje přesnost vidění na různé vzdálenosti a tím schopnost zaměřit se na detaily. Diferenciace detailů je práce v tomto období klíčová pro identifikaci jednotlivých tvarů číslic a písmen (Vágnerová, 2005).

I u zraku se projevuje vnímání integrované a diferenciované, dítě jako pozorovatel je tak schopno cílevědomě vnímat to, na co záměrně dává pozor. Dokáže rozlišit figuru a pozadí,

což je přínosem ve výuce, kdy je dítě schopno se zaměřit na výklad učitele, aniž by se nechalo rozptylovat okolním šumem ve třídě. S vnímáním souvisí také funkce seriality nebo sekvenční percepce, která umožňuje vnímat jevy a skutečnosti přesně tak, jak po sobě následují. Schopnost spojit slyšené slovo s viděným obrazem je další ze zdokonalujících se funkcí tohoto věku (Piaget & Inhelderová, 2001). Tato funkce závisí na zralosti i propojení jednotlivých částí mozku a hraje zde podstatnou roli i zkušenost, zautomatizování takových spojení (Vágnerová, 2005).

Z hlediska vývoje sluchového vnímání u dětí školního věku lze pozorovat zejména rozvoj fonemického sluchu, který je podporován každodenní zkušeností. Tím, že dítě dochází do styku s ostatními lidmi, slyší mluvenou řeč a věnuje jí pozornost, má samo potřebu lidem rozumět. Díky rozvoji sekvenční percepce dítě vnímá slovo jako celek, který je složen z určitých hlásek ve stabilním pořadí. Kvalitu funkce sluchové percepce ovlivňuje i pozornost dítěte.

### **Vývoj myšlení**

Rozvoj myšlení se začíná projevovat používáním strategie uvažování, kde hraje roli logika a dítě tak dokáže respektovat vlastnosti poznávané reality. Opouští od myšlení, které je ovládáno jeho aktuálními pocity, potřebami, fantazií a egocentrismem. Na počátku školní docházky dítě nemá natolik zafixované logické myšlení, aby bylo schopno řešit problém nebo zátěžovou situaci, se kterou nemá zkušenost. V tomto případě se uchýlí k primitivnější strategii uvažování a projeví se tak prelogické či intuitivní způsoby myšlení. Pro myšlení v tomto období zůstává stále charakteristická konkrétnost a názornost. Přejít na nový způsob uvažování je pozvolný. Díky zrání, zkušenostem a učení se parametry myšlenkových operací v průběhu dětství zlepšují. Začíná se také postupně rozvíjet logické myšlení, na které má podstatný vliv vyučování (Vágnerová, 2005).

### **Rozvoj paměti**

Paměťové funkce jsou velmi intenzivně rozvíjeny mezi 6-12 lety. Děje se tak díky zrání a vlivem specifické stimulace, kterou poskytuje škola díky výuce (Vágnerová, 2005). Siegler et al., (2003) uvádí tři oblasti, ve kterých se projevuje vývoj dětské paměti:

- zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací,
- osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějším a flexibilnějším využitím,

- rozvojem metapaměti neboli obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech

Kapacita paměti se v průběhu mladšího školního věku zvyšuje. Postupem času si děti pamatují více nejen díky zralosti, ale také pokud mají možnost využít logických souvislostí, čímž dovedou informace lépe zařadit a propojit (Siegler et al., 2003).

Rychlost zpracování a zapamatování informací se také výrazně zlepšuje mezi 6-12 lety, kdy nezbytný čas k zapamatování klesne na polovinu. Na rychlosti zpracování informací a jejich uložení do paměti může záviset i kvalita výsledků určité činnosti (Kail, 1991).

Nezbytnou podmínkou kvalitativního rozvoje paměťových funkcí je schopnost selekce a potlačení informací, které nejsou v daný moment užitečné nebo jsou zcela kontraproduktivní. Tyto funkce dozrávají postupně a k významnému zlepšení dochází mezi 5.-7. rokem (Koukolík, 2000).

K lepšímu zapamatování a uchování informací slouží paměťové strategie. Jejich rozvoj probíhá v interakci s vývojem myšlení, volbu vhodné varianty ovlivňuje způsob uvažování. Paměťovými strategiemi se děti učí nejlépe ve známé situaci, se známým materiálem, díky tomu se cítí jistější a mohou se lépe soustředit na zpracování informací. Pokud si je správně zafixují, mohou je používat kdekoli. Paměť neslouží jen k zapamatování informací, ale i k zafixování způsobů řešení problémů, které se ukázaly užitečné. Mezi základní paměťové strategie patří:

- opakování, které začínají používat děti na počátku školní docházky. Děti často využívají memorování, protože přemýšlet nad samotným učivem se jim jeví zbytečné;
- uspořádání informací, např. do kategorií, které dětem usnadňuje zapamatovat a vybavit si informace. Uspořádání se mohou naučit pod vedením dospělých, spontánně by nedokázali účelněji informace uspořádat;
- strategie vybavování na základě asociací, kde je též podstatné vedení dospělého, který je naučí tento systém používat (Vágnerová, 2005).

Díky rozvoji metapaměti neboli vědomosti o paměti, jsou ovlivňovány různé paměťové strategie. Zkušenosti s různými způsoby zapamatování a zjištěním jejich efektivity vedou ke zlepšení metapaměti. Na počátku si malí školáci (6-7 let) uvědomují, že zapomínají a začínají chápat význam opakování. Chybí jim však schopnost diferenciovat úroveň

paměťových schopností všech dětí a jsou přesvědčeni o tom, že všichni si musí zapamatovat totéž, z čehož plyne neadekvátní očekávání vlastních možností. Děti ve 3. ročníku (8-9 let) dovedou lépe diferenciovat. Již dokážou pochopit, že někteří lidé jsou schopni si zapamatovat více než jiní. Dále si uvědomují, že pokud si informace uspořádají, mohou si je zapamatovat snadněji než jiné. Děti středního školního věku (10-11 let) rozlišují strategie zapamatování ještě lépe a projevuje se zde i jejich kritičnost (Vágnerová, 2005).

### **Pozornost**

Rozsah pozornosti v tomto období vzrůstá. Na pozornosti závisí aktuální orientace v prostředí, kdy si dítě musí uvědomit nároky a míry pro jejich splnění. Pozornost přispívá ke koordinaci a integraci minulých zkušeností a aktuálních poznatků a je významnou složkou kontroly a plánování pro budoucí činnosti (Vágnerová, 2005).

Kapacita i samotná kvalita pozornosti se v průběhu školního věku s vývojem mění, stabilita pozornosti narůstá a úzce souvisí s motivací dítěte. Koncentrace pozornosti neboli schopnost dítěte soustředit se požadovaným směrem pro nezbytně dlouhou dobu je považována za jednu ze složek školní zralosti. I přes to, že se dítě soustředí na zajímavou látku, je délka soustředění i v tomto období stále omezena. Mladší školáci mohou být snadněji rozptýleni nepodstatnými podněty a tím jejich pozornost klesá, zatímco děti středního školního věku již tolik zranitelné nejsou. U mladších školáků se liší koncentrace pozornosti například z hlediska sluchových a zrakových podnětů. Vizuální podněty mají výhodu delší expozice, dítě se tak může dívat, jak dlouho chce, či jak dlouho učitel dovolí, a díky tomu se může lépe soustředit na odlišnost různých detailů. Zatímco sluchové podněty rychle mizí. Dítě je nemůže vnímat libovolně dlouho, ani se k nim vracet, což je pro malé školáky často obtížné, protože nedokážou ovládat zaměření pozornosti. Tato schopnost se zlepšuje až mezi 8. a 11. rokem (Vasta et al., 1995 in Vágnerová, 2005).

### **1.3.3 Emoční vývoj a jeho vliv na tvorbu dětských naivních teorií**

V rámci zrání dětského organismu se zvyšuje emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. Děti školního věku jsou většinu času optimistické a mají tendenci interpretovat dění kolem nich pozitivním způsobem. Jejich emoční ladění bývá vyrovnané, avšak pokud dojde k nějakému výkyvu, má obvykle jasnou příčinu. V tomto období je také významný rozvoj schopnosti chápat své emoční prožitky a dávat jim určitý smysl, dítě tak začíná interpretovat své emoce. To se děje díky tomu, že dítě ve svém vývoji dosáhne určitého

stupně kognitivních schopností a metakognice tak usnadňuje porozumění i vlastním emocím, ale také na osobní zkušenosti (Vágnerová, 2005).

City se v tomto období stávají bohatšími a mění se také způsob prožívání situací. Díky rozvoji emoční inteligence si dítě své city dokáže uvědomit, dokáže je také ovládat a usměrňovat. Typickými projevy citů jsou žárlivost a strach. Strach může být vázán k trestům či reálnému nebezpečí. Mnohem častěji jsou uplatňovány vyšší city, city estetické, intelektuální a mravní. Ke konci tohoto období dochází ke stabilitě (Bartoňová, 2007).

Emoční paměť je projevuje stabilizací emočního očekávání buď ve vztahu k určité situaci, osobě či vlastnímu projevu. Emoční zkušenost se rozvíjí od raného věku, ale později se specifikuje a přenáší na jiné situace, konkrétně například ve vztahu k učiteli a vrstevníkům. Přijatelné zkušenosti přispívají k pozitivnímu očekávání a negativní zážitky zvyšují riziko fixace obav, konkrétně opět například strach ze školy či vrstevnické skupiny. Spousta emocí je sociálně indukovaná, vyplývá ze vztahů s různými lidmi, a naopak, také jej nějak ovlivňují. Specifickým projevem dětí školního věku, který vyvolává emoční reakci, je žertování na úkor druhých. Zde se očekává, že dítě situaci zvládne a nebude na ni reagovat zlostně či ublíženě a ovládne své emoce (Ružová, 2001 in Vágnerová, 2005).

Vztahy s lidmi mohou sloužit jako emoční opora, ale i jako zdroj strachu. Emoční oporu u mladších školáků představují rodiče, u dětí mladšího školního věku jsou to častěji vrstevníci (Rosmann, 1992 in Vágnerová, 2005). Děti středního školního věku se uchylují ke sdílení emocí s vrstevníky, jelikož je pro ně snazší, jsou ve stejné vývojové úrovni, dokážou se pochopit stejným způsobem, prožívají obdobné problémy a podobně je interpretují. Zatímco dospělí jsou na jiné úrovni, jak emoční, tak rozumové (Vágnerová, 2005).

Hlavními aspekty emoční komunikace jsou empatie, sdílení, poskytnutí sociální opory, sdílení konfliktů a jejich řešení. Umožňují předat informace o vnitřních stavech komunikačnímu partnerovi, kterému nemusí být tak jaké, jako člověku, který je prožívá. Děti školního věku umí tímto způsobem komunikovat, dokážou chápat emocionální signály a vyjádřit vlastní pocity takovým způsobem, který je pro ně srozumitelný. V tomto období jsou u dětí emoce více vnitřně regulovány. Děti věří, že mohou ovládat vlastní emoční projevy například tím, že na ně nebudou myslet, pokusí se je potlačit (Vágnerová, 2005).

S nástupem do školy je riziko zhoršení emoční bilance. Dítě se dostane do nového prostředí a jsou na něj kladeny daleko větší nároky, než tomu bylo doposud. Mohou se objevit negativní emoce jako úzkost, strach a zlost. Díky vývoji emoční zralosti a zkušenosti je pro dítě lehčí adaptovat se na školní režim. Tím, že se dítě dostává do nových situací, získává nové zkušenosti i v kontextu emocí.

Ve školním věku se rozvíjí i sebehodnotící emoce, které utváří jednu ze složek sebepojetí, její emoční aspekt, ovlivňující sebelásku a sebeúctu. K rozvoji sebehodnotících emocí přispívají nové zkušenosti, které vyplývají ze srovnávání vlastního výkonu a chování s projevy ostatních dětí, z hodnocení vrstevníků i dospělých. Toto období, školní věk, je obdobím, kdy se potvrzují kvality dítěte v oblasti výkonu i sociální akceptace. Obě oblasti jsou důležité a rozhodující pro dosažení osobní přijatelnosti, autoakceptace nebo naopak nedostatečnosti a méněcennosti (Vágnerová, 2005).

#### **1.3.4 Vývoj jazykových kompetencí jako prostředku interpretace**

Při komunikaci dochází k vzájemné výměně informací mezi člověkem a prostředím, ve kterém se v danou dobu nachází. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, zároveň je důležitá v mezilidských vztazích a je prostředkem vzájemných vztahů (Klenková, 2006).

Nezbytným předpokladem školní úspěšnosti je jazyková úroveň, kdy je dítě schopno vyjádřit se o běžných věcech a zároveň rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby. Dítě má již při vstupu do školy obvykle dostatečnou slovní zásobu a potřebné jazykové dovednosti, které umí používat. Mezi 6. a 11. rokem se jazykové kompetence dále rozvíjí, děti vědí čím dál více o struktuře jazyka a o způsobu jeho užití, jejich slovník se obohacuje o specifické výrazy a pojmy. Takové znalosti jim umožňují lépe rozumět verbálním sdělením a diferencovaně se vyjadřovat, tím získávají větší kontrolu nad užíváním jazyka (Vágnerová, 2005).

Dětský slovník se rozvíjí pod vlivem rodiny, školy, vrstevnické skupiny i médií. Každá skupina nebo instituce jej obohacuje specifickým způsobem. Dítě má tendence fixovat si taková slova, která vyhodnocuje jako důležitá, k něčemu užitečná. Prostřednictvím nich může vyjadřovat své názory a pocity nebo naopak díky nim rozumí sdělení jiných lidí. V tomto období se i v jazyce projeví celkový vývoj poznávacích procesů, kdy dítě uvažuje nad slovy jinak. Dítě se postupně oprošťuje od definování slov v konkrétním kontextu, popisu jeho vnějších znaků nebo aktivity s ním spojenou. V průběhu školního věku se

zvyšuje tendence charakterizovat slova pomocí nadřazené kategorie nebo analogií, kdy je definuje ve vztahu k jiným objektům (Vágnerová, 2005).

Díky výuce mateřského jazyka se děti uč chápat rozdílnost, podobnost i totožnost významu jednotlivých slov. Děti před vstupem do školy jsou přesvědčeny, že každé slovo musí znamenat něco jiného. Ve škole se učí diferenciovat základ slova, který zůstává stejný a jeho varianty (Vágnerová, 2005).

V aktivní řečové produkci se projeví schopnost používat gramatická pravidla. Tato schopnost je jedním z předpokladů přesného vyjádření a přispívá ke vzájemnému porozumění dvou partnerů. Schopnost porozumět rozdílům gramatické vazby se podstatně zlepšuje v prvních dvou letech školní docházky. Velkou roli zde hraje celkový rozvoj myšlení, díky kterému dítě dokáže pochopit i složitější gramatická pravidla. Avšak vědomé aplikace těchto pravidel dochází až na konci středního školního věku, zhruba kolem jedenáctého roku (Berger & Thompson, 1998).

Abbeduto a Elliott (1998) považují za důležitou složku jazykového vývoje dekontextualizovaný jazyk a metalingvistické vědomí.

**Dekontextualizovaný jazyk**, který se používá, když mluvíme o něčem abstraktním, z minulosti či budoucnosti. Pokud mluvíme o něčem, co není v současnosti dostupné smyslovému poznání. Tento jazyk nevyužívá konkrétní kontext, jelikož aktuálně žádný nemá.

**Metalingvistické vědomí** zahrnuje vědomosti a schopnost uvažovat o jazyku. Dítě si dokáže uvědomit příbuznost či podobnost určitých slov, že se slovo skládá z konkrétního počtu slabik a také, že díky obměně slovosledu je možné zcela změnit význam sdělení. Zvládnou správně interpretovat sdělení druhé osoby, jelikož mají potřebné znalosti o jazyku. Dokážou rozeznat, zda něčemu nerozumí a uvědomují si, jaký důsledek nejasná komunikace může mít. Díky výuce mateřského jazyka se tyto kompetence rozvíjí až ve škole. Avšak předpoklady k jejich rozvoji jsou jazykové znalosti, které dítě musí získat dříve, tedy v předškolním věku.

To, jak dítě ovládá jazyk se odráží ve formulaci jeho prekonceptů o všemožných jevech. Pokud je vývoj jazykových schopností dítěte vyvinut správně, dítě se dokáže vyjadřovat bez problému a formulace myšlenek pro něj není překážkou.



### 1.3.5 Socializace dítěte v kontextu utváření naivních teorií

Ve školním věku je velmi důležitý vstup do školy z hlediska socializace. Dítě se dostává do jiného prostředí, které je odkloněno od vlivu rodiny. Musí se podřídit instituci, která reprezentuje určité hodnoty a normy, které jsou nejbližší kultuře. Ve škole jsou tyto hodnoty prezentovány jako obecná norma, která je platná pro všechny stejně (Štech, 1992). Škola děti rozvíjí určitým způsobem, který nemusí být v souladu se směřováním rodiny. Ve škole dítě připravováno na život ve společnosti a svou budoucí profesní roli.

Nástup do školy je velkou změnou způsobu života, který doposud dítě znalo. Je na něj kladeno mnoho nových požadavků, jejichž zvládnutí umožňují specifické sociální zkušenosti, získané v předškolním věku, v souhrnu označované jako školní připravenost. Rozvoj příslušných schopností, zkušeností a dovedností závisí především na rodinném prostředí a přístupu rodičů, v menší míře jej může ovlivnit kompenzační působení mateřské školy. Ve škole se dítě setkává s různými lidmi mimo rodinu, například učiteli či jinými cizími osobami, které představují významnou autoritu, tak i s vrstevníky. Dítě se dostává do různých sociálních skupin, kde se postupně diferencují jeho role a postavení, které se mu podaří zaujmout. Každá ze skupin dítě ovlivňuje různými způsoby, avšak všechny z nich mají vliv na tvorbu jeho prekonceptů o všemožných jevech. V rámci školního věku jsou pro rozvoj dětské osobnosti podle Vágnerové (2005) důležité tři oblasti:

- Rodina, která představuje sociální a emoční zázemí, ale zároveň ovlivňuje dítě svými nároky na školní výkony a jeho hodnocením. Rodinné teritorium představuje známou a bezpečnou oblast, kam se denně dítě po škole vrací.
- Škola, ta je významnou institucí rozvoje obecných sociálních požadavků, ceněných kompetencí i způsobů chování. Jejím prostřednictvím dítě získává předpoklady k budoucímu společenskému uplatnění. Teritorium školy je pro dítě novým prostředím, ve kterém není zprvu jednoduché se zorientovat, protože na dítě působí rozsáhle. Má však jasnou strukturu, kde jsou vymezena místa přístupná všem dětem či další místnosti, kde je pro ně vstup zakázán. Pohyb po budově školy je vymezen školním řádem a pravidly, která určují, kdy a kam dítě smí, resp. kdo mu to povolí. Zde se již seznamuje s dalšími pravidly, jejichž porušení je podmíněno trestem.
- Vrstevnická skupina umožňuje dítěti rozvoj vlastností a dovedností, které jsou prospěšné pro život v lidském společenství. Dítě se s vrstevníky stále více ztotožňuje, rozvíjí symetrické vztahy. Dítě se ve skupině může srovnávat

s ostatními a snažit se tak dosáhnout stejné či vyšší úrovně, čímž vrstevnická skupina nabírá i motivační charakter. Teritoria kontaktu s vrstevníky jsou množinou různých míst, podle toho, kde se které děti setkávají.

Společně s uvedenými třemi skupinami má vliv na utváření dětských naivních teorií také působení médií.

V závěru této kapitoly bych chtěla dodat, že život dítěte je ovlivňován spoustou faktorů. To, jakým způsobem se vyvinou poznávací procesy dítěte, na kolik bude vyvinuta jeho emoční stabilita a jazykové kompetence, bude určovat způsoby jeho interpretací všemožných jevů, které jej obklopují. Interpretace dítěte jsou ovlivněny nejen vývojem, ale také prostředím, ve kterém žije a lidmi, se kterými přichází do styku. Nejprve dítě přijímá názory především svých rodičů, ve kterých mnohdy vidí idoly. Po vstupu do školy se další osobou, která formuje interpretace dětí, stává učitel. Postupem času jde role učitele do pozadí a dítě je ovlivňováno především vrstevníky, u nichž nalézá pocit sounáležitosti a vzájemně se od sebe učí. Dítě je neustále obkloповáno spoustou informací ze všech stran nejen ve škole, ale i ve volném čase, kdy zasedne k počítači či televizi. Informace z těchto zdrojů děti přijímají a jsou jimi stále ovlivňovány. Vliv médií je v dnešní době jedním z největších faktorů, které formují naivní teorie dětí.

## 2 GLOBÁLNÍ SPOLEČENSKÉ PROBLÉMY

Tato kapitola se orientuje na globální problémy, které přesahují hranice regionů či kontinentů, jejich řešení si vyžaduje společný přístup všech států. Řada těchto problémů provázelo populaci daleko předtím, než se začal používat pojem globální problémy. Teprve až v posledních desetiletích vzrostla jejich vážnost a získaly tak výraznou globální dimenzi. V globálním světě mohou ovlivňovat naše životy a stávat se jejich součástí problémy či situace, které se odehrávají na nám vzdálených místech.

Antošová (2006) definuje globální problémy jako problémy, které mají výrazný dopad na velké množství lidí, jsou trvalé nebo dlouhotrvající a jsou vzájemně propojeny.

Spousta těchto problémů ovlivňuje kvalitu života dětí mladšího školského věku všemožnými způsoby, proto je potřeba věnovat pozornost, jak tyto děti globální problémy interpretují a zda se některé z nich dotýkají přímo jejich osobnosti. Převážně aktuální situace světové pandemie covid-19 či válka na Ukrajině se těchto dětí dotkla významným způsobem. Jedná se o problémy, ve kterých samotné děti žijí a učí se v situacích, které tyto globální problémy přináší, žít.

### 2.1 Rozdělení globálních problémů

Existuje řada možných rozdělení globálních problémů. První uvedené dělení, zohledňuje charakter globálních problémů:

**Nejuniverzálnější problémy politického i sociálně-ekonomického charakteru**, kam spadá zabezpečení ekonomického rozvoje států, překonávání zaostalosti málo rozvinutých zemí či odvrácení jaderné války a zachování míru na Zemi.

**Problémy převážně přírodně-ekonomického charakteru**, které se orientují na ekologický, energetický, potravinový, a surovinový problém světového oceánu.

**Problémy převážně sociálního charakteru**, které zastřešují mezietnické vztahy, demografickou situaci, krize kultury a morálky, urbanizaci, ochranu zdraví atd.

**Problémy smíšeného charakteru**, kde je potřeba aktivně jednat, jelikož při jejich neřešení dochází k velkým ztrátám na životech. Do této skupiny patří například terorismus a zločinnost, regionální konflikty, technologické havárie, živelné pohromy či sebevraždy.

**Problémy vědeckého charakteru**, u jejichž neřešení nedochází k bezprostřednímu ohrožení života. Zde se jedná například o ovládnutí kosmického prostoru, výzkum vnitřních struktur Země či dlouhodobé prognózy počasí.

A v poslední řadě malé **globální problémy smíšeného charakteru**, kam je řazeno odklizení kosmických lodí a raket v blízkém kosmickém prostoru (Antošová, 2006).

Další dělení uvádí Heczko (2005), který globální problémy rozdělil do tří skupin:

**Intersociální problémy**, které se zabývají problémem války a míru, problémem mezinárodní zadluženosti, problémem sociálněekonomické zaostalosti rozvojových zemí a problémem změn mezinárodních vztahů.

**Ekosociální problémy**, do kterých zařadil populační, potravinový, surovinový, energetický a ekologický problém.

**Antroposociální problémy**, které zahrnují problém absolutní chudoby, šíření epidemií, drogové závislosti, mezinárodní migrace, problém terorismu, nerovný přístup ke vzdělávání, zdravotní péči, lidským právům, urbanizaci, bydlení a kultuře.

Pro potřeby této práce jsme se zaměřili na šest vybraných problémů, které jsem na základě rozhovoru s dětmi vybrala. Jedná se o problémy, které děti samy vnímají a identifikují jako globální problémy a mnohé z nich jsou jim velmi blízké. Zařadila jsem **populační problém**, který je součástí eko-sociálních problémů či podle jiného dělení – přírodně-sociálních problémů. Dalším vybraným problémem, který souvisí s předešlým je **potravinový problém a chudoba**. Potravinový problém spadá do stejné kategorie, jako populační problém a chudoba je na základě uvedeného dělení řazena do antroposociálních problémů. Chudoba může být také způsobena v důsledku **válečného konfliktu**, který je díky aktuální situaci dětem velmi blízký a má na ně značný vliv. Pokud hovoříme o aktuální situaci, je třeba uvést také **problém šíření epidemií**, a to konkrétně viru covid-19, v jehož důsledku došlo ke značným změnám ve způsobu a kvalitě vzdělávání dětí mladšího školského věku. Vybrala jsem také problém **terorismu**, jelikož s tímto tématem se děti mladšího školského věku často setkávají v rámci videoher. Terorismus je opět součástí antroposociálních problémů.

## 2.2 Populační problém

Velký vliv na kvalitu života dětí a jejich vzdělání má populační exploze, kterou doprovází chudoba, hlad, ekonomické, sociální i environmentální problémy.

Příčinou populační exploze je nerovnoměrné časové rozložení průběhu demografického přechodu. Demografický přechod je proces změny demografických vlastností společnosti, který je charakterizován na základě vývoje porodnosti a úmrtnosti dané populace. Může být rozdělen do několika fází, kdy první z nich je charakterizována vysokou mírou porodnosti i úmrtnosti, u populace se objevuje nízký stupeň gramotnosti, nízká úroveň lékařské péče a urbanizace. V této fázi demografického vývoje populace se nachází většina rozvojových zemí východní Afriky.

Druhá fáze demografického přechodu je charakterizována vysokou mírou porodnosti a hodnoty úmrtnosti klesají, čímž dochází k výraznému nárůstu populace. Děje se tak především díky zvyšující se kvalitě lékařské péče a nárůstem zemědělské produkce, která vede k potravinovému zabezpečení obyvatelstva. Do této fáze demografického procesu se řadí rozvojové země střední a západní Afriky.

Ve třetí fázi dochází ke zpomalení populačního růstu, kdy se míra úmrtnosti ustaluje a porodnost klesá. Dále dochází k masivní urbanizaci a industrializaci společnosti, čímž se zvedají ekonomické náklady, které jsou spojeny s výchovou a vzděláváním dětí. Díky tomu se zmenšují velikosti rodin, kdy rodiče nemají tolik potomků jako v předešlých dvou fázích. Do této fáze demografického procesu můžeme zařadit většinu Oceánie.

Čtvrtá fáze je charakteristická ustálením porodnosti a úmrtnosti na nízkých hodnotách. Velikost populace je stabilní. Do této fáze spadá naprostá většina všech vyspělých států (Kalibová, 1997).

Dále je nutno uvést druhý demografický přechod, který je procesem významné přeměny demografických vlastností společnosti. Charakteristický je výrazným poklesem plodnosti a porodnosti a dochází k proměně hodnot ve společnosti. V pozadí druhého přechodu stojí hodnoty individualismu, kdy se jedinec snaží dojít k sebenaplnění a seberealizaci. Setkáváme se s větším počtem nesezdaných párů a neúplných rodin než dříve, rodina tak ztrácí svou nezastupitelnou funkci. Tento proces má velký dopad na děti v kontextu nárůstu separace rodičů, což může u dětí způsobit množství problémů v různých oblastech jejich psychického vývoje (Kalibová, 1997).

### **2.3 Potravinový problém**

Tento problém je v obecné rovině považován za jeden z nejstarších problémů světa, který nese velkou významnost. Již od prvních počátků lidstva bylo pro člověka primární zajistit

si dostatek potravy pro vlastní přežití. V dnešní době se setkáváme s nerovnoměrným rozložením tohoto problému na Zemi. Na jedné straně máme vyspělé země, kde je přebytek potravin a jiných zdrojů, jinde najdeme části světa, kde panuje chudoba, nedostatek potravin, bída a hlad (Hite & Seitz, 2016).

I přes to, že je na světě jídla dostatek pro všechny lidi, bohužel neznamená, že všichni lidé mají jídla dostatek. Podle údajů FAO z roku 2012 až 2014 bylo na světě přes 800 milionů podvyživených lidí. V roce 2014 FAO odhadlo, že zhruba 526 milionů lidí, kteří trpí hladem žije v Asii, 227 milionů lidí žije v Africe, 37 milionů lidí v Latinské Americe a Karibiku a 1,4 milionů lidí v Oceánii. Když se ohlédneme za čísla z předešlého století, jsou patrné náznaky, že počet úmrtí na nemoci, způsobených hladem, ve světě klesl za posledních 30 let navzdory neustálému růstu populace (Hite & Seitz, 2016).

Potravinové úřady se shodují, že důvodem, proč i přes dostatek jídla na Zemi je spousta lidí zasaženo hladomorem, je chudoba. Miliony lidí nemají finanční prostředky na to, aby si zabezpečili dostatek jídla či jídla lepší kvality. Jeden z potravinových expertů napsal: „Podvýživa a hladovění pokračují víceméně beze změny v období světového přebytku potravin a nedostatku potravin.“ Ti nejchudší na světě si nemohou dovolit obstarat si potraviny, které potřebují bez ohledu na jejich cenu. V tropické Africe a odlehlých částech Latinské Ameriky a Asie bývá hlavním důvodem hladu nízká zemědělská produktivita společně s nedostatkem produkce potravin (Hite & Seitz, 2016).

Důvodem, proč je podvýživa obrovským problémem je, že lidé trpící nedostatkem hladu ztrácí schopnost chránit se před různými onemocněními. Kvůli podvýživě lidé ztrácí přirozenou obranyschopnost proti infekcím. V kontextu se špatnými podmínkami, ve kterých někteří z těchto lidí žijí je spousta lidí vystavena infekci, která může způsobit jejich smrt. V tomto případě se hovoří o hladem způsobených onemocněních, které vedou právě ke smrti. Jedněmi ze zdravotních potíží, se kterými se podvyživení lidé potýkají jsou spalničky čili osypky a průjem, které obecně nejsou charakterizovány jako závažný onemocnění ve vyspělých zemích. Právě tyto dvě onemocnění vedou často ke smrti dětí žijících v rozvojových zemích. Na základě faktů, je průjem druhou největší příčinou smrti dětí z rozvojových zemí. Pokud je dítě oslabeno podvýživou, je pravděpodobnější, že onemocní mnohem dříve a závažněji než dítě, které je vyživováno dostatečně (Hite & Seitz, 2016).

Rychlý růst populace a dřívější zanedbávání zemědělského průmyslu vedly ke zvýšení utrpení ve venkovských oblastech. S rostoucím počtem obyvatel se dostáváme do situace,

kdy se zvyšujícím se číslem lidí na světě stoupá také počet lidí, kteří nemají dostatek potravin a jejich životní podmínky jsou nízké. Díky zlepšující se technologii se postupně daří udržet celkovou produkci potravin v mnoha chudých zemích. Rozšířená chudoba ve venkovských oblastech i v některých městských oblastech způsobila, že si mnoho lidí nemůže dovolit nakupovat potraviny, které jsou dostupné na trhu. Je třeba klást důraz na rozvoj zemědělství a na zvyšování zaměstnanosti ve venkovských i městských oblastech a tím zajistit vyšší příjem většímu počtu chudých lidí (Hite & Seitz, 2016).

## 2.4 Problém chudoby

Problém chudoby, především té světové patří k závažným i tím, že je významným dílem objektivně i v ideologických konceptech spojován s charakterem světového systému a globalizace a problémy s ní spojenými, konkrétně masová migrace, válečné konflikty atd. Významně vstupuje do politických sporů, ale i do hledání způsobů a různých cest, jak ji lze účinně řešit. Jde o složitý problém, obtížná je pak i mezinárodní komparace postavení chudých. Je komplikovaná i sepětím a odlišností kultur. V České republice se to týká časté segregace Romů, neevropských etnik a z předešlých let převážně migrantů z Afriky a Blízkého východu (Havlík, 2016).

Chudoba v zásadě znamená nedostatek, především o nedostatek zdrojů k zajištění životních potřeb, kterými jsou jídlo, pitná voda, obydlí a oblečení (Axinn & Stern, 1988, Mareš, 1999). Avšak v dnešní době je dle Odekona (2006) třeba tyto potřeby rozšířit o přístup ke zdravotní péči, vzdělání či dopravu. Šoltés (2018) dále doplňuje, že za chudého můžeme považovat také člověka, který nemá dostatek finančních prostředků na obstarání kvalitní formy potravy a oblečení, pracovních a vzdělávacích podmínek, které jsou pro společnost typické a jsou všeobecně akceptovány.

Chudoba může být kategorizována na základě různých aspektů. Friedman v roce 1996 uvedl, že existují alespoň čtyři přístupy k chápání chudoby. První možností je chápání byrokratické, z jehož hlediska lze určit hranici chudoby pomocí přímých a nepřímých kritérií. Stanovuje také počet chudých lidí a těch, kteří mají právo na dávky sociální pomoci. Dalším chápáním je moralistické hledisko, které vymezuje vztah chudých lidí k sobě samým, své vlastní chudobě. Akademickým chápáním chudoby se vztahuje k chudobě jako důsledku společenských mechanismů. Chápání chudoby samotnými chudými staví na tom, jak jsou chudí lidé bezmocní a jakým způsobem by mohli chudobu překonat (Mareš, 1999).

Dále lze chudobu dělit podle doby trvání na krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobou chudobu lze chápat jako jednorázovou nebo občas se opakující. Může se vyskytovat například jen při mimořádných situacích v životě člověka, jako může být ztráta zaměstnání, rozvod či narození dítěte. Zatímco dlouhodobá chudoba je spojena s tím, že může být přenesena na další generaci, mluví se o takzvané mezigenerační reprodukci chudoby (Šoltés, 2018).

Příčiny chudoby mohou být různé, vždy jsou vyvolané nějakou okolností, která přichází zvenčí. Největší podíl nesou sociální okolnosti, kam spadá nezaměstnanost či politická situace v zemi. Další příčinou mohou být nepříznivé životní situace, například osobní problémy člověka, nemocí samotného člověka či smrt člena rodiny. Příčinou chudoby mohou být i mimořádné situace, jako jsou přírodní katastrofy, sucho, neúroda, subjektivní faktory, například neschopnost přizpůsobit se (Šoltés, 2018). Další příčinou chudoby může být i válečný konflikt v zemi, kdy nejsou lidé schopni navštěvovat zaměstnání a zároveň může být jejich veškerý majetek zničen. To se pojí také s migrací, kdy tito lidé utíkají do bezpečí jiné země s minimem majetku a finančního obnosu.

## 2.5 Problém války a terorismu

### Terorismus

Terorismus spadá mezi problémy globální bezpečnosti. Terorismus není již dlouho novým jevem, avšak výrazný globální rozměr získal až v posledních desetiletích. Čin terorismu lze charakterizovat jako předem připravené a promyšlené užití násilí či hrozba násilí s cílem zastrašení obyvatelstva. Cílem je dosažení politických, náboženských či ideologických požadavků (Antošová, 2007).

Etnický či náboženský terorismus představuje obrovské riziko pro mezinárodní bezpečnost. Z nedávné historie můžeme uvést příklad islámsko-fundamentalistického terorismu, jehož největším prostředkem pro agresi je Blízký východ. Jejich cílem nejsou pouze Spojené Státy a jeho spojenci, ale útočí také na muslimské země, ve kterých funguje prozápadně orientovaný režim. I přes to, že islámský svět protestuje proti západnímu světu, úspěšně se mu daří využívat západní technologie, konkrétně informační technologie. Média teroristům slouží jako prostředek k zastrašování lidí. Díky rozvoji médií jsou často teroristy zneužívány moderní technologie (Antošová, 2007).



Hlavním nástrojem terorismu je použití násilí proti dalším osobám nebo majetku, v tomto kontextu hovoříme o činech jako jsou únosy, poškozování majetku, kulturního dědictví, braní rukojmí atd. Často jsou tyto činy doprovázeny výhružkami o dalších útocích. Cílem jedinců, kteří páchají terorismus není vyvolat strach pouze u osob, na které byl útok namířen, ale na mnohem větší okruh lidí. Teroristé si cíle snaží vynutit a nechtějí vyjednávat. Často očekávají odvetná opatření poškozenou stranou, která jim slouží jako prostředek k radikalizaci jejich stoupců (Tesař, 2007).

Podle Majerové (2008) je nutno hledat důvod vzniku mezinárodního terorismu v rozvojových zemích, tam, kde panuje chudoba, nedostupná zdravotní péče, těžce dosažitelné vzdělání, odlišná práva žen a mužů a další faktory, které brání lidem žít důstojně. Nutno podotknout, že například země subsaharské Afriky se na mezinárodním terorismu takřka nepodílely. Z toho plyne, že jedním z hlavních příčin terorismu je politický islám, který je zastoupený v radikální menšině v diktátorských režimech. Právě tyto režimy nejsou schopné usměrňovat náboženskou oblast.

## 2.6 Problém válečného konfliktu

Machiavelli vyslovil kdysi tezi: „*Každá válka se podobá přímce do nekonečna, o níž nejsme schopni předvídat, co čeká tuto čáru tam, kde jsme ještě nebyli*“ (Jeníček & Foltýn, 2003).

V dnešní době s výrazným rozvojem technologií a tím i rozvojem vojenské techniky je tento problém opravdu vážný. Ozbrojený konflikt se může změnit ve světovou válku za použití nukleárních zbraní, díky nimž je ve vteřině ohrožen osud celého lidstva. Oproti jiným globálním problémům nese tento problém důsledek tragických rozměrů v krátkém časovém rozmezí (Jeníček & Foltýn, 2003).

### 2.6.1 Válka na Ukrajině

Ještě nedávno si mnozí z nás situaci válečného konfliktu nedokázali příliš představit, učili jsme se o nich prostřednictvím výuky dějepisu a povídání rodinných příslušníků, kteří nějakou z válek zažili. Rok 2022 je pro všechny přelomový. Již od roku 2021 sílilo napětí mezi Ruskem a Ukrajinou, kdy se hromady ruských vojáků a vojenské techniky objevovaly na hranicích s Ukrajinou. Napětí vyvrcholilo 24. února 2022 ozbrojeným konfliktem, kdy Rusko nemilosrdně zaútočilo na Ukrajinu. Nejprve se ruské ozbrojené síly

soustředili na vojenské cíle na území celé Ukrajiny, obsazování strategických objektů a letišť. Postupně začali ničit civilní budovy, a dokonce útočit na civilní obyvatelstvo.

Tato válka má velký dopad i na děti na našem území, které se snaží s touto situací vypořádat. V tomto důsledku připravilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučení pro práci se školními kolektivy. Materiály pro pedagogy jsou zaměřeny na práci s dětmi v souvislosti s děním na Ukrajině, včetně emoční podpory. Doporučené postupy: Poskytnutí dětem pravdivých informací v rozsahu úměrně jejich věku; vytvoření vhodných podmínek pro rozhovor tak, aby se děti cílily v bezpečí a v klidu; poskytnutí dětem prostoru, aby mohly mluvit o svém strachu; podstatou je nezlehčovat a nezpochybňovat jejich pocity a vyjádřit vlastní pochopení; vyhnouti stereotypům a generalizacím u hlediska pocitů k Rusku, Putina. Je podstatné zdůraznit, že ne všichni Rusové jsou kvůli tomu špatní; zájem o tom, co si děti myslí. Důležitost naslouchání, sdělení vlastních názorů a pocitů; Citlivost k dětem, které mohou být válkou zasaženy více (mají příbuzné na Ukrajině nebo v Rusku, rodiče v ozbrojených složkách, případně mají-li za sebou jiné závažné trauma); doporučení k pomoci zvládnutí situace, jako je vyhledávání pozitivních zážitků, vymýšlení způsobů, jak se zapojit v pomoci, ukázat dětem organizace a způsoby, jakými lidé pomáhají a podporovat soucit i jiné důležité hodnoty (Buckley, 2022)

## 2.7 Pandemie covid-19

Nepříznivý vývoj epidemiologické situace onemocnění covid-19 způsobené koronavirem SARS-CoV2 ovlivnil život spousty lidí po celém světě. I chod běžného života v České republice se v roce 2020 výrazně změnil, nemluvě o způsobu a možnostech vzdělávání dětí mladšího školského věku. Od 13. března roku 2020 začalo platit mimořádné opatření o zákazu prezenčního vzdělávání na všech typech škol. Důvodem bylo vysoké riziko přenosu onemocnění, v jehož důsledku byly školy nuceny přejít na distanční výuku. Mimo to ustal v platnost zákaz veřejných i soukromých akcí a jiných shromáždění, byly uzavřeny restaurační zařízení i obchody mimo určité výjimky. Společně s těmito opatřeními začal platit také zákaz vycházení bez ochrany prostředků dýchacích cest, které mají bránit šíření kapének, jako je rouška, ústěnka, šátek či respirátor. Děti mladšího školního věku tato situace, v ten moment, velmi zasáhla a mnohé se pro ně změnilo.

### 2.7.1 Negativní vliv distanční výuky na učení dětí

Velkým problémem se díky pandemii stal přechod na distanční výuku. Samotné distanční vzdělávání existuje téměř 300 let, i když se o něm mnozí dozvídají až s aktuální situací. Existuje od doby, kdy Caleb Phillips z Bostonu nabídl školení svým zaměstnancům prostřednictvím týdenní lekcí, které jim zprostředkoval poštou (Clark, 2020). Distanční vzdělávání je charakteristické nepřímým kontaktem učitele s žákem. Tento nepřímý kontakt vyžaduje použití různých komunikačních a multimediálních prostředků, které učitelům umožní předat dané učivo. Před pandemií byla využívána distanční výuka používána především pro vzdělávání dospělých například v rámci kurzů či školení z důvodu vytížení v zaměstnání nebo vzdálenosti školy od místa pobytu osoby. Studentům, kteří nemohli dlouhodobě navštěvovat školu prezenčním způsobem, byla poskytnuta možnost formy tohoto studia. Do této skupiny spadají například hlediska jako fyzický či sociální handicap. Učitelé byly díky pandemii nuceni přizpůsobit se novým podmínkám výuky a uchýlit se k využívání technologií ve výuce a učení bez ohledu na jejich schopnosti a přípravu materiálů (Dwi, et al., 2020).

Distanční výuku sama hodnotím po jejím masivním zavedení v roce 2020/2021 především negativně, jelikož zapříčinila nepříznivé situace, které se během ní vyskytly a omezily předání informací dětem. Před vypuknutím pandemie byl pohled na distanční výuku především pozitivní. Zlámalová (2006) popisuje přínosy distanční výuky takto: „*Přínosem distanční formy studia je možnost zprostředkovat aktualizaci znalostí lidem po určité době ukončení studia, zvýšení kvalifikace, rekvalifikace nebo umožňuje studium v době mateřské dovolené.*“

Cheng (2020) charakterizuje limity spojené s distančním vzděláváním spojené s onemocněním covid-19: výzvy spojené s tradičním způsobem vzdělávání, výzvy spojené s učitelovým osobním pojetím výuky, výzvy spojené s různými učebními styly žáků, výzvy spojené s nutností inovovat výukové zdroje a výzvy spojené s administrativními úkony ve škole.

Konkrétním problémem, se kterým byly školy nuceny se vypořádat, bylo zajištění přístupu všech žáků k výuce. V mnoha případech se objevily nedostatky související s technickým vybavením učitelů i žáků, dostupností kvalitního internetového připojení pro online výuku či potřebnou softwarovou podporou pro užití různých elektronických materiálů (Xie & Yang, 2020).

Dalšími klíčové faktory představuje i množství času, které rodiče věnují výuce svých dětí, ale také jejich kognitivní úroveň (Oreopoulos, 2006). Je obtížné vysvětlovat dětem problematiku učiva, kterému sám rodič zcela nerozumí (Brom et al., 2020). A pokud rodič problematice rozumí, často přesně neví, jak látku svým dětem vysvětlit, tak aby ji ony samy byly látku schopny pochopit. (Rokos & Vančura, 2020)

Na základě studie, kterou provedli roku 2021 Václav Korbel, Daniel Prokop a Jiří Műnich, se setkávám s potvrzením mého názoru. Studie se zaměřovala na dopad pandemie na výsledky žáků pátých ročníků ZŠ. Výsledky uvádí, že gramotnost žáků pátých tříd v květnu roku 2021 byly stejně či mírně horší než u žáků pátých tříd v únoru 2020. Zaostání za tradičním růstem gramotností naznačuje, že žáci během pandemického roku efektivně ztratili zhruba 3 měsíce výuky. Nejvíce utrpěla výuka českého jazyka, kde se žáci na základě zadaných úloh zhoršili v 94 % a v matematice o 96 % (Korbel, Prokop & Műnich, 2021).

Je nutné uvést také další dopady distanční výuky probíhající v době pandemie. Uzavření škol během pandemie ovlivnilo vzdělání 80 % dětí na celém světě. Přestože probíhá vědecká diskuse o účinnosti uzavření škol na přenos viru, skutečnost, že jsou školy na dlouhou dobu uzavřeny, by mohla mít škodlivé sociální a zdravotní důsledky pro děti žijící v chudších poměrech a pravděpodobně by prohloubila stávající nerovnosti. (Lancker & Parolin, 2020)

Uzavření škol také zhoršilo potravinovou nejistotu. Pro mnoho dětí žijících v chudobě jsou školy nejen místem pro učení, ale také pro zdravou výživu. Výzkum ukazuje, že školní oběd je spojen se zlepšením studijních výsledků, zatímco nedostatek potravin (včetně nepravidelné nebo nezdravé stravy) je spojen s nízkým dosaženým vzděláním a značnými riziky pro fyzické zdraví a duševní pohodu dětí. Počet dětí, které čelí potravinové nejistotě je značný. Podle Eurostatu je 6,6 % domácností s dětmi v Evropské unii – 5,5 % ve Spojeném království – nemůže dovolit každý druhý den jídlo s masem, rybou nebo vegetariánským ekvivalentem. Srovnatelné odhady v USA naznačují, že 14 % domácností s dětmi mělo v roce 2018 nedostatek potravin. (Lancker & Parolin, 2020)

Sama jsem měla v rámci své praxe možnost pozorovat, jak dítě mladšího školského věku pracuje během online výuky. Pozornost dětí byla často narušena hračkami či jinými předměty v jejich domácnosti, kterým věnovaly pozornost mnohem raději než výuce samotné. Bohužel online výuka nikdy nebude stejně plnohodnotná jako výuka prezenční.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 VÝZKUM DĚTSKÝCH INTERPRETACÍ

V praktické části své diplomové práce se zabývám odhalováním dětských interpretací v problematice globálních společenských problémů. Tato problematika je zkoumána za pomoci interview s dětmi mladšího školského věku, které je doplněno o další metodu, kterou je kresba. Ta byla doplněna krátkým rozhovorem, kde děti popisovaly, co nakreslily a proč. Výzkum má kvalitativní charakter.

#### 3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

##### Hlavní cíl výzkumu

Odkrýt, jak žáci mladšího školského věku interpretují globální společenské problémy.

##### Dílčí cíle výzkumu

1. Odhalit, jak žáci mladšího školského věku vnímají dopady globálních společenských problémů.
2. Objasnit, jak žáci vidí řešení jednotlivých globálních problémů.
3. Popsat z jakých zdrojů se utváří interpretace globálních společenských problémů.

##### Výzkumné otázky

1. Jak žáci mladšího školského věku vnímají dopad globálních společenských problémů?
2. V čem žáci mladšího školského věku spatřují možné řešení jednotlivých globálních problémů?
3. Jaké ze zdrojů mají vliv na tvorbu interpretací globálních problémů dětmi mladšího školského věku?

#### 3.2 Charakteristika participantů výzkumu

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný a jednalo se o děti v rozmezí od první do páté třídy základní školy. Výzkumný vzorek tvořilo celkem osm dětí, které navštěvují základní školy ve Zlínském a Jihomoravském kraji.

Tabulka č. 1: Charakteristika participantů

Dítě	Věk	Třída	Pohlaví
Dítě č. 1	10 let 6 měsíců	4.	Chlapec
Dítě č. 2	10 let 1 měsíc	4.	Chlapec
Dítě č. 3	9 let 10 měsíců	4.	Chlapec
Dítě č. 4	10 let 3 měsíce	4.	Dívka
Dítě č. 5	7 let 10 měsíců	2.	Dívka
Dítě č. 6	11 let 4 měsíce	5.	Chlapec
Dítě č. 7	7 let 7 měsíců	1.	Chlapec
Dítě č. 8	8 let 4 měsíce	3.	Dívka

### 3.3 Metody zpracování dat

Výzkum je kvalitativně orientován a byly v něm použity dvě výzkumné metody. První metodou bylo interview s dětmi mladšího školského věku, na nějž později navazovala kresba dítěte, kterou následně doprovázel rozhovor.

Interview s dětmi mi pomohlo proniknout do problematiky dětského chápání poměrně složitých témat. V některých bodech se názory dětí na jednotlivé problémy shodovaly, u jiných tomu bylo právě naopak. Bylo velmi zajímavé porovnávat způsoby chápání daných problematik různými dětmi. Díky záměrnému výběru participantů jsem také byla schopna porovnat způsoby interpretací mladších a starších dětí v rozmezí od první do páté třídy.

Díky okolnostem, které nastaly během výzkumu a které budou popsány podrobněji v další kapitole jsem se uchýlila k jisté polostruktúře interview. V interview jsem stanovila šest podtémat, které jsme s dětmi rozebíraly. Jedná se o problematiku světové chudoby, hlad ve světě, válečné konflikty, přelidnění, pandemie covidu-19 a terorismus.

Prostřednictvím analýzy interview pomocí otevřeného kódování vzniklo na základě kódů pět kategorií, které byly rozčleněny do subkategorií, které byly následně v jednotlivých kategoriích charakteristicky pojmenovány.

Další výzkumnou metodou byla kresba, která následovala vzápětí za rozhovorem. Některým dětem může dělat verbální vyjadřování problém, avšak pomocí kresby dokážou promítnout své myšlenky vizuálně. Na kresbu měly děti neomezenou dobu, proto mohli

kreslit rozvážně a v klidu. Jakmile byla kresba dokončena, vedla jsem s dětmi rozhovor, kdy mi sdělily, co nakreslily, proč je zobrazení právě takové a na základě čeho nakreslili právě onu problematiku.

### 3.4 Vstup do terénu

Výzkum a oslovování rodičů dětí či třídních učitelů probíhalo od měsíce listopadu 2021 až do měsíce března 2022. Rozpětí je tak široké, jelikož se mi nedařilo či nebylo umožněno tvořit příjemné podmínky pro rozhovor. Dalším podstatným důvodem byla také obsáhlost mého tématu, kdy jsem se zprvu soustředovala na jeho celkovou strukturu, a to konkrétně globální společenské problémy, kdy děti nedokázaly identifikovat, co do nich spadá a já neuměla správně reagovat. Také tomu přispěla má prvotní nervozita, kterou děti určitě vycítily, proto se také stáhly. Od listopadu až do března proběhlo celkem dvacet šest rozhovorů, z nichž jsem pro svůj výzkum využila pouze osm. Prvních čtrnáct rozhovorů proběhlo nešťastným způsobem, kdy jsem oslovila paní učitelku, která vřele souhlasila a povolila mi realizovat rozhovor s dětmi její třídy v rámci hodin. Připravila mi lavici na chodbu, kam mi posílala děti k rozhovoru. U tohoto rozhovoru jsem měla nastaven cíl, kdy jsem se snažila zjistit, zda žáci spatřují ve světě nějaký problém, který sužuje velký počet obyvatel ve světě. Žáci často nedokázali odpovědět vůbec, jelikož je tento pojem pro ně příliš obsáhlý a abstraktní. Dalším problémem byla také nepříjemná situace, kdy došlo k narušení vztahů ve třídě a mému interview s dětmi předcházelo řešení problému. Mnoho z dětí pak uvádělo danou skutečnost jako světový problém. Tím, že se mi děti na chodbě střídaly, byly ovlivněny situací ve třídě a já šla do terénu s daným cílem, který jsem poté nedokázala lépe dětem vysvětlit došlo k tomu, že se mi prostřídalo během dvou hodin čtrnáct dětí, avšak data jsem nezískala žádná.

Při druhém pokusu jsem se zaměřila na konkrétní vybrané děti dané školy, se kterými jsem měla dobrý vztah, protože jsem je dva měsíce v rámci své souvislé praxe učila. Jednalo se o tři dívky, s nimiž jsem vedla interview při hře. Opět jsem měla možnost vzít si je z hodin do vedlejší třídy a pracovat s nimi. Jako hru jsem zvolila stavbu kostek, při níž jsem vedla s dětmi interview. Tentokrát jsem věděla, jakým směrem se při interview chci konkrétně orientovat, ale opět nedošlo k získání dat. Mým cílem bylo při nezávazné konverzaci zapojit otázky potřebné k získání dat. Okolnosti mě znovu překvapily a já nevěděla, jak reagovat. Pro děti bylo téma stále příliš široké.



Dalšímu pokusu předcházela nezávazný rozhovor s dítětem prvního stupně, které je mým příbuzným. To mi odhalilo, o kterých problematikách spadající pod obsáhlý pojem mají děti ponětí, na které z nich mají názor, který dokáží formulovat a naopak, které z nich jim nic neříkají a nedokáží v souvislosti s nimi vyjádřit jakékoli myšlenky. Také mi to vnučilo nápad zapojení obrázků daných problémů, které by doprovázely mé interview a dokázaly tak udržet konverzaci na místě. Na základě onoho rozhovoru jsem vybrala konkrétní globální společenské problémy, ke kterým děti zaujímají určitý postoj. Jedná se o problematiku **chudoby, hlad ve světě, válečné konflikty, přelidnění, pandemie covidu-19 a terorismus**. I přes to jsem byla zprvu z interview značně rozpačitá, jelikož jsem se obávala dalšího selhání. Všechna další interview byla situována již v domácím prostředí dětí, kdy jsem se dětí ptala nejprve obecněji a pokud nedokázali odpovědět, byly jim představeny kartičky s obrázky, které jim pomohly lépe problematice porozumět. Díky tomuto kroku se mi podařilo vést s dětmi interview na jehož konci jsem měla veškerá potřebná data.

Mým cílem při interview s dětmi prvního stupně bylo vždy vytvořit příjemnou atmosféru, kde se děti cítí bezpečně v tom ohledu, že mohou sdělit vše, co si o dané problematice myslí. Způsob, jakým jsem interview vedla byl vždy úměrný věku dítěte a dalším faktorům, jako je například nervozita.

Po zakončení každého z těchto interview následoval čas, kdy děti měly za úkol nakreslit to, co je podle nich nejzávažnější problém pro lidstvo. Byl jim poskytnut papír a pastelky. Děti dostaly předem nespécifikovaný čas na svou kresbu, tudíž nebyly časově nijak tlačeny a mohli si vše promyslet. Následně následoval rozhovor s dětmi, kde mi objasňovali, co nakreslily, proč to tak nakreslily právě takhle a jaký byl důvod výběru právě daného zobrazení.

Interview s dětmi byly nahrávány pomocí aplikace diktafonu na mobilním telefonu, kdy jsem každý z nich přepsala do elektronické formy. Jelikož mi kódování interview nevyhovovalo v elektronické formě, každé z nich jsem přenesla do tištěné formy.

Také je nutno zdůraznit že všechny z rozhovorů jsou podmíněny aktuálností problémů ve světě. Nejvíce se děti vyjadřovaly k problematice válečného konfliktu, který spoustu z nich určitým způsobem zasáhl díky válce na Ukrajině, která probíhá od 24. února 2022. Výrazně se také vyjadřovaly k problematice pandemie, jelikož si tímto obdobím samy prošly a měli k ní svůj vlastní postoj.

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V první části výzkumu byla data získaná prostřednictvím interview s dětmi, která jsem následně analyzovala pomocí otevřeného kódování.

Podle Švaříčka (2007) můžeme pomocí otevřených otázek porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Dále podle něj hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu. Hendl (2008, s. 169) na tuto metodu pohlíží z hlediska participanta. Podle něj otevřená otázka dovoluje dotazovanému zvolit si mezi několika variantami možných dimenzí.

V interview se objevili interpretace dětí všech šesti problémů, jejich názory na ně, emocionální prožívání každého z nich a zdroje, na jejichž základě byly jejich interpretace a názory postaveny. Jelikož se jedná o obsáhlé téma, kategorie jsem vytvořila na základě interview obecněji tak, aby byly společné pro všechny vybrané problémy – chudoba, potravinový problém, přelidnění, válečný konflikt, terorismus a pandemie covidu-19.

Interview byly nahrávány, se souhlasem rodičů i dětí na záznamník mobilního telefonu a následně přepsány. Všichni z rodičů souhlasili s přepsáním rozhovorů, ale dále neumožnili nahrávky interview s jejich dětmi nikde zveřejňovat.

V této části vzniklo pět kategorií:

- Jak globální společenské problémy vnímám já
- Negativní prožívání problémů (Jak to cítím)
- Diverzifikované zdroje dětských prekonceptů
- Proč se to děje?
- Musí se to řešit (podstata pomoci)

Ve druhé části výzkumu jsem analyzovala kresby dětí, které následovaly vždy ihned po dokončení rozhovoru. Podle Žaloudíkové (2013) má kresba pro dítě zvláštní význam, protože reprezentuje jeho subjektivní vnímání objektivního světa. Dítě v kresbě promítá, co je pro něj důležité a významné. Pro dítě může být těžké o něčem mluvit, naopak nakreslit to dokáže jednoduše. Kresba může být chápána jako přímý překlad mentální úrovně i imaginace dítěte.

Davidov (2001) uvádí, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte a zahrnuje v sobě hru, snění i realitu.

*„Je to svobodná tvorba, kterou dítě často věnuje dospělému jako část sebe samého. Na nevědomé úrovni dítě dobře ví, že tato kresba vypovídá o něm samém.“* (Cognet, 2013, s. 11)

Děti měly za úkol nakreslit, co z problémů, o kterých jsme si povídali, považují za nejzávažnější problém lidstva. Poté jsem s nimi vedla krátké rozhovory, kdy mi popisovaly, co je na obrázku, proč je zobrazení právě takové a proč si zvolily právě tuto problematiku.

#### **4.1 Interpretace výsledků pomocí analýzy otevřeného kódování interview**

Analýza interview proběhla pomocí otevřeného kódování. Počet stran každého z rozhovorů byl odlišný. Nejkratší rozhovor s dítětem měl tři a půl strany. Toto interview bylo provedeno s dítětem, které navštěvuje první třídu. Zato nejdelší rozhovor měl šest stran. Žáci v interview popisovali své interpretace problematiky chudoby, potravinového problému, přelidnění, válečného konfliktu, terorismu a pandemie zapříčiněné onemocněním covid-19. Mimo své interpretace vyjadřovali své pocity a sdíleli zdroje, o které se jejich znalosti a názory na problémy opírají.

##### **4.1.1 Jak globální společenské problémy vnímám já**

Tuto kategorii se vynořila na základě toho, jak každé dítě popisuje jednotlivé problémy odlišně, používá jiné výrazy. Ve výsledku se všechna vysvětlení dětí shodují a popisují tak problém v jeho reálné podobě.

V této kategorii jsem vyčlenila jednotlivé problematiky, ke kterým se děti vyjadřovaly:

- 1) Nedostatek jídla, vody a peněz
- 2) Mají hlad
- 3) Nedostatek prostoru
- 4) Zlo aneb střílení a zabíjení
- 5) Dvojčata
- 6) Nemoc z Wuchanu

### 1) Nedostatek jídla, vody a peněz

Většinou se v myslí dětí zobrazoval pohled na chudobu spojenou s nedostatkem jídla, vody a obydlí. Většina dětí si spojovala chudobu s Afrikou a exotickými zeměmi. Někdy jsme se ocitli i u chudých obyvatel v České republice, u kterých lidé zmiňovali pouze lidi bez domova. Chudobu vysvětlují jako stav, kdy lidé nemají peníze, jídlo a vodu.

*„V Africe žijí víc v přírodě, toto je někde u velkého města. Lidi jsou tam taky chudí, nemají peníze, aby mohli žít normálně ve městě, tak si staví ze všeho možného. Jako dalo by se tam přežít, ale ani moc ne.“ (D1)*

Chlapec uvádí Afriku jako chudou zemi a sám hodnotí, zda by v takových podmínkách zvládl přežít.

*„Takže, chudí jsou ti, co nemaj peníze, nemaj jídlo, nemaj, se čím živit, nemaj prostě kde bydlet a nemaj hmm, nemaj jídlo, pití a takové.“ (D2)*

Chlapec jmenuje, co všechno chudý člověk nemá, co vše mu k životu chybí.

*„... jsou chudí a nemají peníze na to, aby si prostě ty cihly a beton koupili, ... nemají třeba dobrou práci, tak prostě tam nejsou tak dobré peníze jak tady. Lidi je tam prostě moc a na všechny prostě nevyjde práce.“ (D3)*

U této výpovědi je s chudobu spojena špatná finanční situace, která zapříčiňuje, že si lidé nemohou dopřát odpovídající standard. Také chlapec propojuje chudobu s přelidněním, v jejímž důsledku není možnost zaměstnání všech.

*„... nemají kde bydlet, mají domy postavené z toho, co najdou kolem nebo tak nějak, ... nemají dost peněz a asi ani materiály na to něco třeba postavit jako my. Proto staví z toho, co najdou.“ (D4)*

*„To je, když někdo nemá dost peněz na to, aby si koupil, co potřebuje. Třeba jídlo, oblečení, nějaké věci a tak. Třeba v Africe, tam je moc chudých... hlavně tam kde je teplo, Afrika a tak.“ (D5)*

Dívka spojuje chudobu s oblastmi, kde je teplo a s ním spojené sucho. Uvádí rozsáhlou chudobu v Africe.

*„... někde na světě jsou děsně bohatí lidi a pak jsou takoví chudí prostě. Nemají ani pořádné domy, tolik jídla jako my, někteří nemají ani vodu, ... Některý stát je chudý, proto*

*tam lidi žijou chudě. Pak jsou někde státy, které jsou bohaté a mají prostě moc peněz a lidi pak taky.*“ (D6)

Ve výpovědi chlapce se nachází rozdělení států na chudé a bohaté, přičemž obyvatelé bohatých států mají dostatek a obyvatelé chudých států nedostatek.

*„Nemají jídlo a tolik věcí jak my.“* (D7)

*„Tak že lidi mají málo peněz, nemají peníze na lepší věci. Nepostaví si ani dům, ... Nemůžou si koupit třeba oblečení tak nosí pořád to stejné, ... Tak nemůžou třeba do kina nebo na dovolenou, protože nemají peníze.“* (D8)

## 2) Mají hlad

Děti vysvětlují potravinový problém jako nedostatek jídla. Často připojují i nedostatek pitné vody. Závažnost problému hodnotí jako velmi vážnou v jejímž důsledku umírá spousta lidí:

*„Jdou jim vidět žebra, nemají žádné jídlo... Je to moc velký problém... Protože se na něj umírá, na hlad.“* (D1)

*„... asi chtěou jídlo, jsou chudí, nemaj jídlo, nemaj pití, nic, asi mají prostě hlad... Tož je to, když lidi nemaj dlouho jídlo. Fakt jako dlouho a můžou i umřít no... v nějakých takových zemích, jako třeba v Indii a tak“* (D2)

Chlapec zmiňuje Indii, jako zemi, ve které se vyskytuje problém s nedostatkem jídla.

*„... děti jsou prostě malé, takže je možná rodiče opustili, nevím. Možná třeba i ti rodiče jsou chudí a taky nemají nic na jídlo a na pití.“* (D3)

*„Jsou tu malé děti, které žebrají o nějaké peníze nebo jídlo, protože nemají dost jídla, co jest ani co pit. Prostě taky spí na ulici a tak. A prostě žebrají o jídlo, nemají co jíst. Třeba v Africe... jsou úplně chudí. Můžou i umřít.“* (D4)

Ve výpovědi dívky se objevuje potravinový problém spojený s Afrikou.

*„... jsou někdy v období sucha a nemají dostatek vody a prosí o vodu a jídlo... Někteří, když mají hlad dlouho, tak můžou umřít. Mnoho lidí na to umírá, nejenom děti ale i dospělí.“* (D5)

Dívka prvně zmiňuje období sucha, jejichž následkem dochází k nedostatku vody a s ním spojená nemožnost pěstování spousty druhů jídla.

*„... jsou hodně hubení tak asi nemají jídlo... Třeba v Africe... Je tam sucho. Nic moc jim tam neroste.“ (D6)*

Znovu se objevuje spojení hladu s obdobím sucha v Africe.

*„Dva kluci a mají asi hlad... Prosí o jídlo... někde, třeba v Africe.“ (D7)*

*„To je, když prostě někdo nemá jídlo a může umřít... Jsou hodně hubení.“ (D8)*

### **3) Nedostatek prostoru**

Přelidnění děti mnohdy nevnímaly jako problém, jelikož se jich problém samotný nijak nedotýká. Necítí, že by s přelidněním přicházely nějaké závažné problémy a také nedokázaly vždy vyjádřit vlastní názor na tuto problematiku, která je jim příliš vzdálená.

Obrázek, který jsem použila pro tuto problematiku během interview v nich častěji evokoval situaci na Ukrajině, kdy se na železnici hromadila spousta lidí, kteří se snažili dostat do bezpečí jiných zemí. Proto jsem jim obrázek v takovém případě byla nucena vyslovit problematiku, kterou představuje. Proto uvedu pouze výpovědi, které směřují pouze k problematice přelidnění.

*„Je tam strašně moc lidí, takže to bude přelidněné, stojí tam nějaký vlak a jsou tam lidi, i na kolejích jsou... jinak je to normální třeba v Indii.“ (D2)*

*„Je tam asi moc lidí... V Indii je to samé, je to prostě samý prostě dopravní prostředek, lidi nemají prostor.“ (D3)*

*„Že třeba nemají kde bydlet, protože je jich tam moc a není tolik domů. Někde bylo, že někteří spali aj na chodníku, neměli pití ani vodu.“ (D4)*

*„... tak asi že tam žije moc lidí, že se nevejdou ani do vlaku, nebo ve městě se nejde pohnout.“ (D5)*

*„Tak asi že je na světě moc lidí, proto se někde nevejdou ani do vlaku.“ (D6)*

*„Strašně moc lidí... je to třeba v Číně.“ (D7)*

*„Tak je to prostě moc lidí, třeba v Číně, tam je moc lidí.“ (D8)*

### **4) Zlo aneb boj a zabíjení**

Během povídání o tomto problému jsme s dětmi vedli debatu konkrétně o válce na Ukrajině. Dokázali na ní popsat konkrétní činy a zastávali výrazně určitá stanoviska, jelikož je tento problém aktuální a všech se určitým způsobem dotýká.

O této problematice právě díky aktuální situaci děti vědí mnohé a dokáží vyjádřit svá slova jasně. Jejich popis války je prostý a u všech se shoduje, ve zkratce děti válku vysvětlují jako zlo, střílení a zabíjení.

*„Válčí se tam... Zlo a střelačky, zabíjí se tam lidi.“ (D1)*

*„...se tam válčí a všichni z tama chtěou utéct, nechcou, aby je zabila bomba nebo nějaká střela... Tak válka je, hmm, kde se prostě střílí a zabíjí lidi jen kvůli tomu, že chce někdo území, anebo prostě větší území anebo moc nad ostatníma.“ (D2)*

*„Tož že se bojuje a zabíjí se. Tady teď válčí Rusko a Ukrajina, Rusko napadlo Ukrajinu.“ (D3)*

*„Válka je válčení o zem nebo jako nejvíc je mi líto těch lidí, že tam prostě... jak je teď na Ukrajině... že tam prostě mají hezké město a že ho teď jako Rusko rozbombardovalo a teď z tama prostě musí odcházet lidi.... lidi prostě přichází o tou svoji hezkou zem.“ (D4)*

Velmi mě zaujala poslední věta, kterou dívka v tomto úryvku uvedla. Jako jediná vnímá dopad války na celý stát, ne na jednotlivé osoby a situace.

*„Tak je to, když nějaká země třeba napadne druhou a pak válčí. Střílí po sobě, hází bomby a tak... Protože na ně střílají rakety a všechno prostě se bortí, padá jim to na hlavu.“ (D5)*

*„Zabíjí se lidi, střílí po sobě. Vojáci se střílí a umírají tam normální lidi.“ (D7)*

*„Tak je to, když spolu bojují třeba dva státy. Střílí po sobě... Rusko napadlo Ukrajinu zbytečně, akorát tam umírají lidi. Dokonce i z Ruska... jedna země napadne druhou a ta se snaží prostě bránit.“ (D8)*

## **5) Newyorská dvojčata**

Problém terorismu děti často nedokázaly popsat nejspíš proto, že je jim problém příliš vzdálený. Samotný popis toho, co to terorismus je, jsem dětem musela v některých případech vysvětlit, poté už dokázaly uvést například i konkrétní příklad. Děti si spojovaly činy terorismu konkrétně pouze s jedenáctým zářím roku 2001 a v jednom případě došlo ke zmínění problematiky v souvislosti s teroristickou skupinou z východu – ISIS. Poměrně mě překvapilo, že některé děti měly povrchové znalosti okolo jedenáctého září, nečekala jsem, že by tato informace u interview zazněla.

Otázku terorismu dokázaly popsat vybrané děti, které chodí do třetí až páté třídy. Mladší děti svými nedokázaly v interview vysvětlit, co to terorismus je.

„Nějací teroristi drží rukojmí.“ (D1)

„Joo, to byly ty dvojčata, jako ty mrakodrapy, do kterých napálilo schválně letadlo. Zničili to schválně... No nebo třeba ISIS, ti taky dělali ty teroristické útoky... Vyhrožovali lidem.“ (D2)

„Terorismus je taký, jak bych se vyjádřil, že prostě je taky prostě oni si o tom našem lidu prostě nemyslí to, co by si měli myslet, že jsme taky jiní. Terorismus je třeba jak byly ty dva velké mrakodrapy a oni s tím do toho létali tyma letadlama, protože jim to ten jejich bůh nařídil.“ (D3)

„Třeba že lidi mučí jiné lidi.“ (D4)

„Děje se to ve světě, třeba dvojčata... No dvě letadla naletěly do těch dvou mrakodrapů, které pak spadly.“ (D6)

„Ničení, zabíjení, nevím. Prostě zlí lidi, co zabíjí jiné lidi.“ (D8)

## 6) Nemoc z Wuchanu

„Roušky mají proto aby se virem nenakazily.“ (D1)

„Tak protože je covid, na to ty roušky stejně ale nepomáhaj se zjistilo, takže jsme to nosili dva roky úplně zbytečně a nevím co tak ještě... Pochází to z Číny, nebo z Wuchanu a nikdo neví, jak to bylo vynaleznuto, jestli to bylo jakoby uměle nebo jestli někdo snědl toho netopýra nebo prostě jestli to vzniklo ze chřipky, to nikdo neví.“ (D2)

Chlapec jako jediný uvedl domněnku, která koluje médiu a internetem od samého počátku propuknutí pandemie.

„... byl ten covid. Ted' už je to ale lepší než před tyma dvouma rokama, a to my už každopádně ve škole nenosíme roušky, ani na chodbách už nemusíme, jen v nemocnicích a v kolektivu.“ (D3)

„Protože je nemoc a musíme si chránit ústa a nos abychom to nenadýchali a nebyli jsme třeba nějak nemocní.“ (D4)

„Je to nemoc... roušky ale jenom na chodbách. A ted' už nemusíme, když je to lepší.“ (D5)

„Na puse mají roušky kvůli covidu, aby se nenakazily... Je to nemoc z Číny z Wuchanu.“ (D8)



#### 4.1.2 Negativní prožívání problémů

Žádný z problémů nebyl vnímán dětmi pozitivně, u žádného z nich nespatořovali pozitivní dopad na lidi či ně samotné. Pouze u problému covidové pandemie někteří z nich kladně hodnotili online výuku a uváděli její výhody pro ně samotné.

V interview každé z dětí dokázalo projevit vlastní postoj a stanovisko k jednotlivým problémům.

Stejně jako v předešlé, tak i v této a následujících kategoriích jsem vyčlenila jednotlivé problematiky, ke kterým se děti vyjadřovaly:

- 1) Smutek a lítost chudých
- 2) Empatie s hladovými
- 3) Neutralita v souvislosti s přelidněním
- 4) Solidarita s lidmi z Ukrajiny
- 5) Odsouzení aneb násilí není řešení
- 6) Otrava aneb nošení roušek a online výuka

##### 1) Smutek a lítost chudých

Ve výpovědích dětí se často objevuje sdílení empatie s chudými lidmi a většina z nich vyjadřuje lítost nad chudobou.

*„U nás je jen pár chudých lidí, ale ne takhle. Tak to bude někde v Indii, někde zase v chudším státu. To baráky nejsou, jsou takové chaloupky malé, poskládané ze všeho... u nás máme třeba bezdomovce, co asi o všechno taky přišli, a proto bydlí na ulici.“ (D2)*

Chlapec spojuje Indii s chudobou ve světě. Poté uvádí, jak on sám se setkal s chudobou na území Česka, a to konkrétně s lidmi bez domova, které hodnotí jako chudé.

*„Jako já bych samozřejmě šetřila tím jídlem, že bych jedla po kousíčkách. Ti lidi nemají dost peněz a asi ani materiály na to něco třeba postavit jako my. Proto staví z toho, co najdou. Je mi jich líto.“ (D4)*

*„Jak jsem byla v Praze, tak jak jsme někam šli, tak jsme viděli bezdomovce lidi na ulici a prosili o peníze. Potkali jsme tam tak tři, dva lidi. Bylo to hrozné.“ (D5)*

*„Je to hrozně smutné a zas je to nefér. No že někde na světě jsou děsně bohatí lidi a pak jsou takoví chudí prostě. Nemají ani pořádné domy, tolik jídla jako my, někteří nemají ani vodu.“ (D6)*

## 2) Empatie s hladovými

Děti u tohoto problému často uváděly pocit lítosti a v problematice spatřují jistou nespravedlnost. Trápíš je, že někde na světě je dostatek jídla, až přebytek a jinde trpí lidé hlady. Hladomor spojovali konkrétně s Afrikou a zeměmi, kde je teplo a období sucha.

*„Je to moc velký problém, dřív ale umřeme na nedostatek vody než na hlad. Té je pořád míň a míň.“ (D1)*

Zde si dítě uvědomuje problém s nedostatkem pitné vody, což souvisí s dalším globálním problémem.

*„My jsme vyspělejší země, tam je chudoba všude. U nás je jen pár chudých lidí, ale ne takhle. Chudých je mi líto no.“ (D2)*

*„No je všude, na světě je moc chudých lidí... nemaj domov... Jakob, cítím se zle, protože tady máme moc jídla, aj ho vyhazujeme a oni tam trpí hlady.“ (D3)*

*„Třeba v Africe... Že je to chudá země. Nemají tam třeba obchody tak jako my tady... až budu starší, tak jsem si říkala že bych tam zajela s velkým množstvím jídlem a dala jim ho prostě... Je mi toho moc líto, ti kluci jsou úplně chudí. Můžou i umřít. Někdo by tam mohl přijet a dát jim moc jídla, aby měli jakoby aspoň jako my... chudé hladové děti. Těch je mi líto.“ (D4)*

Tato problematika byla dívce opravdu blízká, u ní měla opravdu silný pocit empatie a sdílela lítost nad životy těchto lidí. Sama uvádí, že jakmile bude starší, chtěla by hladovým lidem pomáhat, co nejvíce to půjde.

*„... bysem nechtěla být v jejich situaci, mít pořád hlad a žízeň. Je mi jich líto že to nemají jako my třeba. Bez vody ale lidi nevydrží tak dlouho jak bez jídla.“ (D5)*

Tady je opět problém nedostatku jídla okrajově spojen s nedostatkem vody. Dívka v interview uvedla i termín „období sucha“, se kterým spojuje nedostatek jídla a vody.

*„Tak je to hrozně smutné to vidět, je mi jich líto. My jsme to nikdy nezažili, tak nevíme, jaké to je. Ale určitě se tam trápí no.“ (D6)*

*„Je to nefér, někdo má jídla moc a někdo vůbec.“ (D8)*

### 3) Neutralita v souvislosti s přelidněním

Přelidnění děti příliš neprožívají, proto jsou jejich odpovědi a vyjádření strohé. Problém je jim příliš vzdálený a nikdo z nich necítí, že by se jich nějakým způsobem dotýkal. Žádné z dětí neuvádí problém přelidnění ve spojitosti s přelidněnou Zemí a možnými dopady. Většina si je vědoma pouze některých států, ve kterém je výskyt obyvatel vysoký a uvažují nad problematikou, která je charakteristická lokálně pro danou zemi.

*„Tak třeba na všechny nevyjde jídlo v obchodě. Nebo domy k bydlení, proto moc lidí bydlí třeba jak na tom obrázku. Že si jako staví ze všeho. Nebo je už moc lidí v práci a na ně není místo“.* (D1)

Zde chlapec naznačuje, že v důsledku přelidnění zemí může dojít k nedostatku jídla pro obyvatele. Dále uvádí nedostatek prostorů k bydlení a nedostatek pracovních příležitostí, což vede k chudobě.

*„Je problém prostě že je málo vagonů a pak je tam zbytečně moc lidí, co čeká na ten určitý. V Indii je to samé, je to prostě samý prostě dopravní prostředek, lidi nemají prostor.“* (D3)

Chlapec uvádí Indii jako přelidněnou zemi, což mě velmi překvapilo, že si je vědom země, která problém přelidnění pocítuje daleko více než země jiné.

*„Hm..., tak asi že tam žije moc lidí, že se nevejdou ani do vlaku, nebo ve městě se nejde pohnout a tak... Asi ne. Všichni se zatím vlezou.“* (D5)

Přelidnění dívka nepovažuje za problém, jelikož se dle jejích slov na Zem všichni vlezou.

*„Tak je to blbý no... Musí se všude mačkat.“* (D6)

*„Protože je to třeba v Číně. Protože tam je strašně moc lidí.“* (D7)

Zde má chlapec přelidnění spojeno s konkrétní zemí, a to Čínou z toho důvodu, že tam žije spousta obyvatel. Na chlapce, který je v první třídě mě celkem překvapilo jeho spojení s Čínou, které je na místě.

*„Tak je to prostě moc lidí, třeba v Číně, tam je moc lidí... nemají dost místa... Nebo třeba v obchodě se nepohnout.“* (D8)

Opět se setkáváme se spojením přelidnění s Čínou. Problém dívka spatřuje v tom, že lidé nemají dostatek místa pro pohyb ve městě či obchodě.

#### 4) Solidarita s lidmi z Ukrajiny

U tohoto problému žáci sdělovali více než u ostatních, jelikož se jedná o aktuální problém, kterému denně děti čelí prostřednictvím médií, setkáváním se s dětmi z Ukrajiny či poslouchají názory rodičů, kteří o problematice neustále diskutují. To má velký vliv na to, jak žáci válku vnímají. Každé z dětí sdílelo vyjadřovalo velkou solidaritu s lidmi z Ukrajiny. Co se týče jiných válečných konfliktů, kromě probíhající války na Ukrajině, až na jednoho chlapce, děti uváděly pouze první a druhou světovou válku.

*„Je mi líto těch děcek, které tam ještě jsou. Nemají jídlo, elektriku, nemůžou nikam a mají strach o rodiče... Je to moc smutné, zatím ale strach nemám. Teď jsme jim na Ukrajinu poslali milion a jsem zvědavý, jestli by nám taky poslali peníze, kdyby byla válka u nás... Určitě mají strach a jsou rádi, že jsou v bezpečí, pokud někteří jsou, nebo že stihli utéct. Mně by asi nevadilo, kdybych do školy nemusel, nemusel bych dělat domácí úkoly. Ale tak radši budu dělat domácí úkoly a chodit do školy než být bombardovaný... Všechno jim rozbombili, obchody mají prázdné, jídlo se k nim nemůže dostat, ty dodávky. Ani ven nemůžou vyjít, někteří jen vyjdou, aby hodili na tanky Molotovy... cpou se asi do vlaku, aby se dostali do vlaků. Je tam zácpa. No v Ukrajině by to tak bylo... Protože lidi utíkají do bezpečí. Jinam do země, třeba na Slovensko nebo do Polska... u nás ve škole jsou dva Ukrajinci... Já jsem je ještě nepotkal... Asi bych čekal na záchranu, možná bych riskl a zkusil zdrhnout... bych si sbalil asi telefon, abych mohl někomu zavolat, nabíječku, kdyby se mobil vybil. Možná tablet a nějaké oblečení. Jo a něco na jídlo a pití... Válka, ta se děje teď blízko.“ (D1)*

Z výpovědi lze vidět, že dítě má přehled o různých momentech, které se během války doposud staly. V rámci interview a probírání všech problémů jsme v rámci většiny z nich odbočili k válce, jelikož obrázek či situace v něm evokovala podobnost s děním na Ukrajině.

*„Protože se tam válčí a všichni z tama chtějí utéct, nechceme, aby je zabila bomba nebo nějaká střela... No asi je v tam válka, tak jak teďka na Ukrajině. Všude jsou fotky a videa, jak to tam teď vypadá. Tak toho Putina teď třeba nechápu, protože na té Ukrajině není nic kromě obilí, obilnin a pole a takové. Takže to nejspíš chce jenom kvůli území... Tož, podle mě je to zbytečné dělat, protože to je úplně samé, jak kdybychom v baráku postavili místnost a nic tam nebylo, akorát jsme řekli, že máme větší barák kvůli jedné místnosti, když tam stejně nic není. Na Ukrajině je teď akorát všechno rozbité... Tož určitě to teď lehké nemají, když musí utíkat a všechno, protože už pomaly nemají ani kde bydlet. Někteří,*

*co maj štěstí, tak tady dojedou, do Česka, do Německa, do Polska a tak. Nejvíc je jich asi v Polsku, občanů z Ukrajiny, a tak no... napsal jsem, že ta válka je zbytečná a že spíš by bylo lepší, když by na světě byl mír... O osvobození lidí jim nejde, jen je zabíjej... No v Iráku se furt válčilo, teď v Bosně a Hercegovině nedávno, tam bojovali o to území a u Itálie asi někde... dřív byla první světová, druhá světová a takové. To se válčilo skoro všude, protože chtěl, hmm, byl to myslím Švéd, myslím ze Švédska byl ten chlap, nevím, jak se jmenoval, teď nevím... No to byl Hitler a ten chtěl ovládnout celý svět a pak se mu to potom nepovedlo, protože nás osvobodili Rusové. No a jak teď dopadla kvůli Rusku Ukrajina. Taky říkaj že ji jenom osvobozují. Není to pravda. “ (D2)*

Výpověď tohoto chlapce byla opravdu velmi obsáhlá. Opět jsem se setkala s přirovnáním jiného obrázku s válkou na Ukrajině, a to konkrétně přelidněním, kde dítě spatřovalo podobnost v návalu lidí na železnici z důvodu útěku do bezpečí. Chlapec také uvádí jeho pohled na problematiku dezinformací, které Ruská média publikují a nesouhlasí se stanoviskem Ruska, které tvrdí, že lidi na Ukrajině přišli osvobodit. Také jako jediný uvádí další válečné konflikty, které se v předešlých letech odehrály či odehrávají. Dále zmiňuje první a druhou světovou válku. U druhé světové války zmiňuje postavu Hitlera, na kterou si nejprve nemohl vzpomenout a původně jej uváděl jako Švéda. Také mě velmi překvapila znalost toho, že část České republiky osvobodilo Rusko, což následně uvedl v souvislosti s válkou na Ukrajině a jejich propagandistickým prohlášením o osvobozování.

*„Tož je to špatné, ale hmm, věřím v to, že by aj měli na to jako vyhrát, když jim ostatní pomůžou... Ty děti z Ukrajiny jsou v jiných školách a učí se třeba česky, německy, polsky nebo slovensky a je to pro ně prostě těžké naučit se ten jazyk... Tak třeba tohle, to by bylo taky něco s tou Ukrajinou, jakože třeba řekl svůj názor jak za toho komunismu a jim se to prostě nelíbilo, tak ho prostě zatkli. “ (D3)*

Zde chlapec vyslovil zajímavý poznatek, když při pohledu na obrázek znázorňující terorismus podotkl, že může mít spojitost s Ukrajinou. Myslel to v tom na základě momentální situace v Rusku, kdy jsou lidé zatýkáni za vyjádření nesouhlasu s válkou. To připodobnil k době komunismu, kdy se tak dělo i na našem území.

*„Někteří tam museli zůstat, ti to prožívají určitě blbě, jsou teď někde v bunkrech a čekají, co se stane dál... Hmm, jako mně je toho celkově moc líto, že prostě mě zajímá, co se stane dál prostě. Jestli to skončí nebo to půjde dál... Jen dřív Německo a další státy... ty lidi prostě přichází o tou svoji hezkou zem... jen ať už skončí. “ (D4)*

*„Rusko napadlo Ukrajinu a válčí se tam... je to špatný nápad dělat válku, protože hodně lidí na to může umřít... na ně střílají rakety a všechno prostě se bortí, padá jim to na hlavu... Jo, teď na Ukrajině, Ukrajinu napadlo Rusko. Byl to špatný nápad válčit a kdyby sem potkala nějaké Ukrajince a měla by sem zrovna u sebe nějaké peníze, tak by sem jim určitě dala. fandím Ukrajině a že mě to všechno mrzí. Ještě jsem tam nakreslila obrázek ukrajinské vlajky a srdíčka... Trápí, tak je mi líto těch lidí. Přicházejí o domovy, o rodinu a prostě o kamarády... Tak je to špatný nápad to dělat, protože umírají lidi z obou stran, takže i ti, co je napadnou můžou umřít... No teď asi jen ta Ukrajina. Jinak vím, že byla první a druhá světová, jinak ne... Víím jen že tam byl Hitler, ale nevím ve které, ale byl zlý jako Putin.“ (D5)*

Výpověď této dívky byla opravdu obsáhlá a velmi mě překvapila. Je začkou teprve druhé třídy a velmi hezky se k problematice vyjadřovala. Velmi mě zaujala poslední uvedená věta, kde uvádí fakt, že je jí situace líto, protože i ruští vojáci přichází ve válce o život. Uvědomuje si, že jsou to také často obyčejní lidé, kteří plní rozkazy. Opravdu zajímavý je poslední postřeh dívky, kdy ví pouze o první a druhé světové válce, které se v historii staly, kde uvádí postavu Hitlera, jehož zákeřnost připodobňuje Putinovi.

*„Hmm..., tak je to špatný, je to nefér. Ti lidi tam umírají, přichází o domovy. Navíc neměli vůbec důvod je napadnout... Tak třeba ve škole, půjčil bych jim věci na psaní a snažil se s nima kamarádit. Ale asi by mně nerozuměli no... Musí být vyděšení, já bych teda rozhodně byl.“ (D6)*

Zde chlapec uvádí fakt, že je válka nespravedlivá v ohledu na důvod napadení, který podle něj žádný není. Sám popisuje, jak by dětem z Ukrajiny pomohl, kdyby byly některé z nich zařazeny do jeho třídy a také zdůrazňuje fakt jazykové bariéry, která by při komunikaci jistě nastala.

*„Je to hrozné. Vojáci se střílí a umírají tam normální lidi.“ (D7)*

*„Je to strašné. Rusko napadlo Ukrajinu zbytečně, akorát tam umírají lidi. Dokonce i z Ruska... Jsem prostě smutná. Lidi tam přichází o lidi z rodiny, kamarády i zvířata. Nechtěla bych, aby se to stalo aj tu... Ve třídě máme teď dva kluky z Ukrajiny... Všichni jsou na ně hodní a pomáhají jim... Jen jim nerozumíme a oni zas nám... Máme tam paní asistentku, která jim pomáhá... můžou tam mít třeba bráchu nebo tatku pořád tam na Ukrajině a prostě se asi pořád bojí... teď je na té Ukrajině. Hmm..., jinak vím že byla první světová a druhá světová, jinak nevím... Hlavně ať už to tam skončí.“ (D8)*

Opět je zde uvedena zbytečnost války, kterou děti spatřují. Dívka sdílí i obavy o to, aby se konflikt nepřenesl i do České republiky. Také je jediným z uvedených dětí, které osobně přišlo do kontaktu s dětmi z Ukrajiny, které byly zařazeny do její třídy. Sdělila také problém jazykové bariéry mezi nimi a zbytkem třídy a také to, že je jim nápomocná paní asistentka. Z jiných válečných konfliktů uvádí pouze první a druhou světovou válku, o kterých podrobněji zatím více neví.

### 5) Odsouzení aneb násilí není řešení

Jelikož je tento problém dětem poměrně vzdálený, děti spatřovali problém v tom, že se jedná o špatné chování lidí, na čemž se shodovali.

*„Všude na celém světě.“ (D1)*

Chlapec v interview pouze uvedl, že s terorismem se můžeme setkat na celém světě, že se může odehrávat všude.

*„To byly ty dvojčata, jako ty mrakodrapy, do kterých napálilo schválně letadlo... Zničili to schválně. No nebo třeba ISIS, ti taky dělali ty teroristické útoky... Tož to je jako vraždění, když to ten člověk chce udělat, tak to udělá.“ (D2)*

Zde je spojení terorismus s jedenáctým zářím a teroristickou skupinou ISIS, která útoky prováděla v předešlých letech na území Evropy. Také chlapec zdůrazňuje, že jde o svobodnou vůli člověka, zda čin provede, či ne.

*„Terorismus je třeba jak byly ty dva velké mrakodrapy a oni s tím do toho létali tyma letadlami, protože jim to ten jejich bůh nařídil... Jo, umřelo tam moc lidí no... Tož je to hrozná věc, ale teď už spíš se o té válce mluví, ale tam někde určitě v tom Íránu tak tam se to ještě určitě bude projevovat... nemusí se to řešit násilím, ale stačí se nějak domluvit. Neřešit nic násilím.“ (D3)*

Chlapec spojuje terorismus též s útokem z roku 2001. Uvádí také spojitost s vírou lidí, kteří teroristické útoky páchají. Taky zmiňuje Írán jako zemi, ve které se terorismus děje. Vyjadřuje své stanovisko, jakým způsobem by lidé měli jednat namísto násilí.

*„Já bych to neudělala. Moje otázka první v hlavě by byla „Proč to dělají?““ (D4)*

*„Jejich chování je špatné, je to moc nebezpečné.“ (D5)*

Ani jedna z dívek (D4 a D5) nemá k této problematice tolik informací jako chlapci. Čin terorismu si spojují zásadně se špatným chováním lidí a uvědomují si nebezpečí jejich činů.

*„Jo, to jo, děje se to ve světě. Třeba dvojčata... No dvě letadla naletěly do těch dvou mrakodrapů, které pak spadly... Je to smutné no. A je to k ničemu.“ (D6)*

Opět zmínění pádu newyorských dvojčat jako teroristický čin. Chlapec sdílí lítost nad touto událostí a dodává, že teroristické útoky jsou zbytečné.

*„Je to špatná věc... Někdo může třeba umřít.“ (D7)*

*„... jsou tam zlí chlapi... dvojčata, ty budovy... Napálilo do nich letadlo a spadly a moc lidí tam umřelo... Je to strašné a hlavně zbytečné. Asi nejsou normální... když to budou chtít udělat, tak to udělají.“ (D8)*

Dívka zmiňuje též pád dvojčat jako teroristický čin. Terorismus uvádí jako zbytečný a odsuzuje chování lidí, kteří jej páchají. Taky zmiňuje, že nelze ovlivnit chování druhých a zamezit tak takovým činům.

## **6) Otrava aneb nošení roušek a online výuka**

U tohoto problému žáci uvádí vlastní zkušenosti s onemocněním, situací karantény a také distanční výukou, která spoustu ovlivnila.

*„Ve třídě už ne, ale když chceme jít na záchod, tak musíme. I na chodbě, když jdeme na obědy... dýchá se přes to jakš takš. A s brýlema je to na nic, mlží se, tak si je často sundávám a držím v ruce... Když jsme měli kovidáka. Učitelka nechala spolužáka ve třídě, než si pro něho přijedou rodiče, po tom, co mu vyšel pozitivní test. On se s námi zatím učil a byl na konci třídy... Ne, ještě Tomeček byl za mnou, ještě dvě lavice.“ (D1)*

Chlapec popisuje problematiku s nošením roušek ve škole a jaký byl postup paní učitelky, když se ve třídě objevil žák s pozitivním testem. Také zmiňuje, že z nákazy sám strach neměl.

*„Tak protože je covid, na to ty roušky stejně ale nepomáhaj se zjistilo, takže jsme to nosili dva roky uplně zbytečně a nevím co tak ještě. No tož v té karanténě to uplně jednoduché nebylo, jsem nevěděl, co mám za Boha dělat... ani ty hry už mě nebavily... Občas jako když třeba jsme šli ven na tajno, třeba jsem šel ke kamarádovi nebo tak, ale jako jinak jsme museli být pořád doma...“ (D2)*



Chlapec vyjadřuje, že nošení roušek nemá na možnost nákazy vliv a považuje jej za zbytečné. Také popisuje život v karanténě, kdy byl způsob zábavy velmi omezený.

*„Ted' už je to ale lepší než před tyma dvouma rokama, a to my už každopádně ve škole nenosíme roušky, ani na chodbách už nemusíme, jen v nemocnicích a v kolektivu... Toš mělo to taky svoji výhodu, že prostě nemusels nikam chodit prostě nemusels být oblečený. My jsme měli aj takové hodiny, že jsem ležel třeba v posteli a tak... my jsme tam měli taky kluka, co byl na telefonu a pak když ho paní učitelka vyvolala, tak se z hodiny odpojil... lepší je to ve škole fakt... Třeba v onlinu vypadával zvuk taky různé děti si z toho dělají srandu a pak se nic nenaučí. Ted' už je to prostě zase v pořádku.“ (D3)*

Chlapec hodnotí, že situace je už přijatelnější než v době, kdy byla pandemie na vrcholu a popisuje uvolnění od nošení roušek. Také uvádí jediné pozitivum online výuky, kdy se do školy nemusel oblékat, ale mohl zůstat v domácím pyžamu. Spatřuje v online výuce značné negativum v ohledu na to, že spousta dětí nevěnovala výuce pozornost a soustředila se na zábavu. Také uvádí negativum v nespolehlivosti techniky.

*„... když by byly děti bez roušek, tak by jim bylo líp, ale když jsme ted' v rouškách, tak se jim jakoby blbě dýchá... Bylo mi blbě, protože všude kam jsem šla jsem musela vytáhnout roušku a několikrát jsem ji i zapoměla, takže jako moc dobře mi to nedělalo všady nosit roušky... pořád jsem měla teploty, hrozně jsem kašlala, a hlavně mě bolela hlava... Nevyhovovala mi, mně se spíš to sekalo a když jsme měli dělat nějaké online cvičení, tak jsem nevěděla jak na to.“ (D4)*

Dívka uvádí příkoří nošení roušek, která vidí v zhoršeném dýchání. Také mi sdělila pocity a těžkosti, které zažívala, když byla sama onemocněním infikovaná. V poslední řadě uvedla, že online výuka jí nevyhovovala, jelikož díky online cvičením často nevěděla, co dělat.

*“... jednou jsem ho měla a nebylo to dobrý, protože jsem se bála... Nevěděla jsem, co se mnou bude, měla jsem horečky a kašel, bylo mi špatně.“ (D5)*

*„... zaprvé se v tom nedalo dýchat, kor, když jsme měli zavříté okna a zadruhé, nejhorší byly testy. Je to moc nepříjemné... když nebyly dešťové dny, tak to bylo v pohodě... Tak když pršalo, tak se to, jak kdyby sekalo, blbnulo to... jsem nemusel nic dělat... nikdo nás neviděl, když jsme dělali něco jiného... Třeba si zašli pro jídlo během hodiny nebo na záchod. Nebo jsem si lehl.“ (D6)*

Chlapec přiznává, že byl jedním z těch, co online výuku využívali k lelkování. Také uvádí problémy s technikou, které se objevovaly během deštivých dnů a znepríjemňovali výuku. Těžkost pandemie spatřuje v nošení roušek a testování, které nebyly příjemné.

*„Špatný, museli jsme nosit roušky a nikam jsme nemohli... Hrozný, nemohl jsem dýchat.“*  
(D7)

Tento chlapec je žákem první třídy, proto se ho online vyučování nedotklo. Problém vidí v nošení roušek, které zapříčiňovali těžkost dýchání a také v tom, že byl omezený pohyb a s ním spojená zábava.

*„Je to otrava... Musíme nosit roušky, no a ty testy, strašné... Já nee, ale musela jsem být v karanténě. Spolužák to měl, museli jsme být všichni doma... strašná nuda... Celkem pohoda. Nemusela jsem se oblékat do školy a česat... Tak online to bylo lehčí, ale prostě ve škole mám kamarády a víc se toho naučím. Hlavně se mi to často sekalo.“* (D8)

Dívka vyjadřuje nespokojenost s nošením roušek v souvislosti s pandemií. Uvádí, že ona sama nakažená nebyla, avšak v důsledku pozitivního testu spolužáka musela zůstat doma v karanténě, což pro ni byla „otrava a nuda“. Sdělila mi, v čem vidí pozitivum online výuky, a to v tom, že se nemusí česat a také, že zadané úkoly byly v té době snazší. Celkově preferuje prezenční výuku, jelikož má možnost potkat se s kamarády a víc se toho naučí, také nemusí zápolit s technikou.

#### 4.1.3 Diverzifikované zdroje dětských prekonceptů

Tato kategorie byla zvolena na základě toho, že jsem se snažila odhalit, jaké zdroje na děti působí a ovlivňují jejich utváření naivních teorií. Na základě zdrojů z okolí se dětem utváří také vlastní názory na problematiku, která často přejímají od blízkých či z médií.

Děti vyjadřovaly zdroje jako: rodiče, prarodiče, kamarádi, spolužáci, učitelé, televize, knihy, internet a počítačové hry.

U této kategorie nelze určit zdroj poznání dětí na základě všech problémů, protože u mnohých z nich děti nedokázali říct, odkud jejich poznání pramení.

Ke zdroji informací týkajících se problematiky **nedostatku potravin** se vyjádřila pouze jedna dívka. Na otázku, odkud ví o období sucha na různých místech v souvislosti s nedostatkem potravin odvětila se slovy:

„*Od babičky s dědou. Kdysi jsme spolu četli příběh o dětech z Afriky a potom mi to říkali.*“ (D5)

K problematice **terorismu** se vyjádřila většina z dětí, kdy uváděly, že zdroje informací o problému jsou počítačové hry, televize, filmy a rodiče.

„*Já to znám z her.*“ (D1)

„*Já nevím, asi z televize.*“ (D2)

„*Slyšel jsem o tom v televizi a naši se o tom kdysi bavili.*“ (D3)

„*Já to viděla jen ve filmu.*“ (D5)

„*Kdysi jsem to viděla v televizi.*“ (D8)

U problematiky **válečného konfliktu** se v souvislosti se zdroji informací vyjádřily všechny z dětí. Informace jsou spojeny převážně s válkou na Ukrajině, u jiných válečných konfliktů nedokázali říct, odkud informace vědí, pouze že je mají. Mezi zdroje o válce na Ukrajině řadily rodiče, prarodiče, učitele, další dospělí, spolužáci, média zprostředkovaná skrze televizi. Internet jako zdroj informací o válce nevedlo žádné z dětí.

„*Jo, Rusa. Ten říkal, že za tu válka můžou Američani, že je to kvůli nim. Že to zahájila Amerika, která chtěla obsadit Ukrajinu... Dávají to v televizi, jinak naši se o tom baví, ve škole nám o tom taky říkali. Je to všude.*“ (D1)

„*Asi z televize, od rodičů a lidí celkem. Všichni se o tom baví. Jednou jsme se o tom bavili ve škole, měli jsme z toho napsat i domácí úlohu, co si o tom myslíme.*“ (D2)

„*Tož v telce, a tak různě, naši o tom mluví, ve škole a tak.*“ (D3)

„*Paní učitelky se o tom nechcou moc bavit... Tak je to všude, v televizi, naši to řeší a tak.*“ (D4)

„*Všichni se o tom baví, naši, tety a strýcové, babička s dědou aj děcka ve škole. No a ve zprávách je to pořád.*“ (D5)

„*Jo, bavili, říkala nám, že se máme chovat hezky ke všem Ukrajincům... Od našich, v televizi to furt je. Taky u dědy a na oslavách o tom pořád mluví. Ted' nikdo neřeší nic jiného.*“ (D6)

„*Z televize a od dospělých.*“ (D7)

„*Z televize, paní učitelka nám o tom furt vykládá, naši se o tom baví u babičky taky.*“ (D8)

U tematiky pandemie mě zajímal zdroj informací dívky, která uvedla konkrétní místo, jímž je čínský Wuchan, odkud údajně covid-19 pramení. Ta mi sdělila, že tuto informaci má z televize a internetu.

*„Z televize a internetu.“ (D8)*

#### 4.1.4 Proč se to děje?

Tato kategorie byla zvolena na základě toho, kdy mi děti uváděly, z jakého důvodu se jednotlivé globální problémy dějí. Při interview jsem se děti ptala, proč si myslí, že se daný problém děje, na základě čeho vznikl, co může stát za jeho původem. Děti mi sdělovaly opravdu zajímavé informace, které s reálnými důvody problematik v některých případech souhlasí, v jiných nikoli.

Odůvodnění je nutno opět rozdělit do šesti oblastí, protože každý z problematik se děje z odlišného důvodu. Děti se vyjadřovaly ke globálním společenským problémům:

- 1) Bohatí vs chudí
- 2) Období sucha v Africe
- 3) Vysoká porodnost a obliba země
- 4) Území a moc
- 5) Vzbuzení strachu
- 6) Čína jako zdroj nákazy

##### 1) Bohatí vs chudí

Zjišťovala jsem, proč si děti myslí, že je na světě tolik chudých lidí, chudých zemí. Proč tomu tak je.

*„Kvůli zlodějům, že je třeba okradnou... Protože si koupili třeba za dovolenou, od banky nedostanou peníze, protože to nesplatí. Dostanou se do dluhů a můžou jim sebrat barák... Třeba kvůli drogám nebo hraní, jako hazardu, automaty a tak... Někteří se tak třeba narodí no, třeba ty děti v Africe. Některé země jsou chudší než jiné. Česko chudé ale není, a bezdomovce tam stejně najdeš. Ti jsou na celém světě.“ (D1)*

Chlapec se soustřeďuje především na chudobu jednotlivců a důvody, díky nimž se změní jejich životní standard. Také ale uvádí Afriku jako chudou zemi a že do chudoby se může člověk již narodit.

*„My jsme vyspělejší země, tam je chudoba všude. U nás je jen pár chudých lidí, ale ne takhle... No tak někteří se do toho už narodí, že už jejich rodiče jsou kvůli něčemu tak chudí, a to dítě je pak prostě taky rovnou chudé. Jinak někteří to třeba prohrajou v kasinu, nějakí lidi to investují až tolik, až potom zjistí, že nemají žádné úspory ani nic, a, nebo, s tím prostě neumí hospodařit no... No třeba teď na té Ukrajině ti lidi došli o všechno no. Nebo u nás máme třeba bezdomovce, co asi o všechno taky přišli, a proto bydlí na ulici.“* (D2)

Chlapec si uvědomuje, že Česká republika patří mezi vyspělejší země, proto se tady s takovou chudobou nesetkáme. Také uvádí, z jakého důvodu může člověk přijít o vše, čímž se z něj stane chudý. Také mě zaujalo jeho vyjádření, že se do chudoby člověk narodí díky tomu, že jeho rodiče jsou chudí, proto i pak jejich dítě automaticky žije v chudobě. V poslední řadě spojuje chudobu s Ukrajinou, kde uvádí, že lidé díky válce o vše přišli.

*„Protože nemají třeba dobrou práci, tak prostě tam nejsou tak dobré peníze jak tady. Lidí je tam prostě moc a na všechny prostě nevyjde práce.“* (D3)

Zde chlapec propojil chudobu s přelidněním, kdy během konverzaci o chudobě zmínil, že je lidí moc a pracovních míst málo. Také je z výpovědi vidět, že si uvědomuje postavení České republiky jako vyspělejší země ve srovnání s jinými.

*„Nemají tak dobře placenou práci, protože třeba na ně nevyjde místo, tak dělají, co se najde... Lidí dojdou o peníze, někdo je vyhodí z domu, mohli ztratit třeba práci. Ale někteří lidi jsou chudí, protože je tam chudoba.“* (D4)

Dívka spojuje chudobu s platem a pracovní příležitostí a také uvádí, jak se člověk osobně může stát chudým. Také z její poslední věty lze identifikovat, že si je vědoma, že někde na světě je chudoba větší než jinde.

*„Třeba v Africe, tam je moc chudých... hlavně tam kde je teplo, Afrika a tak... bezdomovci přišli o domov. Třeba utratili všechny peníze, a proto je vyhodili z domu, protože neplatili.“* (D5)

Znovu se setkáváme s uvedením Afriky jako země chudých, dívka také zmiňuje jiné země, kde je teplo. Dále uvádí, jak se člověk může stát chudým a přijít o všechno.

*„Tak podle toho, jak moc má jejich stát peníze prostě. Některý stát je chudý, proto tam lidi žijou chudě. Pak jsou někde státy, které jsou bohaté a mají prostě moc peněz a lidi pak taky.“* (D6)

Překvapilo mě uvědomění chlapce, který uvedl, že jsou některé státy bohatší a v jiných státech není takový kapitál, proto jsou obyvatelé chudí.

## 2) Období sucha v Africe

U tohoto problému jsou výpovědi dětí různé, avšak většina z nich si spojuje hlad s Afrikou a obecně chudými zeměmi.

*„My jsme vyspělejší země, tam je chudoba všude. U nás je jen pár chudých lidí, ale ne takhle.“ (D2)*

Zde chlapec uvádí, že v České republice hladomor není, jelikož je to vyspělejší země na rozdíl od jiných chudých zemí, kde se hlad vyskytuje.

*„Tož tyto děti jsou prostě malé, takže je možná rodiče opustili, nevím. Možná třeba i ti rodiče jsou chudí a taky nemají nic na jídlo a na pití.“ (D3)*

*„No asi proto, že je to chudá země. Nemají tam třeba obchody tak jako my tady.“ (D4)*

V tomto interview dívka zmiňovala, že je spousta lidí trpících hladem v Africe. Úryvek následoval po otázce, proč si myslí, že lidé trpí hladem právě v Africe. Myslela to v tom smyslu, že si nemají kde koupit potraviny ve srovnání se sortimentem poskytovaným v Česku.

*„Protože jsou někdy v období sucha a nemají dostatek vody a prosí o vodu a jídlo... Třeba v Africe.“ (D5)*

Dívka dává u hladovění za vinu obdobím sucha v Africe.

*„Třeba v Africe...Je tam sucho. Nic moc jim tam neroste.“ (D6)*

Zde se setkáváme s totožným názorem dítěte, že za hladovění lidí v Africe můžou období sucha, která mají na svědomí špatné podmínky pro pěstování potravin.

*„Třeba v Africe to je... Tam jsou chudí než jak my tady.“ (D8)*

Znovu se ve výpovědi dítěte objevuje hlad spojen a Afrikou a tentokrát dívka uvádí, že lidé trpí hladem, protože nemají dostatek finančních prostředků na koupi jídla.

## 3) Vysoká porodnost a obliba země

U tohoto problému děti často důvod nedokázaly popsat. Spjovali si pojem spíše s jeho názvem a to tím, že se na určitém místě narodí hodně dětí.

*„Narodí se tam asi moc děcek.“ (D1)*

*„No tak nechcou odejít z domu a jít někam, kde si ho budou muset třeba znova stavit.“*  
(D3)

Zde chlapec uvedl, že důvodem přelidnění je, že lidé na území dobrovolně zůstávají, protože nechtějí opustit domovy.

*„... rodily nové děti a bylo by to asi stejně jako předtím.“* (D4)

*„Lidem se tam prostě líbí a nechcou pryč aj, když je jich tam moc.“* (D8)

Problematika přelidnění byla pro děti příliš složitá a vysvětit, proč jsou některé země přelidněné bylo pro náročné. Spojení přelidnění v globálním měřítku a zdůraznění globálního dopadu žádné z dětí neuvedlo, jelikož přelidnění většina z nich jako problém ani nevnímá.

#### 4) Území a moc

Výpovědi dětí se v tomto případě většinou shodují. Nejčastěji uvedly, že důvodem, proč se ve světě válčí, je hon za zvětšením území země. Mezi další uvedené důvody zařadily moc nad ostatními a spory mezi státy.

*„... za tu válka můžou Američani, že je to kvůli nim. Že to zahájila Amerika, která chtěla obsadit Ukrajinu... Putin to chtěl kvůli tomu, aby měl víc prostoru.“* (D1)

*„Hitler a ten chtěl ovládnout celý svět a pak se mu to potom nepovedlo, protože nás osvobodili Rusové... že chce někdo území, anebo prostě větší území anebo moc nad ostatníma.“* (D2)

Oba chlapani uvádí důvod války zvětšení území a moc nad ostatními státy.

*„... že ten Putin prostě, že ty už mají být ta Ukrajina v té Evropské unii.“* (D3)

Válka na Ukrajině se dle chlapce děje proto, že Putinovi vadilo, že Ukrajina chtěla vstoupit do Evropské unie.

*„Hm, protože někdo třeba chce válčit, nevím teda kdo by to tak chtěl, ale stává se to. Nebo mají třeba lepší území a oni ho chtěou zabrat.“* (D5)

*„No asi protože chtěou větší zem nebo tak.“* (D6)

*„No to nevím, asi kvůli území nebo je štvou.“* (D8)

Poslední dívka uvádí opět důvod války zvětšení území státu, který válku započne nebo vzájemné spory mezi zeměmi.

## 5) Vzbuzení strachu

Děti uváděli různé důvody páčání teroristických činů. Objevovalo se, že je jejich cílem získat peníze, území, okrást lidi, zastrašit lidi, vyhrožovat či uškodit lidem.

*„Kvůli penězům.“ (D1)*

*„Protože buď chtěli někoho zabít anebo chtěli území, peníze. Vyhrožovali lidem.“ (D2)*

*„No nejspíš aby vyděsili ostatní lidi.“ (D3)*

*„Chcou udělat škody lidem.“ (D4)*

*„Protože ho chcou třeba okrást.“ (D5)*

*„... Asi aby vyděsili ty lidi.“ (D6)*

*„Asi aby se jich ostatní báli... Třeba peníze. (D8)*

## 6) Čína jako zdroj nákazy

U této problematiky jsme s dětmi příliš nedebatovali o důvodu. Od důvodu pandemie nelze debatovat, jelikož se jedná o nákazu virem. Je spousta různých spekulací, avšak žádné z dětí jej nezmínilo. Jeden z chlapců uvedl možnou příčinu, kterou slyšel v médiích:

*„...pochází to z Číny, nebo z Wuchanu a nikdo neví, jak to bylo vynaleznuto, jestli to bylo jakoby uměle nebo jestli někdo snědl toho netopýra nebo prostě jestli to vzniklo ze chřipky, to nikdo neví.“ (D2)*

### 4.1.5 Musí se to řešit

Všechny z dětí navrhovaly u jednotlivých problémů jejich možné řešení. Uváděly různé způsoby, které jsou dle nich ideální pro zmírnění dopadů problémů.

Opět jsou způsoby řešení problematik rozděleny dle pěti jednotlivých globálních společenských problémů:

- 1) Zabezpečení chudých
- 2) Humanitární pomoc
- 3) Přesídlení obyvatel a politika jednoho dítěte
- 4) Diplomatičká vyjednávání
- 5) Zásah policie



Pandemie covid-19 do řešení zařazena nebyla, jelikož jejího řešení jsou si děti vědomy, tím bylo nošení roušek, které bránily přenosu kapénkové nákazy a lockdown, který zamezoval setkávání více osob.

### 1) Zabezpečení chudých

Řešení problematiky chudoby děti vidí v zásahu druhé strany, kdy by se někdo postaral o zajištění lepších pracovních nabídek pro lidi v chudých oblastech, vystavění lepších obydlí pro chudé nebo také zajištění humanitárních zásob. Děti nevidí, co by stálo za uskutečněním takových plánů, avšak do jejich slov se promítá dětská čistota.

*„Nějakýma téma zásilkama nebo kdyby se daly dělat nějaké práce třeba v té Indii nebo něco, tak by to asi šlo. Jako že by jim našli práci.“ (D2)*

*„No dalo určitě, ale zabralo by to velkou tu práci jako to odvážení, když je jich tam tolik moc... Tak kdybysme postavili pro ně prostě nějaké nové, pro celou rodinu, tak třeba jo. Ale stálo by to dost peněz no.“ (D3)*

*„Někdo by jim tam postavil normální domy.“ (D8)*

### 2) Humanitární pomoc

Možná řešení problému děti vidí v zajištění zásilek a humanitární pomoci od ostatních zemí i jednotlivců. Děti opakují, že by se postiženým oblastem měl přivézt dostatek jídla a vody.

*„...asi kdyby bohatí poslali jídlo těm chudým, nevím. Ale někdo by to měl řešit.“ (D1)*

*„... kdyby se jim tam posílaly nějaké zásilky, tak určitě jo. Třeba jak teď na Ukrajině.“ (D2)*

Zde vidíme opět přirovnání jiné problematiky, konkrétně potravinového problému, se situací na Ukrajině. Podoba je uvedena prostřednictvím humanitárních zásilek pro lidi ze zasažených oblastí, jak válkou, tak hladem.

*„Určitě je to řešitelné, ale sám nevím jak jako řešitelné.“ (D3)*

U tohoto příkladu chlapec hodnotí, že problematika hladu ve světě je řešitelná, ale nedokázal vyslovit jak.

*„No já až budu starší, tak jsem si říkala že bych tam zajela s velkým množstvím jídlem a dala jim ho prostě... Někdo by tam mohl přijet a dát jim moc jídla, aby měli jakoby aspoň jako my.“ (D4)*

Dívce je tato problematika určitým způsobem blízká. Sdělila mi, že by v budoucnu sama chtěla přispět pomáhat hladovým lidem.

*„...někdo by prostě do té Afriky jel a měl by kanystry vody a dal by jim to. To samé i s jídlem, nějaké bedny plné jídla jim přivézt.“ (D5)*

*„...že bysme jim poslali jídlo nebo peníze.“ (D6)*

*„... poslalo by se jim jídlo a pití.“ (D8)*

### **3) Přesídlení obyvatel a politika jednoho dítěte**

Znovu se setkáváme se složitým problémem, kterému děti příliš nerozumí. Avšak i zde přišli s několika návrhy, jak by bylo možné problém přelidnění řešit. V některých případech děti uvedly, že se problém řešit dá, ale nedokázali navrhnout jak:

*„To nevím, možná jo, ale nevím jak.“ (D1)*

*„Jako dalo by se, ale nevím, jak dlouho by to trvalo, když bysme je rozmístili nějak po světě, kde třeba je místa moc a lidí málo. No ale pak by se rodily nové děti a bylo by to asi stejně jako předtím.“ (D4)*

Tato dívka navrhuje, abychom lidi z přelidněných oblastí rozmístili po světě na místa, která nejsou tolik obydlena. Tím bychom problém vyřešili.

*„Všichni se zatím vlezou.“ (D5)*

U tohoto příkladu dívka nevnímá přelidnění jako problém, proto není potřeba jej nějakým způsobem řešit.

*„...mohli by to všude udělat jak v Číně, že můžou mít třeba jen jedno dítě nebo tak.“ (D8)*

Výpověď dívky ukazuje na to, že je povrchově obeznámena s populačním problémem v Číně a jakým způsobem tam zavedli řešení problému.

V souhrnu navrhovaly děti přemístění obyvatel z lidnatějších krajín do těch, kde je výskyt osob nízký. A dalším z návrhů bylo zavedení politiky jednoho dítěte, jejíž vzorem je situace v Číně.

### **4) Diplomatická vyjednávání**

Způsoby, jakým by se dalo předejít válečným konfliktům byly ve všech případech stejné. Děti se shodovaly na uspořádání zasedání, kde by se vzniklé problémy verbálně řešily tak, jak jsme doposud byli zvyklí.

*Tak do teď žádná válka nebyla od těch předtím. Všichni se dohodli normálně. Problémy vyřešily povídáním. (D2)*

*„... ale museli by spolu mluvit v klidu no. Nezačít první napadením.“ (D3)*

*„... kdyby si třeba napsali, co jim vadí a pak to na nějaké schůzce prostě řešili... na něčem by se domluvili.“ (D6)*

*„No třeba že by kdyby měli problém, tak by se domluvili a sešli se a tam by si o tom promluvili. Nemuseli by hned střílet.“ (D8)*

### **5) Zásah policie**

U terorismu děti mnoho způsobů, jak jej zastavit nevedli. Někteří z nich se shodli na tom, že terorismus řešit nelze, protože počinání člověka ovlivnit nemůžeme.

*„Myslím že jo, zavolali bysme SWAT nebo nějakou jinou zásahovku.“ (D1)*

Zde měl chlapec jasno v tom, že by problém přenechal zásahovým jednotkám. Nedomyslel však celkové očistění světa od terorismu.

*„...záleží na tom člověkov, ale kdyby jako, asi bych to zavíral všechno do vězení, pokud by se něco takového stalo nebo něco. Ale jinak jako se to asi nedá, záleží na tom člověkov, jaký je... Tož to je jako vraždění, když to ten člověk chce udělat, tak to udělá.“ (D2)*

Chlapec uvádí, jakým způsobem by teroristy trestal a dodává, že problematika nejspíš řešení nemá, jelikož dopředu nevíme, co člověk udělá a ovlivnit jeho chování nedokážeme.

*„Podle mě jde, ale třeba prostě nemusí se to řešit násilím, ale stačí se nějak domluvit. Neřešit nic násilím.“ (D3)*

Zde chlapec navrhuje, aby teroristé neřešily problémy násilím, ale jednali diplomaticky.

*„Jo, třeba zavolat policajty, nebo třeba... jenom ta policie mě napadá.“ (D5)*

Dívka navrhuje svěřit problematiku terorismu do rukou policie.

*„Asi ne. Tak když to budou chtít udělat, tak to udělají.“ (D8)*

V této výpovědi dívka sděluje, že problém řešení nemá, jelikož pokud člověk takový čin bude chtít spáchat, tak jej spáchá, což nikdo jiný neovlivní.

## 4.2 Interpretace výsledků pomocí analýzy kresby

Všechny kresby dětí následovaly vzápětí po rozhovoru, kdy jim bylo řečeno, že mají nakreslit jednu z problematik, o které jsme hovořili, a představuje i pro ně samotné obrovský problém. Jakmile byly děti hotovy, vedly jsme kratičký rozhovor, kde mi odpovídaly na doplňující otázky k obrázkům.

Kresby jsou seřazeny stejně jako výpovědi dětí při interview ve stejném pořadí. Jedno z dětí promítlo do kresby několik problémů najednou, protože se údajně nemohl rozhodnout, který problém je zásadnější, proto nakreslil dva.

Problematiku nedostatku potravin nakreslily dvě z dětí, vyobrazení války na Ukrajině nakreslilo pět dětí. Jedna z kreseb obsahovala zobrazení covidové pandemie a jedna teroristický útok.

Prvním vybraným dítětem byl chlapec, který je ve věku 10 let 1 měsíc. V jeho kresbě se promítla válka na Ukrajině, která spadá pod pojem globální společenské problémy. Nakreslil to, jak ruská armáda, konkrétně ruský tank útočí na obytnou budovu ukrajinských obyvatel. Jejich byty zdůraznil ukrajinskými vlajkami v oknech. Výrazně také rozdělil strany konfliktu, kdy všichni obyvatelé domu mají na sobě žluté či modrá trička a budova má na střeše ukrajinskou vlajku, a naopak všichni ruští vojáci jsou zobrazeni v červené, modré a bílé barvě a voják z tanku vztyčuje ruskou vlajku. Také si lze všimnout způsoby, jakými vnímá úrok ruské armády, uvážíme-li, že nakreslil ruského vojáka v tanku, dalšího z ruských vojáků se zbraní a přidal helikoptéru, ze které se slaňuje třetí ruský útočník. Velmi výrazná pro něj byla informace o Ukrajinských obyvatelích, kteří shazovali po domácku vyrobené Molotovy koktejly na ruské tanky, proto tato událost nechybí ani v jeho kresbě.

### **Doplňující otázky:**

Co jsi nakreslil?

*„Nakreslil jsem válku na Ukrajině.“*

Obrázek se ti opravdu povedl, zkus mi jej blíže popsat.

*„Takže. Je tam barák, ve kterém bydlí Ukrajinci a mají tam ukrajinské závěsy. Ti lidi z okna hází Molotovy na ruský tank. Ještě jsem tam dokreslil Rusáka, ale teď mi došlo, že jsem ho poslal na smrt, buď ho zabijou Molotovy nebo bomba z tanku. No a nahoře je ještě ruská helikoptéra s dalším vojákem.“*

A proč sis vybral právě toto?

„*Tak teď je válka na Ukrajině no. Proto.*“

Napadá tě ještě něco, co bys přikreslil?

„*Asi ne, takto je to hotové.*“



*Obrázek č. 1: Válka na Ukrajině – Míša*

Dalším z dětí, které po interview kreslilo obrázek byl chlapec ve věku 10 let 6 měsíců. Opět si můžeme všimnou že i u něj výrazně rezonuje tematika války na Ukrajině, kterou identifikuje jako velký problém. Znovu si všímáme rozdělení stran pomocí vlajek Ruska a Ukrajiny a chlapec přidal k vlajkám také názvy zemí. Pod vlajkami se nachází na levé straně ruský tank s vojákem, u kterého je též vztyčena ruská trikolóra, a na pravé straně nakreslil obytnou budovu ukrajinských obyvatel, která hoří. Zobrazil, jak na výškovou budovu dopadla jedna z bomb a druhá letí vzápětí za ní. Lze si všimnout slabě nakreslených postav mezi tankem a budovou, což mají být ruští pěšáci. Nad nimi jsou menší objekty, která mají představovat též Molotovovy koktejly, které hází obyvatelé domu. Znovu si všímáme rezonující informace o tom, jak se civilní obyvatelé zapojují do boje proti ruským ozbrojeným silám, kdy doma vyrábí tyto výbušné lahve, kterými se snaží co nejvíce poškodit těžkou techniku ruské armády.

**Doplňující otázky:**Co jsi nakreslil?

„Tak má to být válka na Ukrajině.“

Obrázek se ti opravdu povedl, zkus jej blíže popsat.

„No nakreslil jsem, jak Rusko napadlo Ukrajinu. Rusáci střílí tankem na barák, kde bydlí Ukrajinci. Část už chybí, protože tam už jedna bomba vybuchla a letí tam další.“

A proč sis vybral právě toto?

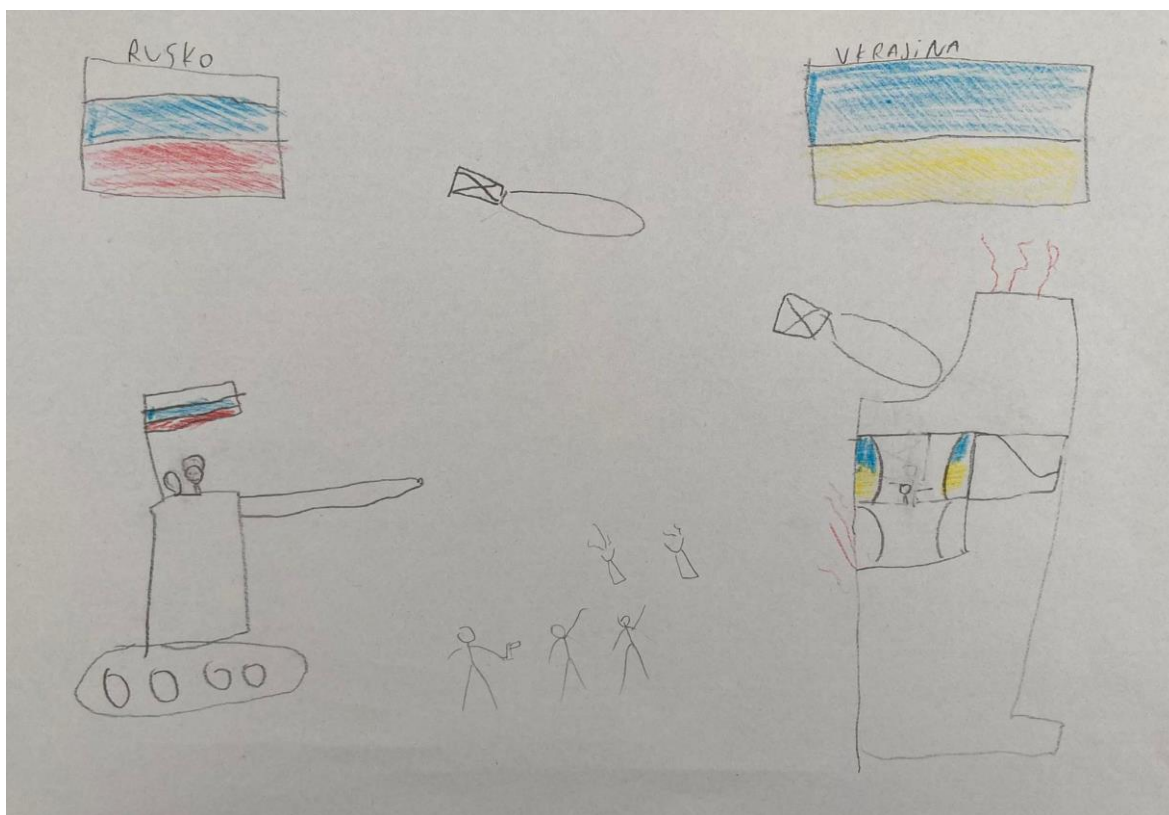
„No válka na Ukrajině je hrozná.“

Co ještě jsi na obrázku znázornil?

„Dole jsem ještě domaloval vojáky, na které letí Molotovovy, co letí z baráku, tam to na ně hází Ukrajinec.“

Napadá tě ještě něco, co bys přikreslil?

„No asi mě už nic nenapadá.“



Obrázek č. 2: Válka na Ukrajině – Tom

Další z dětí, které po interview kreslilo obrázek jedná z problematik byl chlapec ve věku 9 let 10 měsíců. Jeho obrázek je poměrně stručný. U něj osobně rezonoval potravinový problém, kdy vyjadřoval při interview velkou lítost a solidaritu nad dětmi trpícími hladem. Proto také nakreslil chlapce, který má nedostatek potravin, a proto je vyhublý. Čáry na jeho těle jsou žebra, která podvyživeným dětem jdou výrazně vidět při dlouhodobém nedostatku potravin.

### **Doplňující otázky:**

Co jsi nakreslil?

*„Chudé dítě v Africe, co nemá co jíst a pít.“*

Proč sis vybral právě dítě, co nemá dostatek jídla?

*„Protože je to velký problém, nechtěl bych být na jejich místě.“*

Zkus blíže popsat, jak jsi chlapce nakreslil.

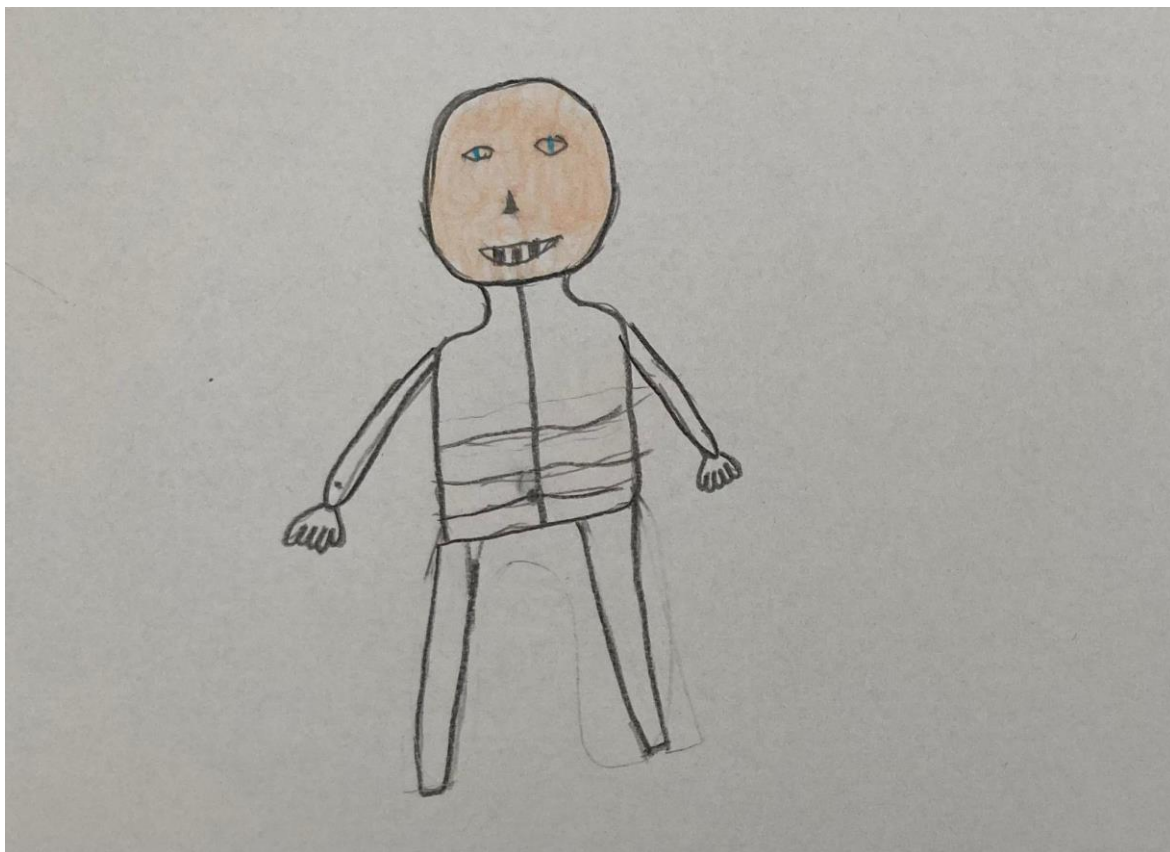
*„Tak tady má žebra, jakože je chudý, proto mu jdou vidět. Z hladu.“*

A proč jsi vymaloval pouze obličej?

*„Líbilo se mi to tak.“*

A kde má chlapec nohy?

*„Nohy kreslit neumím. Neumím moc kreslit, nejde mi to. Tady se mi nepodařila ani noha.“*



Obrázek č. 3: Hlad v Africe – Eda

Čtvrtým dítětem, které absolvovalo kresbu v návaznosti na interview byla dívka čtvrtého ročníku, která je věku 10 let 3 měsíce. Nejpodstatnější problém pro nic představuje chudoba v Africe spojená s nedostatkem potravin pro zajištění přežití lidí. V její kresbě jsou zobrazeny dvě osoby, dva chlapci z Afriky, kteří trpí hladem, a proto jsou nuceni žebrot o kousek jídla. I v rámci interview dívka sdělila, že nejvíce ji trápí hladové děti v chudých zemích a také dodala, že kdyby mohla, pomohla by jim, co nejlépe by mohla.

**Doplňující otázky:**

Co jsi nakreslila?

„Je to hrozné, neumím kreslit. Ale nakreslila jsem chudé děti v Africe, co mají hlad a žebrají.“

Proč právě tohle, a ne něco jiného?

„Protože toto je největší problém, umírá se na to. I malé děti.“

Proč jsi nevyužila pastelky?

„Nemám ráda kreslení, nebaví mě to a neumím to.“

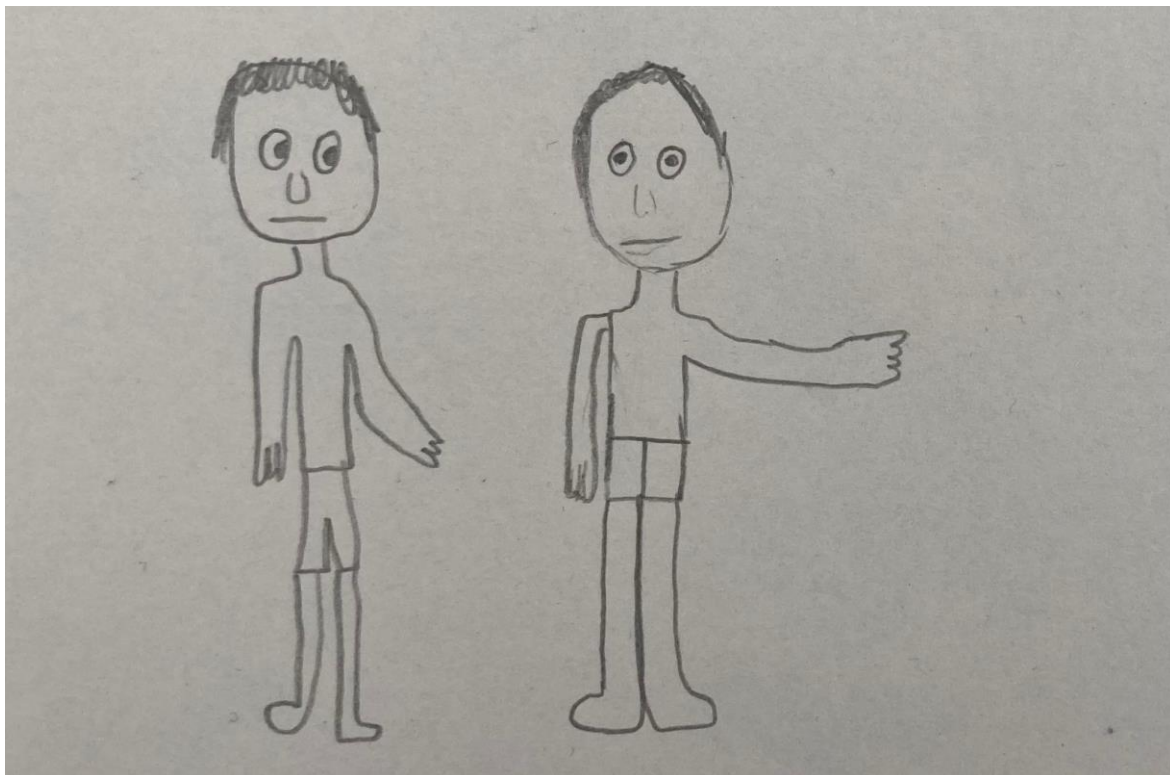


Dobře tedy. Zkus popsat podrobněji, co jsi nakreslila.

*„Tak dva kluky z Afriky, co mají hlad, jsou chudí a žebrají o jídlo a pití.“*

Doplnila bys do obrázku ještě něco?

*„Možná někoho, jak jim to jídlo podává.“*



*Obrázek č. 4: Hlad v Africe – Zuzka*

Dalším z dětí vybraných pro kresbu obrázku byla dívka, která má 7 let 4 měsíce. Ze její kresby lze říci, že i u ní je velmi významným problémem válka na Ukrajině. Pro spoustu dětí je to právě tento z problémů, protože je aktuální a má jistý dopad na každé z nich. Dle mého názoru je to způsobeno i tím, že Ukrajina od České republiky není daleko, proto děti válku vnímají citlivěji. V kresbě se nachází dvě výškové budovy, které jsou v plamenech. Nad nimi lze vidět doutnající vrtulník, který byl zasažen a mezi budovami cestu utvořenou ze dvou křivých čar. Po cestě jedou dva tanky, které střílí na okolí. Znovu spatřujeme zobrazení války jako útok ruských vojsk na civilní strukturu měst.

**Doplňující otázky:**

Co jsi nakreslila?

*„To, jak je teď na Ukrajině válka.“*

A proč sis vybrala právě to?

„Protože je mi líto že se to tam teď děje, lidi přichází o domovy.“

Zkus mi blíže popsat, co jsi na obrázku nakreslila.

„Tak jsou tam dva baráky, kde hoří, protože tam vybuchla bomba a nahoře je vrtulník, který taky hoří, protože do něho střelily tanky.“

A co je to uprostřed?

„To je silnice, po které jedou tanky a střílí.“



Obrázek č. 5: Válka na Ukrajině – Natálie

Nejstarším z vybraných dětí je chlapec, který navštěvuje pátý ročník a má 11 let 4 měsíce. Též v jeho kresbě je promítnuta aktuálnost situace ve světě, a to konkrétně válka na Ukrajině. Tentokrát je zobrazení jiné než předešlé a jde vidět, jaké informace o válce se k žákovi dostaly. V horní části obrázku nakreslil rozdělení stran války pomocí ukrajinské a ruské vlajky. Jejich střet zdůraznil zkratkou „vs“ a ruskou vlajku přeškrtl, jelikož s činy ruské strany nesouhlasí. Ve spodní části je již zobrazení činů spáchaných ruskými vojáky na civilních obyvatelích ukrajinské Buči. Je více než pochopitelné, že právě tento čin považuje chlapec za nejzávažnější, s čímž se i já ztotožňuji. Na obrázku jsou zobrazeni tři klečící lidé s rukami za zády a křížky místo očí, proti nim střelec s větší zbraní, který na ně

střelí. Tento spáchaný čin je nesmírně znepokojivý a to, že jej chlapec zobrazil je velmi silné.

**Doplňující otázky:**

Co jsi nakreslil?

*„Rusa, jak střílí na lidi z Ukrajiny.“*

Proč sis vybral právě tohle?

*„Protože se to tam teďka stalo. Jak tam našli mrtvoly zmasakrovaných Ukrajinců.“*

Ty jsi ty záběry viděl?

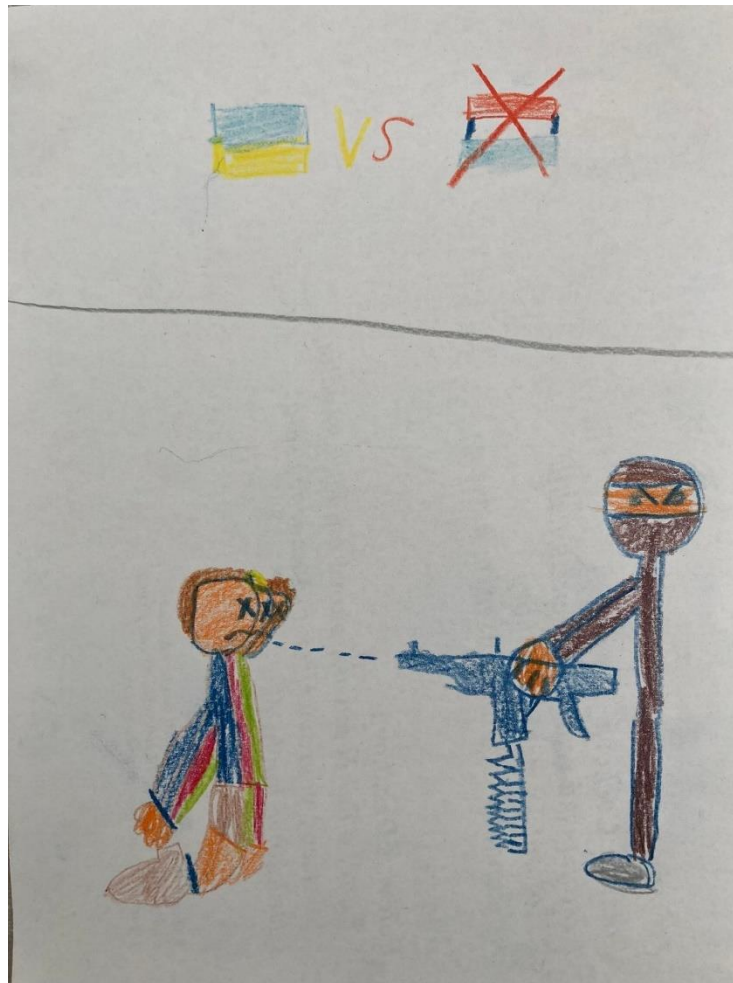
*„Některé jo.“*

A co si o tom myslíš?

*„Je to hrozné, chudáci lidi. Nic jim neudělali.“*

Tak mi pověz blíže, co jsi nakreslil.

*„Tak jsou tam Ukrajinci, kteří musí klečat a mají svázané ruky za zády a na ně střílí voják zblízka schválně.“*



Obrázek č. 6: Genocida v Buče – Max

Naopak nejmladším dítětem, které se zúčastnilo interview a poskytlo mi kresbu byl chlapec ve věku 7 let 7 měsíců. Právě jeho případ je ten, kdy se v jeho kresbě nepromítl jeden problém, ale dva. Jeho výběrem pro kresbu byla pandemie covidu-19 a aktuální situace války na Ukrajině. Oba problémy jsou pro něj silné a dle mého názoru i z toho důvodu, že se jeho konkrétně dotýkají. V covidové době žijeme od roku 2020, kdy jsme zažili období karantény, uzavření služeb, nemožnost setkávání se s blízkými a také vir samotný. Pak válka na Ukrajině je velmi aktuální problém, kdy jsme obklopeni spoustou informací z všemožných zdrojů, se kterými se setká i dítě první třídy. Chlapec v kresbě zobrazil covid-19 jako vir v jeho udávané podobě, který ohraničil čtvercem. Tím znázorňuje, že je vir v této situaci pod kontrolou. Další částí pandemické doby je zobrazení školy, které byly během největší nákazy uzavřeny. Druhým zobrazením je ona válka, kterou zobrazil jako zničenou infrastrukturu ukrajinských měst. K celému obrázku napsal do levého horního rohu slovo „hrozne“, což podtrhuje jeho vnímání situací.

**Doplňující otázky:**

Co jsi nakreslil?

„Nemohl jsem se rozhodnout. Nakreslil jsem covid a válku.“

Zkus mi podrobně popsat, co jsi kde nakreslil.

„Tak tady to modré ve čtverci je covid.“

Proč je ve čtverci?

„Jakože je uzavřený.“

Aha, a co dál?

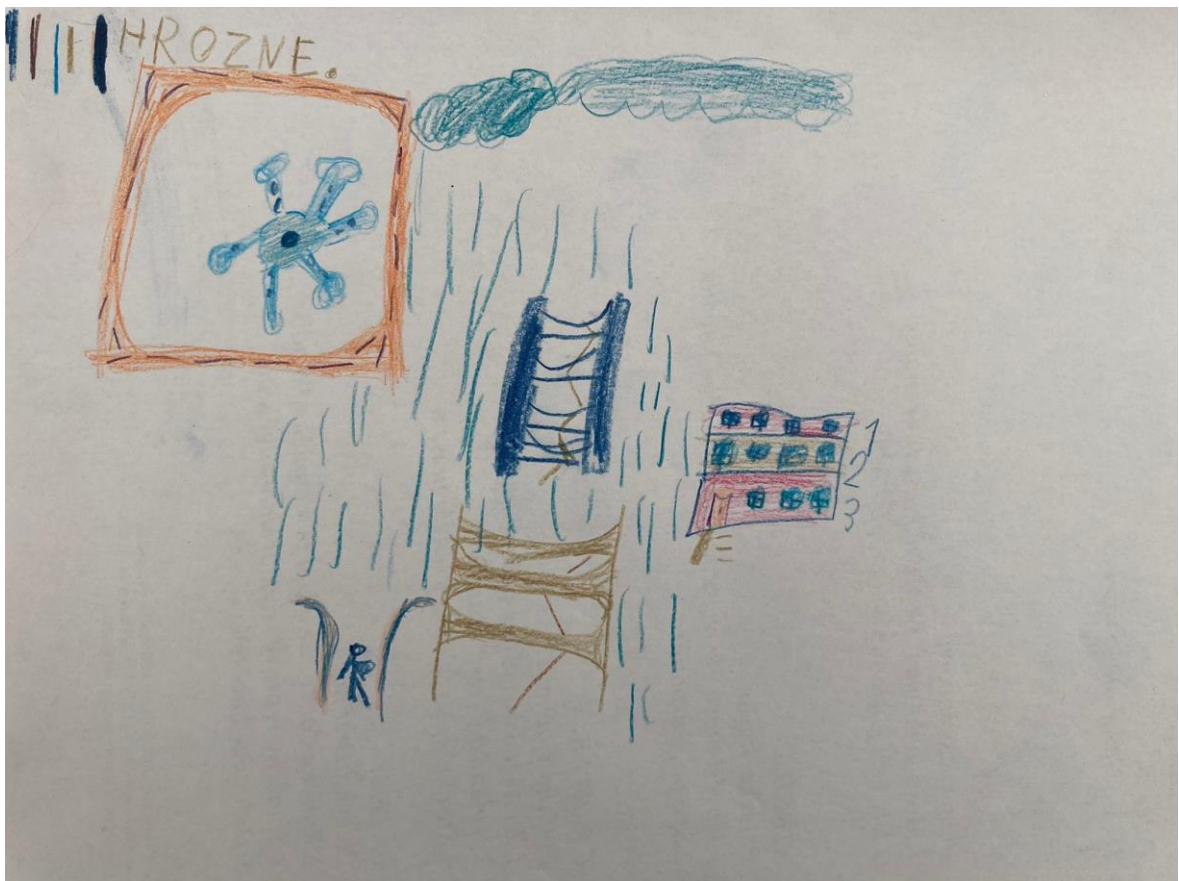
„Tak tady je škola, protože brácha do školy nemohl, když byl covid a já jo. No a tady to jsou zbombardované baráky a zrovna tam prší.“

Zkus popsat proč jsou zbombardované.

„Dopadly na ně bomby a ten voják co tam stojí do nich střílí.“

A proč tam prší?

„Aby se uhasil ten oheň z bomb.“



Obrázek č. 7: Pandemie a válka na Ukrajině – Matty

Poslední kresbou je dílo dívky ve věku 8 let 4 měsíce, která považuje za výrazný problém teroristické činy, konkrétně pád newyorských dvojčat v roce 2001. Na její kresbě vidíme dvě vysoké budovy a dvě letadla, která se řítí přímo do každé nich. Během interview si dívka vzpomněla na tento teroristický útok, který převážil všechny ostatní problémy. Teroristické činy odsoudila a vnímá je jako skutečnou hrozbu pro velké množství obyvatel.

**Doplňující otázky:**

Co jsi nakreslila?

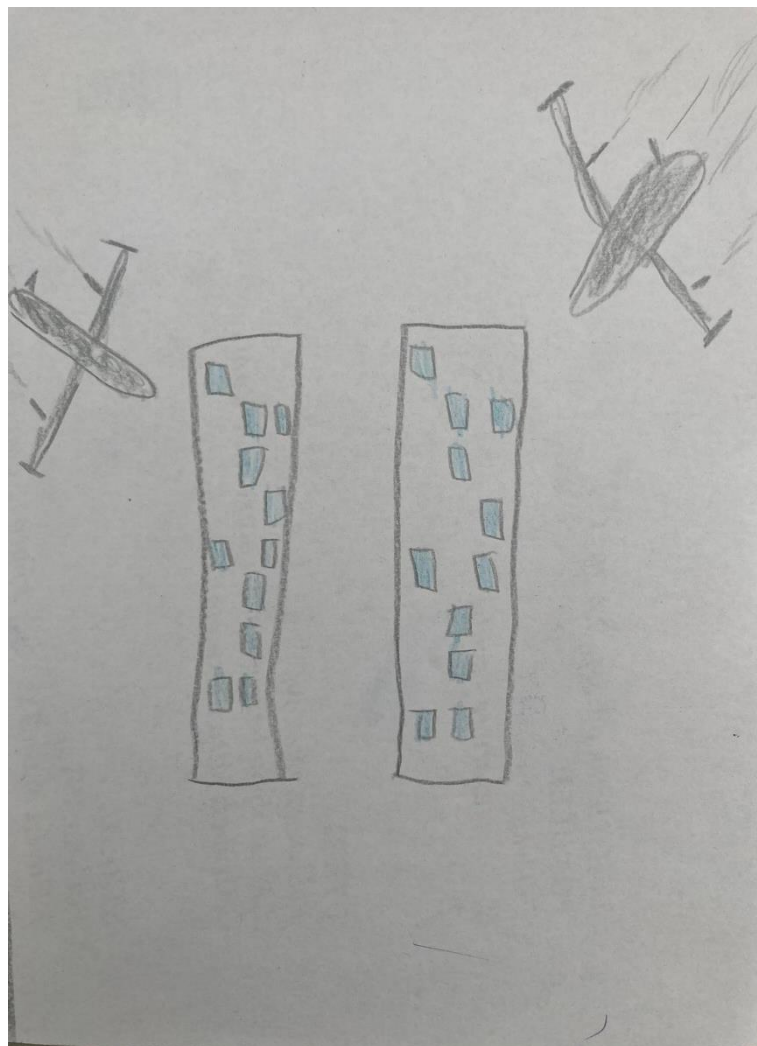
*„Nakreslila jsem to, jak ty letadla vrazily do těch mrakodrapů.“*

A proč sis vybrala právě tenhle problém?

*„První jsem chtěla nakreslit válku, ale nenapadalo mě jak. Pak jsem si vzpomněla na toto a hned jsem věděla, jak to nakreslím. Je to stejně hrozné jak válka.“*

Doplnila bys ještě něco k obrázku? Co by tam třeba mohlo chybět?

*„Asi ani ne. Jedině pak jak by ty budovy už padaly. Nebo možná nějaké lidi, jak tam jsou.“*



*Obrázek č. 8: Pád newyorských dvojčat – Nela*

## 5 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Pojem „globální společenské problémy“ je pro děti mladšího školského věku natolik abstraktní, že nedokázaly v interview sdělit ani jeho význam, natož jejich pohled na něj samotný. Proto jsem na základě toho vybrala šest konkrétních společenských problémů, které jsou v globálním pohledu velkou hrozbou pro lidstvo. Zvolenými problémy je chudoba, potravinový problém, přelidnění, válečný konflikt, terorismus a pandemie covid-19. Při volbě konkrétních problematik jsem nevycházela z žádné literatury, volba proběhla prostřednictvím rozhovoru s jedním z dětí mladšího školského věku, kdy jsem při nezávazné konverzaci zjišťovala, ke které z problematik této oblasti se děti dokážou vyjádřit.

Odpověď na hlavní cíl mého výzkumu lze nalézt ve všech uvedených kategoriích, které vyplynuly z analýzy interview s dětmi. Děti do svých interpretací promítají své poznání, myšlenky a emoce ke každé z problematik a svým osobitým způsobem každou z nich popisují. Prostřednictvím výpovědí dětí se mi během analýzy vynořila první z kategorií, kterou jsem nazvala **Jak globální společenské problémy vnímám já**. V rámci ní děti popisují a vysvětlují každý z problémů svými slovy, to, co si pod danými problematikami představí. Chudoba v globálním měřítku je pro děti spojena s jistým strádáním, které lidé v chudých oblastech prožívají. Vysvětlují ji jako **nedostatek vody, jídla a peněz**. S tím se pojí navazující oblast, a to problematika světového hladu, kterou děti popisují ve vztahu k **lidem, kteří trpí hladem**. Často hladovění na Africkém kontinentu spojují s nedostatkem vody, která je zároveň i jednou z příčin potravinového problému v Africe. Světové přelidnění děti často neidentifikovaly jako problém z toho důvodu, že si neuvědomují dopady této problematiky v globálním měřítku. Samotný problém popisují jako **nedostatek prostoru pro lidi**, který je dětmi ve vícero případech spojován s asijskými státy, Čínou a Indií, u kterých jsou obeznámeny s velkým množstvím obyvatel na dané rozloze země. Další z problémů, válečný konflikt ve světě, byl v každé z výpovědí dětí spojován s válkou na Ukrajině, na níž děti konkretizovaly všemožné aspekty války. Samotný válečný čin je dětmi popisován jako **zlo, střelení a zabíjení**. Zmiňují nesmyslnost a nespravedlnost války a nesmírné škody, které válka napáchá. Dalším ze společenských problémů v globálním měřítku, terorismus ve světě, děti spojují s datem 11. září 2001, kdy interpretují terorismus jako **ničení a zabíjení**. Ve výpovědích uvádí konkrétní tragédii, která se v New Yorku ten den stala, jíž je pád dvojčat. Poslední z problematik, kterou jsme se v interview zabývali byla pandemie covidu-19, která zasáhla každé z dětí. Covid-19 děti



interpretují jako **nemoc z Wuchanu**, což ukazuje na jejich znalosti o tom, odkud vir údajně pochází. Pro děti toto onemocnění, které má globální dosah, představuje přítěž, se kterým bylo spojeno omezení spousty aktivit, které byly zvyklé vykonávat v rámci běžného dne. Také ve výpovědích rezonoval problém spojený s online výukou, které pro spoustu dětí představoval překážku v učení z mnoha různých důvodů. Jedním z nich je problém s technikou, který často omezoval komunikaci dítěte s učitelem, další problém představovalo pracování s odkazy při výuce, kdy byly děti často zmatené v tom, co mají přesně dělat.

Další kategorie, která se během analýzy interview vynořila zachycuje emoce dětí a to, jak jednotlivé problémy samy cítí. Její znění zní **Negativní prožívání globálních společenských problémů** neboli „*Jak to cítím*“. Důvod znění byl vybrán z toho důvodu, že emoce, které děti vyjadřovaly nebyly v žádném z případů pozitivní. Děti v rámci problematik vyjadřovaly smutek, lítost, zlost, soucit, znechucení, nepochopení a empatii s lidmi, kteří jsou některým z vybraných globálních společenských problémů zasaženi. U lidí, kterých se dotýká světová chudoba a život v bídě, děti projevovali lítost a smutek. Hlad ve světě byl prožíván dětmi velmi podobně. Lítost byla vyjadřována především nad hladovými dětmi v Africe, často s nimi soucítili a představovali si sebe v jejich situaci. V rámci problematiky přelidnění byly pocity dětí neutrální. Tento problém byl pro mnoho z nich příliš vzdálený a často nebyl vůbec identifikován dětmi jako problém pro lidstvo. Naopak u problematiky válečného konfliktu děti vyjadřovaly emoci i vlastních postojů spousta. Krom lítosti, smutku a solidarity s lidmi z Ukrajiny děti vyjadřovaly i nepochopení ve smyslu zdůraznění zbytečnosti válečného konfliktu. Stejně projevy se vyskytly i v tematicke terorismu, kde se zobrazovalo rozhořčení dětí nad absurdními činy lidí, kteří jsou dobrovolně teroristických útoků součástí. U posledního z interpretovaných problematik, pandemie covid-19, spojovaly děti s nudou v rámci karantény, otravou z nošení roušek a frustrací z nemožnosti navštívit kamarády.

Kategorie, nazvaná **Diverzifikované zdroje dětských prekonceptů** shrnuje zdroje informací, na základě, nichž se utváří dětské interpretace každé z problematik. Každý z globálních společenských problémů, kterými jsme se s dětmi v rámci interview zabývaly, pochází z různých zdrojů. Prvním z často zmiňovaných zdrojů informací jsou rodiče dětí, kteří s nimi o problematikách mluví. Děti zmiňovaly i jinou situaci v souvislosti s rodiči a to, když se jejich rodiče baví s jinými lidmi a děti jejich konverzaci pouze poslouchají. Vliv rodiče na utváření prekonceptů je obrovský, pro děti je často rodič idolem, jehož

názory přijímají za své a podle toho jevy také interpretují. Dalším ze zmiňovaných zdrojů jsou média, která děti popisují prostřednictvím televize a internetu, kdy nevědomky při hře v obývacím pokoji poslouchají informace ze zpráv, reklam či jiných reportáží. U problematiky terorismu převážně chlapci uváděli jako zdroj informací počítačové hry. V počítačových hrách je násilí běžné ve formě válčení či páchání terorismu, kdy má avatar za úkol hodit ruční granát na postavu jiného hráče. Proto není divu, že v souvislosti s touto problematikou byly zmíněny právě počítačové hry.

Další kategorie, která nese název **Proč se to děje?** vyjadřuje dětské interpretace důvodů vybraných problematik. Děti vyjadřují, co dle nich stojí za danými globálními společenskými problémy, z jakého důvodu se na světě vyskytují. Za chudobou děti vidí rozdělení společnosti na **bohaté a chudé**, kde srovnávají země třetího světa, kde panuje chudoba se zeměmi vyspělejšími, často Českou republikou. Také se v interpretacích objevuje chudoba v souvislosti s lidmi bez domova, které děti potkávají v České republice a popisují situace, které mohou vést k tomu, aby se člověk stal chudým v tomto směru. Mezi situace, díky kterým se každý z nás může stát chudým, děti řadí špatné investice, drogy, alkohol a hazard. Hlad v Africe je dětmi připisován **obdobím sucha**, která mají za následek nedostatek vody a s ním spojenou nemožnost pěstování surovin. Hlad spojují i s chudobou dané země, proto se vynořuje především právě Afrika, kterou mají děti spjatou už s chudobou samotnou. Problematiku populačního problému děti připisují **vysoké porodnosti** a také **oblíbě dané země**. To je dětmi myšleno v tom smyslu, že i přesto, že lidé žijí v přelidněné zemi, například v Číně, mají svou zem natolik rádi, že nejsou ochotni přesídlit do jiné, méně zalidněné země. V této kategorii vyplynuly také důvody k tomu, proč se dějí válečné konflikty ve světě, mezi něž děti řadily převážně **moc a území**. V jejich výpovědích se objevuje touha po moci a získání většího území jako důvod pro vypuknutí válečného konfliktu. Některé z dětí uvádí, že důvodem může být také dlouhodobý spor mezi dvěma zeměmi, který vyvrcholí právě ozbrojeným konfliktem. To přirovnávají k aktuální situaci na Ukrajině. Důvodem pro páchání terorismu jsou dle dětí lidé, kteří prahnou po **vzbuzení strachu** v lidech a uvádí praktiky, které k dosažení svých cílů využívají. Děti popisují vydírání, únosy a zabíjení jako prostředky, díky nimž teroristé naplní svůj cíl. U problematiky pandemie z výpovědí se nevynořil žádný možný důvod vzniku viru covidu-19, což je přirozené. Jelikož se neustále spekuluje o tom, zda byl vir vyvinut účelně v laboratořích či vznikl přirozenou cestou. Proto je důvod vypuknutí

pandemie dětmi označován pouze v souvislosti s onemocněním samotným a s místem, kde děti uvedly **Čínu, jako zdroj nákazy**.

Poslední kategorie **Musí se to řešit** zastřešuje myšlenky dětí ve smyslu řešení jednotlivých globálních společenských problémů. Děti ve výpovědích uvedly, že je nutno problémy řešit, jelikož jejich dopady jsou katastrofální. Nejvíce vyjadřovaly pomoc lidem z oblastí, kde se objevuje hladomor. S těmito lidmi děti soucítily nejvíce a vyjadřovaly, jak by ony samy chtěli lidem pomoci, či jak jinak by se jim dalo pomoci. V oblasti chudoby děti navrhovaly **humanitární pomoc**, jako možnost řešení problému, kdy by lidem v zasažených oblastech bylo poskytnuto dostatečné množství potravin, aby se zamezilo podvýživě obyvatel. Jedna z dívek je výpovědi sama uvedla vlastní iniciativu hladovým lidem pomáhat. Ve výpovědi jde poznat, že dívka nad problematikou uvažuje už nějakou dobu: „*No já až budu starší, tak jsem si říkala že bych tam zajela s velkým množstvím jídlem a dala jim ho prostě...*“ (D4). Řešení světové chudoby děti vidí v zásahu druhé strany, která by **zabezpečila chudé** a postarala se o ně. Dle dětí by měl někdo chudým pomoci tím, že jim poskytne dostatek jídla a základních potřeb a také zabezpečí lepší podmínky pro život v podobě dobrých pracovních příležitostí a nových obyvatelných čtvrtí. Řešení válečných konfliktů děti vidí v **diplomatických vyjednávání**: „*No třeba že by kdyby měli problém, tak by se domluvili a sešli se a tam by si o tom promluvili. Nemuseli by hned střílet.*“ (D8). Konflikty by se podle dětí měly řešit v klidu u stolu, kde by se dohodly body, na kterých se země dohodnou. To odpovídá řešení konfliktů západních zemí v dnešní době s výjimkou aktuální války na Ukrajině, kde se Rusko vydalo cestou násilí. Řešení teroristických útoků je podle některých dětí nemožné, jelikož nelze ovlivnit činy jednotlivce a možným zásahem na řešení problému je povolání složek policie. Policie se s teroristy dle dětí vypořádá, avšak teroristickým činům, jako takovým, zabránit kompletně nelze: „*...když to budou chtít udělat, tak to udělají.*“ (D8).

Ve výsledcích druhé metody, kresby, se zobrazuje to, co pro děti představuje největší příkoří v rámci globálních společenských problémů. Kresba vždy odpovídala výpovědím daného dítěte, které v interview rezonovalo nejvíce. Děti, které uvedly jako největší problematiku světa válku, také válku nakreslily a v následném rozhovoru, který probíhal po dokončení kresby, volbu ještě zdůraznily. Domnívala jsem se, že v kresbách bude rezonovat válka na Ukrajině, jelikož informace o ní jsou všude kolem nás, každý den sledujeme další a další informace o postupu ruských vojsk s obavami o jejich možný úspěch. Také děti se dostávají v každodenním životě do kontaktu s válkou prostřednictvím

svého okolí. Mé domněnky se mi potvrdily a děti opravdu nejčastěji do kreseb promítaly právě válku na Ukrajině. Zobrazovaly se v kresbách detaily, které jsou charakteristické právě pro tento konkrétní ozbrojený konflikt. V kresbách děti zobrazovaly vlajky stran, Rusko bylo v postavení agresora, kdy útočí na budovy či obyvatele Ukrajiny. Ve dvou z kreseb se objevilo házení Molotovových koktejlů na ruskou armádní techniku, které se opravdu v ukrajinských městech odehrálo. Na jednom z obrázků chlapec zobrazil masakr, který spáchali ruské ozbrojené složky v ukrajinské Buči.

Dvě z dětí po interview do kresby promítly potravinový problém v Africe, který vnímají taky velmi seriózně. Objevovaly se především zobrazení vyhublých dětí žebrajících o kousek jídla. To, že si děti vybraly pro kresbu právě tento problém dokazuje, že ani aktuální situace ve světě nezabrání dětem odsunout jeden z nejvážnějších globálních společenských problémů do pozadí.

Jedna kresba zobrazovala také pád dvojčat, který dívka vybrala z toho důvodu, že nevěděla, jak nakreslit válku, kterou původně chtěla. Poté ale dodala, že čin terorismu a čin války je totéž. Stejně páchání škody na nevinných obyvatelích, proto právě zvolila terorismus jako jeden z nejzávažnějších problémů ve světě.

Domnívala jsem se, že se v kresbách problematika pandemie covidu-19 nezobrazí, protože ji děti vnímají už jako součást svých životů. V jednom případě byla pandemie vykreslena po boku války, což ukazuje na to, že na daného chlapce nejvíce působí to, co se ho samotného dotýká, a to považuje za největší problém. Jednalo se o chlapce, který navštěvuje první třídu, což poukazuje na kognitivní vývoj, kdy je ještě stále svázán egocentričností.

Závěrem mohu uvést, že výzkum odpověděl na stanovené cíle, které byly stanoveny. V rámci obou metod bylo mnohdy mé prvotní očekávání díky výpovědi dětí a jejich následné kresby vyvráceno.

## 6 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

V rámci realizace výzkumu jsme se setkali hned s několika omezeními a limity. Za jeden ze stěžejních považujeme nedostatečnou možnost opřít se v teoretické části o teoretická východiska a dosavadní výzkumná zjištění. Tematikou globálních společenských problémů z pohledu dětí se nezabývá žádný odborník, proto jsem se ocitla v neprobádaných vodách. Dle mého názoru by bylo zajímavé, kdyby se touto problematikou zajímal někdo z dalších autorů a zpracoval tak významnou studii. Já sama jsem narazila na překážku, kdy se děti nedokázaly vyjádřit obecně k problémům lidstva, a proto by mě zajímalo, zda se to někomu dalšímu podaří a pomocí jakých postupů. Tím odhaluji další z limitů, kdy jsem byla nucena díky nemožnosti získání dat na základě obecnosti a zároveň abstraktnosti tématu pro žáky, uchýlit se k výběru konkrétních problematik, které spadají do této oblasti. Tím už výzkum získal zcela jiný směr, avšak díky vyjádření dětí ke konkrétním problémům jsem byla schopna získat spoustu dat.

Dalším limitem, který se vynořil díky rozměru problematiky globálních společenských problémů, bylo časové omezení. Díky tomu, že jsem stále hledala cestu k získání dat a zkoušela různé způsoby vedení rozhovoru s dětmi, jsem ztratila spoustu času. Před uvedenými osmi dětmi, o jejichž výpovědi a kresby se můj výzkum opírá jsem vedla rozhovor s dalšími sedmnácti dětmi v rozmezí první až páté třídy. Tím se mi krátil čas, a proto je počet participantů ve výzkumu takový. Pokud bych vedla stejným způsobem i předešlých sedmnáct, výše mého výzkumného vzorku by byla mnohem vyšší.

Všechny z výše uvedených limitů souvisí s tím, že jakožto začínající výzkumník jsem se potýkala se spoustou nových věcí, které jsem zkoušela různými způsoby. I v rámci analýzy prostřednictvím otevřeného kódování jsem stále nováčkem, proto mi práce s přepisem a analýzou interview trvala déle, než jsem původně očekávala. Také prvotní nervozita pro mě samotnou byla překážkou, protože děti moc dobře vycítily mé postavení, což také přispělo k jejich prvotnímu uzavření. Jakmile jsem našla způsob, který byl pro mě ideální a já zjistila, že díky němu data získám, nervozita odpadla a děti rázem vycítily pohodovou atmosféru, kdy se nezdráhaly cokoli sdělit. Nejspíše tomu pomohlo také domácí prostředí, ve kterém se cítily příjemně a bezpečně, na rozdíl od prvních pokusů, kdy jsem rozhovory s dětmi uskutečňovala v prostorách školy.

Dalším z limitů pro mě představovala situace ve školách spojená s pandemií covid-19, kdy spousta škol i rodičů nebyla příliš nakloněna přítomnosti cizí osoby v jejich škole či

domácnosti. Proto jsem se při výběru dětí soustředovala především na děti z okolí a doporučení známých osob.

I přes to, že jsem nebyla schopna dohledat další výzkum, který by se zabýval celkovým tématem globálních společenských problémů, podařilo se mi nalézt práci jednoho autora, který se zaměřuje na konkrétní globální společenské problémy. V roce 1993 Robin Hall zkoumal, co si děti v Austrálii myslí o válce a jaké mají z ní pocity. Zabýval se také zdroji informací o válečných konfliktech. Výzkum provedl s šest seti osmi dětmi ve věku od čtyř do šestnácti let a jako výzkumnou metodu zvolil dotazník a interview. Každé z dětí popisuje problematiku svým osobním způsobem. Vyjádření dětí v jeho výzkumu jsou velmi podobné těm mým. Děti popisují válku jako konflikt, která jedna strana začne. Ve výpovědích se v souvislosti s válkou objevují pojmy jako zbraně, bomby, zlo, ochrana země. Důvod pro válčení uvádí též prahnutí po území. Zodpovědnost jednoho člověka za válku a také dlouhodobé konflikty mezi státy. Jako zdroje děti uvádí média, filmy, rodiče, přátele, učitele. V tom se naše výzkumy shodují, avšak výzkum Robina Halla je zaměřen spíše na rozdíly mezi jednotlivými výpověďmi dětí v širším věkovém rozmezí.

Spousta dalších autorů se zaměřuje především na dopady globálních společenských problémů na děti, konkrétně dopady války, chudoby a hladu. Sama jsem nebyla schopna najít práci, která by se zaměřovala na jiné výpovědi dětí těchto problematik, krom již uvedeného výzkumu Robina Halla.

## ZÁVĚR

V závěru bych chtěla zdůraznit, že zvolené cíle výzkumu byly naplněny. Teoretická ukotvení byla v souladu s praktickou částí, a právě proto se podařilo získat cenné výsledky, které byly z výzkumu zjištěny a interpretovány. Cílem mé diplomové práce bylo odhalit, jak děti mladšího školského věku interpretují globální společenské problémy, které se na světě objevují. Interpretace dětí byly podrobně popsány u každé z vybraných problematik, které do globálních společenských problémů spadají. Tím hodnotím, že stanovený cíl byl naplněn.

Výsledky výzkumu odhalily, jak děti od první do páté třídy interpretují různé aspekty problematiky světové chudoby, hladu, přelidnění, válečného konfliktu, terorismu a pandemie spojené s covidem-19. Klíčová byla nejen charakteristika každého z problémů, ale také postoj dětí, který k problému zaujímají spojený s jejich emocemi a prožíváním problematik. Dalším zjištěním bylo, že mezi zdroji dětských poznání o globálních společenských problémech jsou rodiče a ostatní dospělí, kamarádi, média a počítačové hry. Což je v souladu s obecnými faktory, které na dítě působí. V neposlední řadě výsledky výzkumu odhalily, jak by děti samotné vybrané problémy řešily. Každý z daných globálních společenských problémů má zajisté řešení odlišné. Problém světové chudoby by děti mladšího školského věku řešily pomocí zabezpečení postižených oblastí druhou osobou, potravinový problém spojený s africkým kontinentem je dle dětí nejpravděpodobnější řešit humanitární pomocí, kdy bude lidem zajištěn dostatek jídla a vody, aby nedocházelo ke strádání. U problematiky spojené s populačním růstem je dle dětí vhodné přemístit obyvatele přelidněných oblastí do těch, které jsou osídlené jen zřídka. Válečným konfliktům by se podle dětí dalo předejít diplomatickým způsobem, kdy se země uchýlí k vyjednávání namísto realizace napadení druhé země.

Velký vliv na interpretace dětí má vliv aktuálnost, která ovlivnila výpovědi v rámci válečného konfliktu, který díky válce na Ukrajině vzešel do popředí. Díky množství informací, které se na děti valí ze všech koutů dokázali děti na toto téma debatovat, což mi odhalilo cenné informace o jejich pohledu na tuto problematiku, která byla následně možná srovnat se studií Robina Halla z roku 1993. Doposud tematika války nebyla pro děti tak jasná, jelikož pro ně představovala pouze pohled do historie.

Věřím, že zpracování mého výzkumu poskytlo cenné výsledky v ohledu na interpretace dětí tolika, jim vzdálených globálních problematik.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Abbeduto, L. & Elliott, S. (1998). *Guide to human development for future educators*. Boston: McGraw & Hill.
- [2] Antošová, N. (2007). *Globalizace a mezinárodní organizace*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava.
- [3] Axinn, J. & Stern, M. (1988). *Dependency and poverty: old problems in a new world*. Lexington: D.C. Heath.
- [4] Bartoňová, M. (2007). *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova Univerzita.
- [5] Berger, K. S. & Thompson, R. A. (1998). *The developing person*. New York: Worth Publishers.
- [6] Bolzano, B. (1981): *Výbor z filosofických spisů*. Přel. Jaromír Loužil, Praha.
- [7] Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st – 9th graders' parents. *Frontiers in Education*, 5, 103.
- [8] Buckley, J. (2022). Talking (and not talking) with children about war. *The philosophy man*. Dostupné z <https://www.thephilosophyman.com/blog/talking-and-not-talking-with-children-about-war>
- [9] Clark, J. T. (2020). Distance education. *Clinical Engineering Handbook*. (62), 410-415. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813467-2.00063-8>
- [10] Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- [11] Čáp, J. & Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- [12] Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- [13] Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- [14] Doulík, P. & Škoda, J. & Hajerová-Müllerová, L. (2005). Výzkumné metody použitelné k diagnostice dětských pojetí. *Technológia vzdelávania*, (8), 2–9.
- [15] Dwi, A, Sarlita D., Matra, A & karimah, S. (2020). Challenges of having online learning activities: university students' perspectives. *Ineltal Conference Proceedings*:



- The International English Language Teachers and Lecturers Conference. (2020)*, 9-14. Dostupné z [http://ineltal.um.ac.id/wp-content/uploads/2020/12/DwiAgustina-Sarlita-D.-Matra-and-Sayyidatul-Karimah-Challenges-ofHaving-Online-Learning-Activities\\_University-Students%E2%80%99-Perspectives.pdf](http://ineltal.um.ac.id/wp-content/uploads/2020/12/DwiAgustina-Sarlita-D.-Matra-and-Sayyidatul-Karimah-Challenges-ofHaving-Online-Learning-Activities_University-Students%E2%80%99-Perspectives.pdf)
- [16] Friedmann, J. (1996). Rethinking poverty: Empowered and citizen rights. *International Social Science Journal*, (148), 161-189. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.1996.tb00070.x>
- [17] Gavora. P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*. 42(1), 95-102. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3569>
- [18] Hall, R. (1993). How Children Think and Feel about War and Peace: An Australian Study. *Journal of Peace Research*, 30(2), 181–196. <http://www.jstor.org/stable/425198>
- [19] Havlík, R. (2016). *Aktuální problémy společnosti z pohledu sociologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- [20] Heczko, S. (2005). *Světová ekonomika a globální problémy lidstva*. Britské listy. Dostupné z [www.blisty.cz/art/26306.html](http://www.blisty.cz/art/26306.html).
- [21] Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [22] Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Agentura Strom.
- [23] Cheng, X. (2020). Challenges of “School’s Out, But Class’s On” to school education. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 501–516.
- [24] Jeníček, V.& Foltýn, J. (2003). *Globální problémy a světová ekonomika*. Praha: C. H. Beck.
- [25] Kalibová, K. (1997). *Úvod do demografie*. Praha: Karolinum.
- [26] Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- [27] Korběl, V., Prokop, D. & Münich, J. (2021). *Dopady pandemie covid-19 na žáky*. Report č. 3/ Posun matematické a čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ. Dostupné z <https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-dopad-zaci>
- [28] Lancker, W. V. & Parolin Z. (2020). Covid-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The lancet*. 5(5), 243-244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)

- [29] Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- [30] Majerová, I. (2008). *Rozvojové ekonomiky*. Karviná: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné.
- [31] Mareš, P. (1999). *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství. Základy sociologie
- [32] Marková, D. (2005). Komplexní problematika dětí s perinatální zátěží. *Vox paediatricae*, 5(20), str.17–19.
- [33] Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- [34] Odekon, M. (2006). *Encyclopedia of world poverty*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications
- [35] Oreopoulos, P. (2006). Estimating average and local average treatment effects of education when compulsory schooling laws really matter. *American Economic Review*, 96(1), 152–175.
- [36] Piaget, J. & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- [37] Pine, K., Messer, D., & St. John, K. (2001). Children's misconceptions in primary science: A survey of teachers' views. *Research in Science & Technological Education*, 19(1), 79–96. <https://doi.org/10.1080/02635140120046240>
- [38] Popper, K. R. & Lorentz, K. (1997). *Budoucnost je otevřená*. Praha: Vyšehrad.
- [39] Rokos, L. & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. 30(2), 122-125. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>
- [40] Šoltés, E. (2018). *Chudoba a sociálne vylúčenie v EÚ a v SR: v kontexte stratégie Európa 2020*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- [41] Škoda, J & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- [42] Šulová, L. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- [43] Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [44] Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: Karolinum.

- [45] Tesař, F. (2007). *Etnické konflikty*. Praha: Portál.
- [46] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- [47] Vasta, R., Haith, M. H. & Miller, S. A. (1995). *Child Psychology: The Modern Science*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- [48] Xie, Z., & Yang, J. (2020). Autonomous learning of elementary students at home during the COVID-19 epidemic: A case study of the second elementary school in Daxie, Ningbo, Zhejiang Province, China. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 535–541.
- [49] Zlámalová, H. (2006). *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor: jak vytvořit distanční studijní text*. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání
- [50] Žaloudíková, I. (2013). *Dětské interpretace pojmů zdraví a nemoc*. Brno: Masarykova univerzita.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. A podobně

atd. A tak dále

et al A jiní

vs. Versus

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek č. 1: Válka na Ukrajině – Míša .....	69
Obrázek č. 2: Válka na Ukrajině – Tom .....	70
Obrázek č. 3: Hlad v Africe – Eda .....	72
Obrázek č. 4: Hlad v Africe – Zuzka .....	73
Obrázek č. 5: Válka na Ukrajině – Natka .....	74
Obrázek č. 6: Genocida v Buče – Max .....	76
Obrázek č. 7: Pandemie a válka na Ukrajině – Matty .....	77
Obrázek č. 8: Pád newyorských dvojčat – Nela .....	79

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Charakteristika participantů .....	39
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Obrázky použité při interview

Příloha P II: Ukázka transkriptu interview

## PŘÍLOHA P I: OBRÁZKY POUŽITÉ U INTERVIEW

Chudoba:



Dostupné z <https://www.globalcitizen.org/fr/content/how-covid-19-impacts-fight-to-end-extreme-poverty/>

Potravinový problém:



Dostupné z <https://businesspost.ng/general/forum-end-hunger-africa-begins-abuja/>



Populační problém:



Dostupné z <https://www.gobankingrates.com/money/economy/cost-overpopulation-around-world/>

Pandemie covid-19:



Dostupné z <https://www.diariodenavarra.es/noticias/vivir/ciencia/2022/04/02/mascarilla-obligatoria-educacion-primaria-no-freno-el-coronavirus-manera-significativa-522783-3241.html>

Válečný konflikt:



Dostupné z <https://www.focusonthefamily.com/parenting/how-to-talk-with-your-kids-about-war/>

Terorismus



Dostupné z [https://cz.123rf.com/photo\\_58944737\\_vyzbrojeni-teroristické-skupiny-s-rukojmí-únosů-terorismus-vektorové-ilustrace.html](https://cz.123rf.com/photo_58944737_vyzbrojeni-teroristické-skupiny-s-rukojmí-únosů-terorismus-vektorové-ilustrace.html)

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW

15.3.2022

Účastník: Chlapec čtvrtého ročníku

Já: Zkusil bys mi říct, jestli víš o jakémkoli problému, který tráčí spoustu lidí na světě?

Dítě: Toš, toho je moc. Třeba znečišťování planety, všichni lidi to dýchají, to špatné, co jde třeba z továren.

Já: To je bezvadný postřeh, znečišťování planety je opravdu velký globální problém, který se musí řešit. Napadá tě něco dalšího? Třeba něco, co se týká lidí samotných?

Dítě: Toš, takto si teď asi na nic nevzpomenu.

Já: To nevádí, zkusím ti trochu poradit. Vyber si obrázek, na kterém je vyobrazené to, co považuješ za nejzávažnější.

Dítě: Je tam strašně moc lidí, takže to bude přelidněné, stojí tam nějaký vlak a jsou tam lidi, i na kolejích jsou.

Já: Kde myslíš, že by to takhle mohlo na železnici vypadat?

Dítě: Když je teď ta válka, tak asi na Ukrajině, spíš. Ale jinak je to normální třeba v Indii.

Já: A proč myslíš, že je to teď tak na Ukrajině?

Dítě: Protože se tam válčí a všichni z tamě chtějí utéct, nechceme, aby je zabila bomba nebo nějaká střela. Třeba na tomto obrázku, tady vidíme nějaké zbořené budovy, tam musela spadnout nějaká bomba, protože se tam dymí.

Já: A proč myslíš, že tam spadla?

Dítě: No asi je v tamě válka, tak jak teďka na Ukrajině. Všude jsou fotky a videa, jak to tam teď vypadá.

Já: A proč myslíš, že lidi na světě vůbec válčí, když to pak takhle vypadá?

Dítě: Tak toho Putina teď třeba nechápu, protože na té Ukrajině není nic kromě obilí, obilnin a pole a takové. Takže to nejspíš chce jenom kvůli území.

Já: A co si o této válce na Ukrajině celkově myslíš?

Dítě: Toš, podle mě je to zbytečné dělat, protože to je úplně samé, jak kdybychom v baráku postavili místnost a nic tam nebylo, akorát jsme řekli, že máme větší barák kvůli jedné místnosti, když tam stejně nic není. Na Ukrajině je teď akorát všechno rozbité.

Já: To je moc zajímavé přirovnání. Co myslíš, že ti lidi, co z tam musí utíkat?

Dítě: Toš určitě to teď lehké nemaj, když musí utíkat a všechno, protože už pomaly nemaj ani kde bydlet. Někteří, co maj štěstí, tak tady dojedou, do Česka, do Německa, do Polska a tak. Nejvíce je jich asi v Polsku, občanů z Ukrajiny, a tak no.

Já: A odkud máš všechny informace okolo války?

Dítě: Asi z televize, od rodičů a lidí celkem. Všichni se o tom baví. Jednou jsme se o tom bavili ve škole, měli jsme z toho napsat i domácí úlohu, co si o tom myslíme.

Já: A co jsi v té domácí úloze napsal?

Dítě: No, já jsem stejně druhý den na to nebyl, já jsem byl nemocný, ale napsal jsem, že ta válka je zbytečná a že spíš by bylo lepší, když by na světě byl mír.

Já: To je moc hezká představa pro nás všechny teď. Myslíš, že se na světě válčí ještě někde jinde než na Ukrajině?

Dítě: Hmm...

Já: Nebo v dřívější době?

Dítě: Určitě, dřív byla první světová, druhá světová a takové. To se válčilo skoro všude, protože chtěl, hmm, byl to myslím Švéd, myslím ze Švédska byl ten chlap, nevím, jak se jmenoval, teď nevím.

Já: Tak ve druhé světové válce figuroval Hitler, nemyslíš jeho?

Dítě: Jo, ano.

Já: Hitler byl Němec.

Dítě: No to byl Hitler a ten chtěl ovládnout celý svět a pak se mu to potom nepovedlo, protože nás osvobodili Rusové. No a jak teď dopadla kvůli Rusku Ukrajina. Taky říkají že ji jenom osvobozují. Není to pravda.

Já: Takže myslíš, že ruská média a představitelé lžou?

Dítě: Určitě, nic, co říkají není pravda. O osvobození lidí jim nejde, jen je zabíjej.

Já: A víš ještě o nějakých válečných konfliktech?

Dítě: No v Iráku se furt válčilo, teď v Bosně a Hercegovině nedávno, tam bojovali o to území a u Itálie asi někde.

Já: Co bys řekl, že je válka jako taková, kdybys ji měl charakterizovat.

Dítě: Tak válka je, hmm, kde se prostě střílí a zabíjí lidi jen kvůli tomu, že chce někdo území, anebo prostě větší území anebo moc nad ostatníma. No asi tak bych to řekl.

Já: Dobře, máš pravdu. Myslíš, že by šlo válkám nějakým způsobem zamezit? Aby se neděly?

Dítě: Tak do teď žádná válka nebyla od těch předtím. Všichni se dohodli normálně. Problémy vyřešily povídáním.

Já: Je opravdu škoda, že se tak nestalo i nyní. Můžeš si vybrat další obrázek.

Dítě: Tak tady je pár lidí, asi chtějí jíst, jsou chudí, nemají jíst, nemají pít, nic, asi mají prostě hlad.

Já: A jak bys potravinový problém popsal? Jak bys popsal hlad?

Dítě: Toš je to, když lidi nemají dlouho jíst. Fakt jako dlouho a můžou i umřít no.

Já: Myslíš, že je na světě hodně takových dětí, co mají hlad?

Dítě: Jako v nějakých takových zemích, jako třeba v Indii a tak.

Já: A proč myslíš, že se to děje například v Indii a ne tady?

Dítě: My jsme vyspělejší země, tam je chudoba všude. U nás je jen pár chudých lidí, ale ne takhle. Chudých je mi líto.

Já: Myslíš, že ta chudoba třeba v Indii jde nějak řešit? Jak bychom jim mohli pomáhat?

Dítě: Určitě jo, kdyby se jim tam posílaly nějaké zásilky, tak určitě jo. Třeba jak teď na Ukrajině.

Já: Je to asi komplikovaná situace. Doufejme, že se tak někdy stane. Jaký obrázek bys chtěl popsat dál?

Dítě: Tak to bude nějaká škola nejspíš, jsou tam děti v rouškách, takže to bude několik dní zpátky. Učí se tam a asi se jich paní učitelka na něco ptala, tak se asi hlásí, že to zrovna ví. A jsou tam obrázky.

Já: Proč mají teda děti ty roušky?

Dítě: Tak protože je COVID, na to ty roušky stejně ale nepomáhaj se zjistilo, takže jsme to nosili dva roky úplně zbytečně a nevím co tak ještě.

Já: Na covid a celkovou tu situaci, co byla, máš jaký názor? Jak se ti žilo v pandemické době?

Dítě: No toš v té karanténě to úplně jednoduché nebylo, jsem nevěděl, co mám za Boha dělat.

Já: Určitě jste hráli hry a trávili spoustu času na počítači asi co? (smích)

Dítě: Toš, ani ty hry už mě nebavily, takže to bylo ... (povzdech).

Já: Trénovat jsi úplně taky asi nemohl, že?

Dítě: To ne. Občas jako když třeba jsme šli ven na tajno, třeba jsem šel ke kamarádovi nebo tak, ale jako jinak jsme museli být pořád doma.

Já: To jsi chodil ke kamarádům i když jsi měl ty sám covid?

Dítě: To ne, jen když jsme museli být doma, protože někdo ze třídy to zrovna měl. Nám nic nebylo. Testy jsme měli negativní.

Já: a mimo karanténu, myslím v té době celkem, mívali jste tréninky?

Dítě: Hmm, covidová doba, když byla, tak ne, jakože když byla nouze a museli jsme být doma, tak to ne, ale teď normálně jo.

Já: Tak teď už to celkově upadá, čísla jsou nižší a čím dál víc se uvolňují opatření.

Dítě: Teď se nosí roušky už jen v autobuse.

Já: Ještě něco tě napadá k tomuto tématu, ke covidu?

Dítě: Hmm, tak nevím, pochází to z Číny, nebo z Wuchanu a nikdo neví, jak to bylo vynaleznuto, jestli to bylo jakoby uměle nebo jestli někdo snědl toho netopýra nebo prostě jestli to vzniklo ze chřipky, to nikdo neví.

Já: To máš pravdu, kdo ví kde stojí pravda, a jestli se ji někde dozvíme. Můžeme klidně přejít na další obrázek. Vyber si další, ke kterému tě něco napadá.

Dítě: Asi tento. Tak toto bude někde v Indii, někde zase v chudším státu. To baráky nejsou, jsou takové chaloupky malé, poskládané ze všeho.

Já: A proč myslíš, že lidi takhle bydlí, že nežijí v domě nebo bytě jako my?

Dítě: Tak protože nemaj peníze, nemaj asi kde pracovat hmm...

Já: Myslíš, že je chudoba celkově na světě?

Dítě: Hmm, jako hodně v státech, hodně lidí je na takovýchto určitě je.

Já: Jak bys teda takovou chudobu charakterizoval?

Dítě: Takže, chudí jsou ti, co nemaj peníze, nemaj jídlo, nemaj, se čím žít, nemaj prostě kde bydlet a nemaj hmm, nemaj jídlo, pití a takové.

Já: S myslíš, že tato chudoba ve světě jde nějak řešit?

Dítě: Určitě jo, nějakýma těma zásilkama nebo kdyby se daly dělat nějaké práce třeba v té Indii nebo něco, tak by to asi šlo. Jako že by jim našli práci.

Já: Myslíš, že se takhle těm lidem žije dobře, že jsou už na to zvyklí, když se do toho třeba i narodili?

Dítě: No, určitě ne. Moc toho nemají.

Já: Jak myslíš, že se člověk může dostat do takové situací, že z něj je chudý, jak jsi říkal, co nemá peníze na jídlo, obydlí?

Dítě: No tak někteří se do toho už narodí, že už jejich rodiče jsou kvůli něčemu tak chudí, a to dítě je pak prostě taky rovnou chudé. Jinak někteří to třeba prohrajou v kasínu, nějakí lidi to investují až tolik, až potom zjistí, že nemají žádné úspory ani nic, a, nebo, s tím prostě neumí hospodařit no.

Já: I takové věci se mohou stát, je moc situací, kdy člověk může o vše přijít.

Dítě: No třeba teď na té Ukrajině ti lidi došli o všechno no. Nebo u nás máme třeba bezdomovce, co asi o všechno taky přišli, a proto bydlí na ulici.

Já: Přesně tak, v tom máš pravdu. Tak se zkusme posunout k poslednímu obrázku. Co tě jako první napadne, když se na něj podíváš?

Dítě: Tak tady budou nějakí bandisté (smích), který někoho chytily.

Já: Myslíš, že se to ve světě děje? Že bychom mohli takovou situaci někde ve světě vidět? Myslím únosy a teroristické útoky?

Dítě: Určitě jo, někde.

Já: A víš o nějakých, co se třeba staly, například i dřív někdy v historii?

Dítě: Hmm..., na té Ukrajině ne, tam ne.

Já: Tam se tohle úplně neděje v tomhle smyslu, to máš pravdu. A nevzpomeneš si třeba, proč je významný den 11. září?

Dítě: Joo, to byly ty dvojčata, jako ty mrakodrapy, do kterých napálilo schválně letadlo.

Já: Ano, přesně. Myslíš, že to byl teroristický útok?

Dítě: Určitě. Zničili to schválně. No nebo třeba ISIS, ti taky dělali ty teroristické útoky.

Já: A napadá tě, proč by to někdo dělal, konkrétně třeba ISIS, jaký může být jejich důvod?

Dítě: Protože buď chtěli někoho zabít anebo chtěli území, peníze. Vyhrožovali lidem.

Já: Myslím, že o peníze jim tehdy úplně nešlo, spíš chtěli v lidech vzbudit strach a ukázat, čeho jsou schopní. Myslíš, že má otázka terorismu nějaké řešení? Že jde terorismus ve světě vyřešit?

Dítě: Toš, záleží na tom člověku, ale kdyby jako, asi bych to zavíral všechno do vězení, pokud by se něco takového stalo nebo něco. Ale jinak jako se to asi nedá, záleží na tom člověku, jaký je.

Já: Souhlasím, záleží na těch samotných lidech, co to dělají, čemu věří a proč. Tento problém je velmi složitý a řešení je v nedohlednu.

Dítě: Toš to je jako vraždění, když to ten člověk chce udělat, tak to udělá.

Já: A odkud víš to, co jsi mi o terorismu řekl?

Dítě: Já nevím, asi z televize.

Já: Máš pravdu, chování druhých ovlivnit nemůžeme. Mockrát děkuji za rozhovor, předal jsi mi spoustu zajímavých názorů.