

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Porozumění vybraným pojmům politologického učiva u
žáků 2. stupně ZŠ**

Student's understanding of politic concepts on secondary school

Autor diplomové práce:

Bc. Pavlína Švancarová

Vedoucí diplomové práce:

Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Porozumění vybraným pojmům politologického učiva u žáků 2. stupně ZŠ vypracovala pod vedením Ing. Michaely Dvořákové, Ph.D., samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce, paní Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D., za milé jednání, za její pozitivní přístup, cenné rady a odborné vedení při tvorbě diplomové práce.

NÁZEV:

Porozumění vybraným pojmům politologického učiva u žáků 2. stupně ZŠ

ABSTRAKT:

Diplomová práce je zaměřena na porozumění vybraným pojmům politologického učiva u žáků 2. stupně základní školy. Jejím cílem je diagnostika žákovských prekonceptů ve dvou třídách základních škol s odlišnými socioekonomickými podmínkami.

V první části jsou představena teoretická východiska mé práce, vymezeny pojmy: konstruktivismus, prekoncept, žákovské pojetí učiva a také analyzováno politologické učivo vzdělávací oblasti Člověk a společnost RVP ZV. Ve druhé části je prezentován vlastní kvalitativní výzkum žákovských prekonceptů, realizován pomocí metody strukturovaného rozhovoru.

V závěru práce jsou pak porovnány výsledky výzkumu ze dvou různých lokalit České republiky.

KLÍČOVÁ SLOVA: konstruktivismus, prekoncept, porozumění, učivo, kvalitativní výzkum

TITLE:

Student's understanding of politic concepts on secondary school

ABSTRACT:

This dissertation is focused on second grade pupils of elementary school how they understand the selected terms of political science. The aim of the dissertation is to diagnose the preconcepts of the pupils from two classes of the elementary schools with different social-economic conditions.

The basics and terms of my work are presented in the first part: Constructivism, Preconcept, Pupil's conception of the curriculum. There is also an analysis of the political science curriculum of educational sphere Man and society RVP ZV. In the second part, there is a presentation of personal qualitative research of pupils' preconcepts, which was realised by method of structured dialog.

In the conclusion, the results of the research from two different areas of the Czech Republic are being compared.

KEYWORDS: constructivism, preconcept, understanding, curriculum, qualitative research

Obsah

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

ÚVOD A CÍL PRÁCE	5
1. DVA PŘÍSTUPY KE ŠKOLNÍMU POZNÁVÁNÍ.....	7
2. PEDAGOGICKÝ KONSTRUKTIVISMUS	9
2.1. KONSTRUKCE POZNÁNÍ.....	9
2.2. HISTORICKÝ VÝVOJ KONSTRUKTIVISTICKÉHO PŘÍSTUPU	11
2.3. PREKONCEPTY	12
2.4. NĚKTERÉ PŘÍKLADY KONSTRUKTIVISTICKÝCH DIDAKTIK	13
2.4.1. Vyjadřování prekonceptů	14
2.4.2. Boj proti prekonceptům.....	14
2.5. KONSTRUKTIVISTICKÉ PROUDY	15
2.6. SOCIÁLNÍ KONSTRUKTIVISMUS	16
2.7. KRITIKA KONSTRUKTIVISMU	17
2.8. TEORIE KONCEPTUÁLNÍ ZMĚNY	17
3. DĚTSKÁ POJETÍ SVĚTA A JEJICH INTERPRETACE.....	19
3. 1. TEORETICKÉ ZÁKLADY	20
3.1.1. J. Piaget	20
3.1.2. L. S. Vygotskij	21
3.1.3. J. Bruner	22
3.1.4. D. P. Ausubel	22
3.1.5. F. J. Dochy.....	22
4. ŽÁKOVO POJETÍ UČIVA	24
4.1. PROMĚNY ŽÁKOVA POJETÍ UČIVA	26
4.1.1. Pojetí před systematickou výukou.....	26
4.1.2. Pojetí během výuky	28
4.1.3. Pojetí po skončení výuky.....	29
4.2. OVLIVŇOVÁNÍ ŽÁKOVA POJETÍ UČIVA	30
4.2.1. Zásady a postupy, jak ovlivňovat žákovská pojetí	31
5. METODY DIAGNOSTIKY PREKONCEPTŮ	33
6. POLITICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLE	35
6.1. CHARAKTERISTIKA RVP	35

6.2. VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A SPOLEČNOST	38
6.3. VZDĚLÁVACÍ OBOR VÝCHOVA K OBČANSTVÍ	39
6.4. PRŮŘEZOVÉ TÉMA VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA	40
7. DOSAVADNÍ VÝZKUMY A VÝSLEDKY	43

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	49
8.1. VÝZKUMNÁ METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	51
8.2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY	53
8.3. VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	55
8.3.1. <i>Charakteristika zkoumané lokality: Bedihošť</i>	56
8.3.2. <i>Charakteristika zkoumané lokality: Praha</i>	57
8.4. REALIZACE A ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU	58
8.4.1. <i>Kritéria kvality</i>	59
9. CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH ŠKOL (BEDIHOŠŤ A POD MARJÁNKOU)	61
9.1. CHARAKTERISTIKA ZŠ BEDIHOŠŤ.....	61
9.1.2. <i>ŠVP ZŠ Bedihošť</i>	62
9.2. CHARAKTERISTIKA ZŠ POD MARJÁNKOU.....	62
9.2.2. <i>ŠVP ZŠ Pod Marjánkou</i>	64
10. VÝSLEDKY VÝZKUMU	65
ZÁVĚR.....	92
POUŽITÁ LITERATURA	94
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	95
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	97
SEZNAM TABULEK	97
PŘÍLOHY	99
ŠVP ZŠ BEDIHOŠŤ	99
ŠVP ZŠ POD MARJÁNKOU	102

Úvod a cíl práce

V minulých letech prodělalo české školství řadu změn. Zavedením kurikulární reformy (2004) s cílem zefektivnění výuky, zajištění rovnosti ve vzdělávání, individuálního přístupu a důrazem na celoživotní vzdělávání došlo k transformaci české vzdělávací politiky. Výrazně se změnily i cíle současného vzdělávání. Cílem kurikulární reformy je pomoci žákům utvářet a rozvíjet jejich klíčové kompetence, tak aby byli co nejlépe připraveni na praktický život.

„Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“¹ Na dosahování tohoto a mnoha dalších cílů deklarovaných RVP ZV má nemalý podíl také Výchova k občanství. Předmět, který je v praxi (alespoň dle mých zkušeností) tolik opomíjený. A jeho význam pro žákovské pochopení dnešní otevřené a komplikované společnosti, bohužel nedoceněný.

Možná právě tyto dva fakty lze považovat stěžejní motivaci mé práce. Snaha ukázat, že výuku, kde výrazně převažuje transmisivní přístup ke vzdělávání je v dnešní době nutno považovat za překonanou. Dát prostor také jiným přístupům a východiskům práce, zaměřit výuku na žáka a jeho chápání světa. A jedním z nich je právě práce s prekoncepty. Každý žák totiž do vyučovací hodiny přichází vybaven souborem nejrozumnějších poznatků a zkušeností, na jehož základě se také učí novým věcem. Učitelé by na tuto skutečnost neměli zapomínat, naopak musí být schopni tyto prekoncepty předvídat, mapovat je a následně s nimi pracovat.

A druhou hnací silou je právě oborové zaměření mé práce. Pojmy občan, občanská práva a povinnosti nejsou pro žáky ničím neznámým. Bohužel často dostatečně nerozumí jejich významu.

¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit 2014-10-24] Dostupné na [www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

Proto je cílem mé práce zmapovat žákovské prekoncepty v oblasti občanství a způsobů vládnutí v různých formách států. Zjistit, zda si žáci uvědomují, že demokratický systém vládnutí není ničím samozřejmým.

Rozhodla jsem se podrobit této analýze žáky 2. stupně dvou různých základních škol a následně jejich výsledky porovnat. Mým dalším cílem je tedy zjistit, zda jsou žákovské prekoncepty závislé na socioekonomických podmínkách ze kterých žáci pocházejí. Pro realizaci mého (kvalitativního) výzkumného šetření jsem zvolila malou základní školu v moravské obci Bedihošť a Základní školu Pod Marjánkou na Praze 6.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

1. Dva přístupy ke školnímu poznávání

Historicky se vyčlenily (mimo jiné) dvě možnosti přístupu ke školnímu poznávání a odtud také pojmenování pro dva modely vyučování. A to model transmisivní a model konstruktivní. Představuji zde základní charakteristiku obou podob vyučování, tak jak jej uvedl F. Tonucci (1991):

Pohled transmisivní

Tento typ vyučování je založen hlavně na výkladových metodách a osobnosti učitele, zejména pak na jeho autoritě. Transmisivní vyučování je systém pouhého předávání hotových poznatků od učitele směrem k žákům, a to navíc za předpokladu, že:

- žák neví
- učitel ví, je garantem pravdy
- inteligence je prázdnou nádobou, kterou plníme poznatky²

Pohled konstruktivistický

Konstruktivistický model vyučování se jeví jako úplný opak modelu transmisivního. Jeho reálná podoba ve školních třídách je založena především na otevřenosti vůči zkušenostem, se kterými už žák do školy přichází. Tento přístup také počítá s růzností – každý žák disponuje odlišnými sociálními i osobnostními předpoklady, ale i vstupními prekoncepty se kterými je třeba počítat a následně s nimi pracovat.

Konstruktivisté vnímají poznání jako konstrukci, jako možnost konstruování vlastního poznání a současně přestavbu dosavadních (vstupních) poznávacích struktur.

² VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 122

To vše za předpokladu, že:

- žák ví, protože má tzv. prekoncepty
- učitel je garantem metody, jeho úkolem je umožnit každému žákovi, aby dosáhl co nejvyšší možné úrovně jeho rozvoje
- inteligence není prázdnou nádobou, ale oblastí, kterou modifikujeme, restrukturujeme³

Tento přístup je také někdy nazýván jako “sociální”, protože při rozvoji poznávacích procesů klade důraz na sociální vztahy. V současném školství je konstruktivistický model vyučování předkládán jako doporučené schéma pro školní vzdělávání.⁴

³ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 122

⁴ tamtéž, s. 123

2. Pedagogický konstruktivismus

Pedagogický konstruktivismus bychom mohli označit za snahu o překonání již zmíněného transmisivního modelu vyučování. Tedy vyučování, při kterém se žák ocitá v pozici naslouchajícího a pasivně čekajícího na předání hotových poznatků od učitele jako garanta pravdy.

2.1. Konstrukce poznání

Je potřeba si uvědomit, že transmisivním přístupem k vyučování můžeme žáky naučit jednotlivým faktům nebo nějakému mechanickému postupu. Nikdy však takovým přístupem nepředáme žákům smysl, porozumění nebo význam poznání. Žáci sami si porozumění každému učivu konstruují sami. Aktivně pracují s předkládanými informacemi a konstruují vlastní poznání na základě dosavadních znalostí a zkušeností.

Každý učitel si musí být vědom toho, že žák už do školy přichází s vlastní ucelenou představou o fungování světa. Všechny nové informace, které jsou mu předkládány, jen modifikují a zdokonalují žakovu představu o světě.⁵

„Proces konstrukce (resp. re-konstrukce) poznání mívá dvě fáze: první zahrnuje zkoumání nového předmětu nebo myšlenky a vede někdy k nerovnováze (žák zjišťuje, že nová informace není v souladu s jeho dosavadní znalostí, zkušeností); druhá pak je řešením tohoto rozporu a ustavením obnovené rovnováhy – to si žádá často změnu dosavadního pojetí.“⁶

Proces, při kterém dochází u žáka ke konstrukci pojmu, můžeme shrnout do několika základních bodů (etap):

1. Na počátku celého procesu stojí prekoncept, počáteční primitivní žakova představa o konkrétním pojmu. Každý žák přichází se svým individuálně

⁵ KALHOUS, Z., OBST. O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4, s. 49-50

⁶ tamtéž, s. 50

vytvořených prekonceptem, jenž má vlastní strukturu, je specificky zasazen do žákovy kognitivní mapy.

2. Ve druhé etapě je žákova představa konfrontována s novým zdrojem informací – novým pramenem poznání. Učitelé by měl volit tyto zdroje informací velmi různorodé, protože každý žák má svůj vlastní učební styl a vyhovuje mu něco jiného.⁷ Prameny poznání rozlišujeme dvojího druhu: plošné (texty, obrázky, tabulky, atlasy, symboly, videoprogramy, www stránky, plošné vizualizace apod.) a prostorové (reálné objekty, modely, experimenty, 3D animace...)⁸

3. Žákova práce s prameny by měla být částečně řízena učitelem prováděcími pokyny, na jejichž základě dochází u žáka k navození myšlenkových operací.

4. Při konfrontaci původní žákovy představy se zdrojem poznání dochází k modifikaci prekonceptu.

5. Ten by měl být v další fázi konfrontován ve společné diskusi s prekoncepty spolužáků. „Žákova původně „naivní“ (předvědecká) představa daného pojmu se tak utváří do definitivní podoby s definicí a strukturou, která je vyžadována osnovami daného předmětu a dané věkové kategorie.“⁹

6. V poslední fázi by si měl žák ověřit svůj nový prekoncept v praxi, nejlépe za pomoci nějaké praktické či problémové úlohy.

Dosavadní průzkumy jsou proto soustředěny na zpochybňování myšlenky, že lze vytvářet a používat nějaké obecné modely učení. Daleko efektivnější by bylo věnovat se procesu učení jako učení se konkrétnímu obsahu, tedy studovat spíše specifikum učení v jednotlivých vyučovacích předmětech. Proto jsou v poslední době na vzestupu oborové didaktiky nebo psychodidaktiky – jako interdisciplinární bádání mezi teorií vyučování a psychologíí učení.¹⁰

⁷ HAJEROVÁ, L., DOULÍK, P., ŠKODA, J. Základní aspekty řízení učební činnosti žáků jako aktivní konstrukce poznání. *Technológia vzdelávania*. 2005, roč. 8., č. 8, s. 13

⁸ tamtéž, s. 15

⁹ tamtéž, s. 14

¹⁰ KALHOUS, Z., OBST. O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 50

2.2. Historický vývoj konstruktivistického přístupu

Za první průkopníky pedagogického konstruktivismu lze pokládat Jeana Piageta a Gastona Bachelarda. V následující kapitole se o jejich konkrétním přínosu dozvíme více.

Jean Piaget

Jean Piaget stál na počátku prvních úvah o tom, že si žáci konstruují poznání. Zkoumal proces dětského poznávání v závislosti na jejich věku. Jeho zaměření na kognici přineslo rozvoj kognitivistických směrů, mezi které řadíme i konstruktivismus.

Na tomto místě si dovoluji citovat jeden z Piagetových výroků:

„Padesát let experimentování nás naučilo, že neexistuje žádné poznání, které by bylo výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného a jež by nebylo strukturováno aktivitou subjektu. Avšak (u člověka) neexistují ani žádné apriorní či vrozené struktury poznání – dědičnou je jediné sama činnost inteligence a z té se struktury rodí výlučně organizováním postupných aktivit vykonávaných s předměty. Plyne z toho, že epistemologie respektující psychogenetické danosti nemůže být ani empiristická, ani preformistická; může být chápána jediné jako konstruktivismus, v němž jsou nové operace a struktury průběžně vytvářeny.“¹¹

Více o Jeanu Piagetovi a jeho přínosu pro dětské chápání světa viz kapitola: 3. *Dětská pojetí světa a jejich interpretace (3.1.1. J. Piaget)*

Gaston Bachelard

Konstruktivistické počátky Gastona Bachelarda spadají do roku 1934, kdy se tento významný francouzský filosof a spisovatel začal zabývat filosofií vědeckého poznání. Mezi jeho první velká díla patřila *Filosofie odmítnutí* (1940), které ovlivnilo řadu dalších konstruktivistů. Bachelardova filosofie byla od počátku

¹¹ BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782165. s. 65-66

dialektická: „Každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností.“¹²

2. 3. Prekoncepty

Pro konstruktivistický přístup, potažmo pro všechny konstruktivistické didaktiky je klíčovým pojmem: prekoncept. Existuje řada teorií a výzkumů, které se zabývají vznikem prekonceptů, možnostmi jejich diagnostikování a významem v žákovském poznávání. Pokusme se ale nejprve shrnout, co pojem prekoncept znamená. Zajímavá vysvětlení nacházíme u našich domácích, ale zahraničních autorů, např. u A. Giordana, M. Larochella a J. Desautelse.

K tomu, aby se vyučování stalo efektivním procesem s trvalými výsledky, je potřeba, abychom pracovali s dosavadními poznatky, které si již žák do vyučovací hodiny přináší. Tyto poznatky jsou výsledkem každodenního života žáka. Prekoncept má velmi těsné sepětí s individuální zkušeností každého jedince, a řadí se tak mezi významnou a nepřehlédnutelnou charakteristiku každého žáka.¹³

V dnešní době je nanejvýš žádoucí, aby byl učitel schopen toto dosavadní žákovské poznání diagnostikovat a dále s ním pracovat.

J. Čáp a J. Mareš (2001) užívají pro toto dosavadní poznání, pojmy naivní teorie dítěte či miskoncepce – už z toho pojmu vyplývá, že dětské poznatky jsou často mylné nebo nepřesné, a proto představují problém, se kterým je třeba bojovat.¹⁴ K tomuto tématu se také vyjádřili Larochelle a Desautels (1992), kteří říkají, že pokud chceme užívat pojem „mylný prekoncept“, musíme zvolit nějakou „normu“ vůči které by se prekoncept vymezoval jako falešný nebo mylný.¹⁵

Giordan (1990) zase tvrdí, že: „prekoncepty (...) jsou mobilizovány v závislosti na situaci, v níž se subjekt nachází, a jsou této situaci přizpůsobovány.

¹²BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782165. s. 67

¹³HAJEROVÁ, L., DOULÍK, P., ŠKODA, J. Základní aspekty řízení učební činnosti žáků jako aktivní konstrukce poznání. *Technológia vzdelávania*. 2005, roč. 8., č. 8, s. 14

¹⁴KALHOUS, Z., OBST. O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 53

¹⁵BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782165. s. 69

Tyto reprezentace představují současné dekodovací struktury, které dávají význam nashromážděným informacím, a „přijímací“ struktury, které případně umožní zabudovat nová fakta.“¹⁶ Dostávají se tak do role prostředníka mezi poznatkem na jedné straně a strukturami myšlení žáka na straně druhé. Žákovo poznání se vytváří v interakci mezi prekoncepty a informacemi, které si z nich může opatřit

Důležité je také zmínit poznatek J. Piageta. Žák nám s každým novým učivem musí dovolit vstoupit do jeho kognitivní struktury. Povolit vstup vnější reality. Avšak je nutné mít na paměti, že každá vstupující vnější realita bude vždy zpracovávána v závislosti na dřívějších poznatcích.¹⁷

Prekoncepty jsou tedy minulou zkušeností, ale nevyhnutelně se váží k přítomnosti. Pomocí nich totiž interpretujeme současné situace. Jsou tedy nezbytnou podmínkou k učení, ale bohužel často také překážkou.

Každý prekoncept je totiž nutné při novém poznávání re-konstruovat. V jejím průběhu dochází k postupné redefinici pojmů.¹⁸

Musíme si také uvědomit, že všechny žákovské prekoncepty jsou ovlivňovány zejména mimoškolním prostředím, svou roli v něm hrají rodina, vrstevníci a v neposlední řadě média. A až následně jsou doplňovány školním prostředím. Každý žák těmto vlivům podléhá velmi individuálně, což se následně projeví ve vstupních znalostech, se kterými žáci do výuky přicházejí.¹⁹

2. 4. Některé příklady konstruktivistických didaktik

Postupem času se mezi konstruktivisty vyčlenili příznivci mnoha různých konstruktivistických didaktik. Pro představu uvádím alespoň dva z nich.

¹⁶ t BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782165. s. 69

¹⁷ tamtéž, s. 70

¹⁸ KALHOUS, Z., OBST. O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 54-55

¹⁹ HAJEROVÁ, L., DOULÍK, P., ŠKODA, J. Výzkumné metody použitelné k diagnostice dětských pojetí. *Technológia vzdelávania*. 2005, roč. 8., č. 8, s. 13

Jedni vyznávající vyjadřování prekonceptů a druhí zaměřením na boj proti nim. Oba tyto směry byly v průběhu času podrobené vlně zkoumání, pokusů a ověřování.

2.4.1. Vyjadřování prekonceptů

Základem tohoto pojetí je naučit žáky vyjadřovat své chápání skutečnosti. S těmi učitel následně pracuje. Při skupinové práci staví pojetí jednotlivých žáků do vzájemných konfrontací. Následné diskuse umožní žákům získat odstup od jejich vlastních pojetí, podívat se na věc z jiného úhlu pohledu a rozvést nebo reorganizovat svého chápání skutečnosti. Tento přístup je výrazně odlišný od běžného pojetí vyučovacího procesu, tak jak jej chápou příznivci transmisivního vyučování.

Vyučovací proces je zaměřen na žáka, na jeho svobodu rozhodnout se, které informace jsou pro něj významné a rozvíjet tak své chápání skutečnosti. Navíc se tím posiluje žákova sebedůvěra, komunikační schopnosti a probouzí v něm zvědavost.²⁰

2.4.2. Boj proti prekonceptům

Příznivci tohoto přístupu vidí v prekonceptech překážky v učení. Vyučovací proces začíná podobně, ne-li stejně. Žáci by měli vyjádřit a uvědomit si své prekoncepty. Následuje ale rozdílné pojetí v práci s nimi, a to ve třech variantách. Učitel by měl zpochybnit prekoncepty žáků. Nebo tuto roli může sehrávat skupina žáků při vzájemné konfrontaci. Třetí možností je ukázat žákům poznatky, které odráží vědecké poznání reality v porovnání s jejich prekoncepty.

Musíme mít ale na paměti, že většina žákovských představ je velmi odolná vůči argumentům, které učitel nabízí. Žákova reprezentace skutečnosti je často zabudována do mnohem širší struktury, která pracuje se svými logickými operacemi a vytvořila si během času své významové systémy.²¹

²⁰ BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782165. s. 71

²¹ tamtéž, s. 72

„Je pravda, že u některých žáků přispívají explicitace a navození kognitivního konfliktu k rozvoji jasnějšího chápání vědeckých poznatků, avšak u řady jiných je tomu zcela jinak – nevidí vždy vzdálenost mezi svým dosavadním pojetím a novým pojetím předkládaným učitelem, a vidí-li ji, pak ji nepovažují za důležitou. A konečně lze u žáků pozorovat tendenci k tomu, že ponechávají obě koncepce koexistovat; jedna (ta jejich) je užitečná pro každodenní život a ta druhá je pro školní zkoušení!“²² Takto shrnuli své pojetí Larochelle a Desautels (1992).

2.5. Konstruktivistické proudy

V předchozí kapitole jsem představila některé příklady konstruktivistických didaktik. V rámci konstruktivismu ale můžeme rozlišovat také jednotlivé proudy.

Pro všechny konstruktivistické proudy je stěžejní ona představa o re-konstrukci dosavadního žákova pojetí, když se setkává s novým učivem. Tento proces probíhá za pomoci myšlenkových operací. A právě první proud konstruktivismu zdůrazňuje zejména rozvoj operačního myšlení. Tedy chápe konstruktivismus jako stimulování náročnějších myšlenkových operací.²³

Druhý proud se soustřeďuje na sociální rovinu a představuje konstruktivismus jako autokonstrukci, tedy budování vlastní identity v sociálním kontextu. Žák si z nového učiva vybírá jen to, které mu napomůže při procesu sebeporozumění. Jeho primárním cílem je zjistit kdo je, jaké je jeho místo ve světě a sociálních vztazích, a k tomu mu mimo jiné napomáhá i dialog či konfrontace s druhými.²⁴

M. Hejný a F. Kuřina (2001) představují další proud konstruktivismu: „zkušenost s tím, že znalosti jsou sociální konstrukty, s mnohostí možných reprezentací jedné informace. Požaduje se, aby žák učinil zkušenost s tím, že

²² BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782165. s. 73

²³ KALHOUS, Z., OBST. O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 51

²⁴ tamtéž, s. 51

poznání je výsledkem činnosti konkrétních lidí, kteří pro něj zvolili jedno z možných vyjádření, že se pojetí různých lidí liší. Žák má rozumět různým reprezentacím skutečnosti a dokázat mezi nimi přecházet.“²⁵

	Behaviorismus	Kognitivismus, informační psychologie	Kognitivní konstruktivismus	Sociální konstruktivismus
Pojetí poznání	univerzální, objektivní, nezávislé na poznávajícím	univerzální, objektivní, ale ovlivněné předchozí znalostí poznávajícího	individuálně konstruované, „objektivní“, ale závislé na úrovni vývoje inteligence poznávajícího	sociálně konstruované, „subjektivní“, distribuované mezi různé jedince, situované
Metafora žáka	velké nádraží s mnoha výhybkami	počítač	naivní vědec	učeň u mistra
Definice učení	změna projevů chování	osvojení nových způsobů zpracování informace	osobní nalézání smyslu	vnikání do kultury určitých společenství
Průběh učení	vytváření spojení mezi podněty a reakcemi, rozlišování mezi podněty, zobecňování reakcí	přenášení informace z krátkodobé do dlouhodobé paměti; kódování ve formě různých reprezentací	řešení problémů, asimilace, akomodace poznávkových struktur, reflexe zkušeností	dialog s experty a vrstevníky, konfrontace názorů, stanovisek
Učitel je	zdroj informací	manažer	facilitátor	spolupracovník
Metoda a strategie vyučování	rozčleň učivo, vylož, předved', zpevní žádoucí návyky procvičením, poskytni ihned zpětnou vazbu	vytvoř informačně bohaté prostředí; předved', jak expert s informacemi pracuje (uč mnemotechnice, mapování ...), stimuluji metakognici	vyvolej pocit rozporu mezi stávajícím pojetím žáka a novou zkušeností a pomoz mu obnovit novou, lepší rovnováhu	podílejte se spolu s žáky na konstruování reality prostřednictvím diskuse o dosavadních pojetích, kooperace, výzkumu vycházejících z autentických problémů
Činnost žáka	co nejpřesněji opakuje poznání předávané autoritou; naslouchá a sleduje, napodobuje, reprodukuje realitu	provádí mentální operace s informacemi, rozvíjí reprezentace a automatizuje scénáře, učí se sebeřízení	získává zkušenost s realitou prostřednictvím činnosti; asimiluje informaci, vytváří nová a modifikuje dosavadní schémata reflexí zkušenosti	vytváří realitu sociální i fyzickou činností; se spolužáky a učiteli tvoří autentické produkty a získává situované porozumění

Obr. 1: Srovnání jednotlivých proudů konstruktivismu²⁶

V tom nejradikálnějším smyslu vidí konstruktivismus pedagogika nové levice, tedy jako sociální konstruktivismus. Škola má sloužit k re-konstrukci společnosti. Dnes tento proud dokládají některé ekologické nebo globální koncepce výchovy. Více o sociálním konstruktivismu uvádím na následující kapitole.²⁷

2.6. Sociální konstruktivismus

Žádný vyučovací proces se neodehrává ve vzduchoprázdnu. Kromě vyučujícího a samotného vyučovaného do něj vždy vstupují další faktory. Významnou roli hrají mimo jiné interakce s ostatními spolužáky nebo mezi učitelem a žáky, to vše dotváří společenský prostor, ve kterém se uskutečňuje proces učení.

²⁵25 KALHOUS, Z., OBST. O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 51

²⁶26 tamtéž, s. 51

²⁷27 tamtéž

Zvláště pro zvládnutí náročné látky je důležité, aby pedagog zajistil podpůrné klima. Musí mít ale na paměti, aby snaha vytvořit příznivé klima byla přiměřená aktuální situaci. Žáci musí být schopni učit se pracovat s náročnějšími stresovými situacemi. Proto považuji za důležité zdůraznit, že každý vyučovací proces je také procesem osobním a sociálním.²⁸

2.7. Kritika konstruktivismu

Tak jako každá teorie či pojetí má své kritiky, má i konstruktivismu svá úskalí, na která mnozí upozorňují.

První protiargument, který je často uváděn, poukazuje na nedostatek empirických výzkumů, které by doložily skutečný význam konstruktivismu v praxi. S tím souvisí také další připomínka, zda opustit staré osvědčené způsoby, které fungují na teorii, jež ještě nemám dostatek podložených výsledků o její efektivitě.

I přes kritiku konstruktivismu je dnes obecně přijímaný faktem, že učení je aktivní proces, při kterém u učícího se jedince probíhá určitá změna. A to změna vnitřní. Žák při učení na sobě pracuje, dochází ke změnám jeho dosavadních pojetí.²⁹

2.8. Teorie konceptuální změny

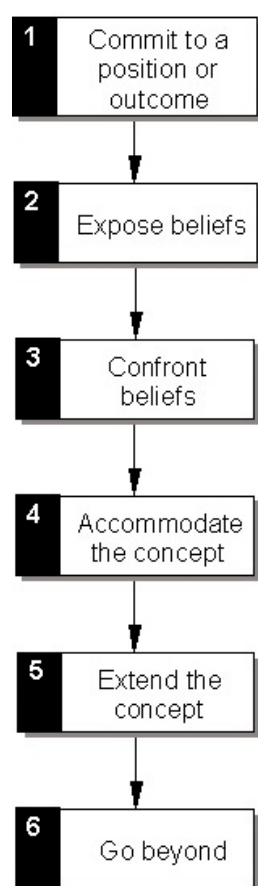
Tato teorie (v zahraniční literatuře označována jako *conceptual change*) do jisté míry navazuje na Piagetovu představu kognitivního vývoje, staví na tezi, že nové poznatky je nutné vystavět zevnitř.

²⁸ KALHOUS, Z., OBST. O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 55

²⁹ tamtéž, s. 56

Chi uvádí (2008)³⁰, že učení se nové látce může v závislosti na míře a uspořádání předchozích znalostí probíhat ve 3 odlišných procesech:

1. Jestli se žáci s novými pojmy setkávají poprvé, učení se děje *nabyváním nových znalostí*.
2. Žáci mohou mít o předkládaném učivu alespoň částečné znalosti, učení se pak odehrává jako „*zaplňování mezer*“. V obou případech se jedná o učení se formou obohacování stávajících pojetí.
3. Může ale nastat okamžik, kdy žák již disponuje určitými zkušenostmi s předmětem výuky, ty jsou však rozporu s předkládaným učivem. V tomto případě musí dojít k tzv. *konceptuální změně*. Tu znázorňuje následující model:



Výuka by měla probíhat formou aktivního učení. Žákům je na začátku hodiny představena nějaká problémová úloha (zpravidla vyžadující spolupráci), kterou je nutno řešit. Každý žák si nejprve urovná vlastní poznatky, pohledy, myšlenky a návrhy řešení, ty pak prezentuje a konfrontuje s prekoncepty ostatních. Následuje praktická činnost, která slouží k aplikaci a ověření jednotlivých pojetí. Při ní dochází k přizpůsobení a obohacení dosavadních poznatků o nově získané informace.³¹

Na tento fakt by neměl zapomínat žádný pedagog při přípravě vyučovací hodiny. Je nutné prekoncepty částečně předvídat, mapovat je a následně s nimi během hodiny pracovat. O případných důsledcích nedostatečné práce s prekoncepty pojednávají následující kapitoly.

Obr. 2: *Model konceptuální změny*

³⁰ CHI, M. T.H. Three types of conceptual change: belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In: Vosniadou, S. *International handbook of research on conceptual change*. New York and London: Routledge, 2008, s. 61-82. (citováno dle M. Dvořáková. 2013)

³¹ STEPANS, J. SCHMIDT, D.L. WOODWORTH SAIGO, B. *Conceptual change Model: The CCM Handbook*, Saiwood Publications, St. Cloud, MN, 2006. Dostupné z: <<http://saiwood.com/the-conceptual-change-model/>>

3. Dětská pojetí světa a jejich interpretace

Každý z nás už od narození poznával svět. A každý z nás se ho naučil chápat po svém.

Proto prokazatelně platí, že „*tak jako dítě není ze somatického pohledu jakousi proporcionální zmenšeninou rozměrů dospělého člověka, není ani jeho způsob přemýšlení zmenšeninou uvažování dospělého.*“³²

Bohužel dítě často nepozná, že způsob jeho interpretace světa je nepřesný a přesvědčování ze strany dospělých o naivitě či nepřesnosti jeho chápání, se často velmi usilovně brání nebo jej považuje za nedůležité.³³

Velmi zajímavé mi přijde zjištění, že někteří autoři přirovnávají dětský individuální vývoj myšlení s vývojem myšlení badatelů v průběhu staletí. U většiny dětí se v určitém věku vyskytují představy o Zemi jako o rovině či placce nebo jako o duté kouli, na jejímž povrchu žijí lidé. Poslední představu o podobě planety Země, mohu potvrdit ze svých raných dětských let.

Při pojmenovávání dětského specifického vidění světa se můžeme setkat s velkou řadou pojmů, pro představu uvádím některé z nich:

- naivní teorie dítěte (children's naive theories)
- implicitní teorie dítěte (children's implicit theories)
- dětská věda (children's science)
- dětské naivní koncepce (children's naive conceptions)
- dětské implicitní koncepce (children's implicit conceptions)
- dětské prekoncepce (children's preconceptions)
- dětské dosavadní koncepce (children's prior conceptions)
- dětské alternativní koncepce (children's alternative conceptions)
- dětské mylné pojetí, miskoncepce (children's misconceptions)³⁴

³² MAREŠ, J.; OUHRABKA, M. *Dětské interpretace světa a žákovy pojetí učiva*. In: ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 411

³³ tamtéž, s. 411

³⁴ tamtéž, s. 415

Všechny tyto termíny označují jediné interpretace všech skutečností, které každé dítě běžně vnímá. Každá interpretace je složena ze tří složek:

1. **Poznávací** (kognitivní), která zahrnuje porozumění dané skutečnosti
2. **Afektivní**, kterou rozumíme vztah dítěte k dané skutečnosti, jeho prožívání a hodnocení
3. **Konativní**, tedy co dítě může s touto skutečností udělat³⁵

Doulík a Škoda (2002) k těmto složkám přidávají ještě 2 dvě popisné kategorie žákovy interpretace:

- **zastrukturování** – interakce žákovy koncepce s dalšími koncepcemi, tedy její začlenění v žákově pojmové mapě
- **plasticita** – schopnost žákovy koncepce podléhat změnám³⁶

3. 1. Teoretické základy

Dětská pojetí světa jsou zkoumána již něco málo přes sto let. Za tu dobu prošla řadou definování, ověřování a stala se předmětem zkoumání řady vývojových, pedagogických, sociální i kognitivních psychologů. Nejvýznamnější z nich uvádím v následujících podkapitolách.

3.1.1. J. Piaget

J. Piaget se zasloužil o rozvoj tématu dětských pojetí svou teorií kognitivních schopností, která říká, že se dítě přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí. Tato adaptace probíhá dvěma procesy:

- **Asimilace** – nové jevy se začleňují do dosavadní myšlenkové struktury dítěte
- **Akomodace** – opačný proces, při němž se dítě přizpůsobuje okolí

Schopnost asimilace se mění s věkem dítěte, přímo úměrně s rostoucím vývojem dětské inteligence a jeho aktuální úrovní poznávání světa.³⁷

³⁵ MAREŠ, J.; OUHRABKA, M. *Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva*. In: ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 417

³⁶ HAJEROVÁ, L., DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Základní aspekty řízení učební činnosti žáků jako aktivní konstrukce poznání*. *Technológia vzdelávania*. 2005, roč. 8., č. 8, s. 14

Mezi asimilací a akomodací by měla panovat dynamická rovnováha. Ta je ovšem narušena v situaci, kdy se dítě učí novému učivu. V takovém případě může dojít ke dvěma možnostem.

Jestliže nové poznatky nejsou v protikladu k dosavadní poznatkové struktuře dítěte, začlení se bez větších problémů do stávající struktury, tedy k asimilaci.

Problém nastává, pokud nové poznatky neodpovídají aktuální myšlenkové struktuře. U dítěte dochází k vnitřnímu konfliktu, nové poznatky odmítá přijmout, protože se mu „nehodí“. Může je tedy následně odmítnout jako „nevyhovující“ nebo zvolit náročnější způsob – restrukturalizaci své aktuální poznatkové struktury.³⁸

Nové výzkumy v návaznosti na Piagetovu teorii ukázaly, že dítě je v určitém věku schopno dosáhnout jen určité úrovně kognitivních výsledků. Názorů zdůvodňujících toto tvrzení je hned několik:

1. Nedostatečná kapacita pracovní paměti dětí
2. Nedostatek vědeckých poznatků potřebných pro pochopení daného tématu
3. Absence uvažování kontextu dětského porozumění³⁹

3.1.2. L. S. Vygotskij

Vygotskeho teorie je založena na přesvědčení, že psychický vývoj člověka je determinován kulturně a historicky. Rozlišoval 2 úrovně dětského vývoje: úroveň současnou, tedy aktuální a úroveň budoucí, vyšší. Poukázal také na existenci tzv. zóny nejbližšího vývoje, kterou charakterizoval jako rozdíl úrovní řešení úloh za pomoci dospělého a následně v případě, že dítě řeší úlohy úplně samo.

Vygotskij říká, že „*pomoc dospělých má urychlovat psychický vývoj dítěte, nebo obecněji řečeno, učení musí předbíhat vývoj, razit mu cestu, a tím mu napomáhat.*“⁴⁰

³⁷ MAREŠ, J.; OUHRABKA, M. *Dětské interpretace světa a žákovy pojetí učiva*. In: ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 412

³⁸ tamtéž

³⁹ tamtéž, s. 413

⁴⁰ tamtéž

3.1.3. J. Bruner

Bruner zdůraznil problém rozlišování povahy učiva. Tvrdil, že každé učivo má svoji vlastní strukturu. Skládá se z faktů, pojmů a zobecnění.

Známé je jeho přirovnání struktury učiva k podobě stromu. Listy lze vidět jako konkrétní fakta, pojmy jako větve, které dané téma uspořádávají a kmen jako generalizaci, ze které vše pramení.

Znalost struktury učiva žákovi výrazně napomáhá k orientaci v nové látce a lépe tak dochází k reorganizaci dosavadní poznatkové struktury.⁴¹

3.1.4. D. P. Ausubel

D. P. Ausubel je autorem teorie smysluplného učení. Žák při něm nejen přijímá nové poznatky, ale hledá vztahy mezi novými a stávajícími strukturami. Při tomto procesu se tedy jeho úsilím mění obě struktury.

Nesporným kladem tohoto přístupu je výsledná propracovanost myšlenkové struktury. Žák je např. schopen rozlišovat významy pojmů v jednotlivých kontextech, nebo nalézat souvislosti mezi pojmy.⁴²

3.1.5. F. J. Dochy

F. J. Dochy rozpracoval teorii dosavadních znalostí žáka. Definoval, že dosavadní znalosti žáka jsou souborem aktuálních znalostí, které jsou:

- dostupné předtím, než se žák začne zabývat učební úlohou
- strukturovány do schémat
- částečně explicitní a částečně skryté
- složeny ze dvou souborů: znalostí obsahových a metakognitivních
- dynamické

Tento nizozemský psycholog dále tvrdí, že konkrétní dosavadní znalosti lze prohlásit za:

⁴¹ MAREŠ, J.; OUHRABKA, M. *Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva*. In: ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 413

⁴² tamtéž

a) deklaratorní – popisné, mohou obsahovat faktické údaje, vědecké principy nebo empirická zobecnění

b) procedurální – doporučující, předepisující, tedy znalosti o postupech, jak dosáhnout kýženého cíle

4. Žákovo pojetí učiva

V minulé kapitole jsme shrnuli nejdůležitější poznatky o dětském interpretování světa. Nyní se podíváme na situaci, jak se mění struktura dosavadního dětského poznání, když se dostane do školy a je nucen se učit novým věcem. Věcem, které má předepsané. Už si nemůže sám vybírat, kterým tématům se bude momentálně věnovat, musí se smířit se situací, že se bude učit i věcem, které mu budou připadat nezajímavé a některé také velmi náročné. Jak se mění žákovo pojetí učiva během vyučovacího procesu?

Většina dnešních učitelů se ocitá před otázkou, jak nejlépe, srozumitelně, zajímavě a zejména přiměřeně věku, předat žákům to nejdůležitější z jejich oboru. M. Rendl upozorňuje, že se onomu zjednodušování děje na úkor logických souvislostí, které jsou pro tento účel vynechávány. Žáci jsou proto často nuceni naučit se už jen zbylé zjednodušené teze. Těmto tezím se poté už jen naučí, není na nich čemu porozumět.⁴³

S neustále přibývajícím množstvím informací se také plní školní osnovy. Učitelé musí probrat mnohem víc učiva než dřív. Na moc velké povídání a debaty kolem jednoho tématu není čas. K tomu se vyjádřil také Radim Palouš: „*Někteří učitelé, aby ušetřili čas i síly, učivo žákům předkládají, vzniká odstup, distance mezi učivem a žáky.*“⁴⁴ Žáci se učí věcem, které jsou jim cizí, vzdálené, nerozumí jim. Ale naučí se je, protože by jim v opačném případě hrozily nepříjemnosti. Učivo už tedy není tím, co by je obohacovalo, ale něčím co si musí zapamatovat a reprodukovat.⁴⁵

Na tomto místě bych si dovolila přidat vlastní zkušenost s tímto typem výuky:

Chodila jsem na osmileté gymnázium, kde byla naše paní třídní učitelka také naší vyučující z dějepisu. Všechny hodiny byly stejné, první část nám vyučující podávala výklad nové látky a ve druhé části hodiny nám diktovala zápis. Ve vyšších ročnících s přibývajícím množstvím učiva už nám zápisy kopírovala a na začátku hodiny vždy rozdala, poté následoval 45minutový výklad.

⁴³ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 417

⁴⁴ tamtéž

⁴⁵ tamtéž

Nikdy nezapomenu na situaci během jednoho z prvních testů. Neporozuměla jsem otázce a zeptala se paní vyučující, zda by mi mohla otázku objasnit. Dostalo se mi překvapivé odpovědi: „Vždyť si vzpomeň, máme to napsáno v zápise pod 3. bodem, za b), druhá odrážka.“ Zůstala jsem zcela šokovaná a hlavou mi běželo: „Přece si nemůže myslet, že se to učíme tímto způsobem?“ Brzy jsem pochopila, že pokud chci mít z testů a zkoušení za výbornou, nic jiného mi nezbyde. Testy byly totiž přesně takto stavěné, žádný prostor pro argumentaci, interpretaci, vysvětlení... Paradoxně se dějepis stal mým maturitním předmětem a já se musím přiznat, že po mnohaletém mechanickém učení jsem většinu historických souvislostí pochopila právě až při vlastní přípravě na maturitu a během studia na VŠ.

Až po letech jsem zjistila, jak odstrašující případ výuky to byl. A proto jsem ráda za možnost být nyní sama vyučující dějepisu a nic z toho nedopustit.

Dnes už spousta učitelů opouští pamětní typ učení. Snaží se o to, aby žák učivu porozuměl, chápal ho a následně ho také dokázal použít. Ne jen reprodukovat. Konstruktivisté jdou ovšem dál. Usilují o pochopení vlastních žákovských představ a struktur, toho co se děje když se v žákově mysli setká nové učivo s jeho vlastním dosavadním chápáním světa. Žákovské představy jsou často neúplné a mylné, ale jsou. A na to nesmíme zapomínat. Je nutné je identifikovat a pracovat s nimi.⁴⁶

Žakovou (studentovo) pojetí učiva lze tedy definovat jako „souhrn žákových subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání týkající se školního učiva.“⁴⁷ Zahrnuje (stejně jako jeho dosavadní pojetí světa) oblast kognitivní, afektivní a konativní.

- **Oblast kognitivní** – žákovo chápání obsahu jednotlivých pojmů, principů a vztahy mezi nimi
- **Oblast afektivní** – žákovy postoje, hodnoty, přesvědčení
- **Oblast konativní** – žákovy snahy jednat a chovat se určitým způsobem při práci s daným učivem⁴⁸

⁴⁶ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 418-419

⁴⁷ tamtéž

⁴⁸ tamtéž

4.1. Proměny žákova pojetí učiva

Žákovo pojetí učiva pochopitelně není neměnné. Postupně se vyvíjí v závislosti na mnoha faktorech. A to především na ontogenezi žákovy psychiky, sociálním prostředí, ve kterém žije nebo osobnosti a schopnostech učitele.

R. Duit ovšem upozorňuje, že některá žákovská pojetí jsou hluboce zakořeněná a tím bohužel velmi odolná vůči změnám. Žáci často nechtějí opustit své vidění světa a přijmout to, které jim někdo diktuje jako správné.⁴⁹

Obecně lze proměny žákova pojetí učiva vnímat ze dvou pohledů. Pohledu vývojověpsychologického a pedagogického.

Přístup vývojověpsychologický je záležitostí, která se týká všech žáků a neodmyslitelně souvisí s jejich kognitivním vývojem. Přestože, každý žák vyrůstá v odlišném prostředí a disponuje jinými zkušenostmi, některé jevy chápou v určitém věku srovnatelně. Lze předpokládat, že u většiny dětí fungují podobné mechanismy poznávání a interpretování světa. Díky tomu můžeme předpokládat, že se v určitém věku objeví u většiny dětí velmi podobné nepřesné chápání světa.⁵⁰

Přístup pedagogický souvisí s pojetím vyučování daného učitele. Tento pohled lze sledovat ve třech etapách, které jsou podrobně popsány v následujících podkapitolách.

4.1.1. Pojetí před systematickou výukou

Je nutné, aby si všichni učitelé uvědomovali, že žák nepřichází do vyučovací hodiny jako tabula rasa, jako nepopsaný list, čekající až mu učitel předá všechnu „pravdu světa“. Žáci vstupují do školy v šesti letech, to už je dostatečný věk na to, aby si vytvořili svoji představu o světě – strukturu pomocí, které si vysvětlují nové, pro ně doposud neznámé věci. Myslím, že se situace změnila výrazně k lepšímu a pedagogové už chápou, že žáci vnímají učivo skrze své dosavadní zkušenosti. Jaké

⁴⁹ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 419-420

⁵⁰ tamtéž, s. 420

ale tyto zkušenosti jsou, jak na ně reagovat a jak s nimi dále pracovat si ukážeme v této kapitole.

Je pochopitelné, že se jedná o žákovská pojetí, která vznikala nahodile, nesystematicky a nijak vědecky. Proto jsou často ze strany učitelů považována za směšná a žáci jsou za ně káráni. V horších případech jsou tato pojetí podceňována nebo rovnou ignorována.⁵¹

Právě protože jsou tato pojetí z odborného pohledu spíše naivní a nezralé, označují se jako prekoncepty: „tím naznačují časový aspekt (předchází něčemu dokonalejšímu, předchází koncepci).“⁵² Jako názornou ukázkou uvádím následující příklady (Richter, 1997):

Blesk je klikatý, protože neví, kam má udeřit.

Voda má tu vlastnost, že se do ní nedá udělat díra.

Nerost je surovina, která neroste.

Hrom slyšíme později, než vidíme blesk, protože oči máme před ušima.

Těleso ponořené do kapaliny se brání, aby se neutopilo, tím, že plave.

Zajímavý výzkum ohledně žákovského pojetí na počátku školní docházky učinily A. Šebková a E. Vyskočilová (1997), když zjišťovaly proč žákům dělá tolik potíže pochopení pojmů: *vpravo od...*, *vlevo od ...*. Výsledky totiž prokázaly, že tomu je také mimo jiné proto, že dítě samo sebe chápe jako střed dění. „Teprve později se postupně učí decentralizaci, topologickým vztahům, v nichž ono samo ani věci, které považuje za důležité, nejsou pro orientaci v prostoru klíčové.“⁵³

Někomu by se mohlo zdát, že žákovské prekoncepty by mohly být také jakousi brzdou v učení se novým pojmům. P. Gavora (1992) namítá, že žáci se často intuitivně už v předškolním věku sami interpretují příběhy, když se zaposlouchají do pohádek, které jim vykládají rodiče. Žáci si tak v brzkém věku osvojí schopnost interpretace, rozlišení literárních žánrů a jejich jednotlivých struktur.⁵⁴

⁵¹ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 421

⁵² tamtéž, s. 422

⁵³ tamtéž, s. 422

⁵⁴ tamtéž, s. 423

4.1.2. Pojetí během výuky

V této kapitole se ocitáme v okamžiku, kdy se střetává žákovská prekoncepce s výkladem učitele. Často bohužel žák neodchází se „správným“ pojetím učiva.

Na této skutečnosti se podílí hned několik faktorů:

- **Autoři osnov** – nevhodný výběr učiva, chybí provázanost, mezipředmětové vztahy
- **Autoři učebnic** – obtížný, málo srozumitelný text, který neřídí žákovo učení nebo nezohledňuje individuální odlišnosti žáků
- **Učitel** – v tomto ohledu existuje bohužel snad nejvíce možných negativních faktorů; učitel nerespektuje prekoncepty žáků, jeho výklad je pro žáky nezajímavý, nepřiměřený, obtížný, nesrozumitelný, přehlíží souvislosti, absence zpětné vazby, klade důraz na reprodukování učiva aj.
- **Žák** – žák neprojevuje zájem, nedává pozor, nesnaží se o změnu svého pojetí, používá nevhodný styl učení
- **Školní třída** – může vyvíjet negativní tlak na své členy a obracet jejich zájem a pozornost jiným směrem⁵⁵

Vážný problém nastane, pokud dojde k interakci některých nebo dokonce všech těchto negativních faktorů. Žák se dostává do situace, kdy se mu učivu vzdaluje. Stává se pro něj cizím – světem, který nezná. Možná v něm budí strach, nebezpečí. Z této, na první pohled ne příliš příznivé situace, ale vede jedno možné východisko. A to, přetvořit žakovu představu o neznámém a nesrozumitelném učivu na představu něčeho tajemného, lákavého.

Jednou z možných, a troufám si tvrdit i nejvíce účinných, je propojení neznámého, cizího světa se světem každodennosti. Tedy ukázat žákům propojenost nového učiva s jejich světem, s tím, který již dobře znají a nebudí v nich žádný pocit nebezpečí.

⁵⁵ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 424

Druhá možnost je vytvořit z cizího světa nového učiva, svět „alternativní“, jiný. Ten, který láká svoji jinakostí, tak jako tomu často bývá u pohádek nebo žánru sci-fi.⁵⁶

Co se ale tedy děje s žákovým pojetím během výuky?

Dětské prekoncepty jsou velmi stabilní a odolné, proto se bohužel často stává (ač je výklad učitele velmi kvalitní!), že prekonce nezmizí, ale vytvoří s novým učivem určitou symbiózu. To znamená, že část prekonceptu zůstává a zbytek se nahradí novým vědeckým učivem. Vznikne tak jakýsi hybrid. V reálu to pak znamená, že žákovo porozumění je ne úplně přesné nebo mu unikají důležité souvislosti. Prekoncept se v tomto okamžiku mění na miskoncepci, tedy mylnou koncepci. Pedagog bohužel většinou miskoncepci hned neobjeví, protože většina ověřování znalostí je soustředěna na reprodukci učiva.⁵⁷

Základním hybatelem změny miskoncepce se musí stát rodič nebo učitel. Někdy dokonce až nový učitel, který podá učivo jinak, zajímavěji nebo odhalí důvody nepochopení nové látky, které se může táhnout několik let a pramenit z hluboko zakořeněné miskoncepce.

Pro představu uvádím zajímavý příklad (Rendl, s. 145)

„Některý lidi dovedou prostě něco dobře vysvětlit. Stačí, když to řekne, a je to úplně jasný... Já jsem prostě neuměl vůbec nic, propadal jsem z té chemie, no to ne, hrozila mi čtyřka, a on mi ... za tejden mě z toho vytáhl, že jsem to uměl nejlíp z celé třídy, ta tejden, za pouhej tejden, úplně všechno z chemie ... za deset minut mi vysvětlil úplně všechny vzorečky, úplně všechno, jak se to dělá, já jsem to za deset minut pochopil, reakce mě naučil úplně a hned, to šlo úplně samo.“⁵⁸

4.1.3. Pojetí po skončení výuky

Co se děje s žákovými prekoncepty po skončení výuky? V předchozí kapitole jsem zmínila, že může dojít k přeměně prekonceptu na miskoncepci, tedy na jakýsi „zmetek“ nebo „hybrid“, který vzniká v důsledku silné odolnosti

⁵⁶ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 425

⁵⁷ tamtéž, s. 425

⁵⁸ tamtéž, s. 426

původního žákova pojetí. Prekoncept nezmizí, jen se jeho část nahradí novým vědeckým učivem. Miskoncepce pochopitelně není jediným možným vyústěním pedagogického působení během vyučovacího procesu.

Díky nabitým osnovám se současné učivo stává pro žáky velmi záhy učivem „starým“, protože je potřeba učit se neustále novým a novým věcem. Učivo se tak velmi brzy stane uzavřenou kapitolou, aby se vytvořila potřebná kapacita pro jiná témata. Následně je na pedagogovi, aby propojoval nejen nové poznatky s těmi dosavadními, ale také ukazoval souvislosti napříč vědními obory. Žákům tak výrazně usnadní rekonstruování jejich dosavadních znalostí.⁵⁹

Vlivem působení pedagogů, ale i přirozeným dozráváním žáka, se jeho pojetí tématu pochopitelně výrazně proměňuje. V jeho pojmové struktuře se neustále vytvářejí nové prekoncepty, jejichž část se postupně modifikuje na miskoncepce. Velmi důležitou roli při vytváření žákovského pojetí hrají také praktické úlohy. Tedy možnost vyzkoušet si učivo v praxi.

Žákovo pojetí se neustále proměňuje. Ukončí školu, odchází do života, zažívá nové situace, kde používá to, čemu se učil ve školních lavicích. Teprve potom si může ověřit, jak úplné nebo neúplné jsou jeho pojetí.⁶⁰

4.2. Ovlivňování žákova pojetí učiva

Jak už z názvu kapitoly napovídá, učitel, ale i rodič je schopný ovlivnit žákovo pojetí učiva. Otázkou je, zda nám jej přísluší ovlivňovat. A pokud ano, do jaké míry? Odborná literatura zabývající se tímto tématem ukazuje, že lze odpovědět třemi možnostmi.

První, nazývaná též *evoluce pojmů*, klade důraz na postupnou samovolnou změnu, na přirozené dozrávání pojetí. Tato varianta nám říká, že žáci jsou schopni dobrat se správně struktury sami, bez nutného vnějšího zásahu. Bohužel, tuto

⁵⁹ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 428

⁶⁰ tamtéž, s. 429

schopnost má jen malá část žáků. Většina pak pracuje dál se svými neúplnými nebo mylnými prekoncepty a zbytečně si tak komplikují svou další poznávací cestu.

Druhá možnost se odkazuje na sociálněpsychologicky zaměřené práce L. S. Vygotského a označuje se jako *změna využívající sociální faktory*. A tato teorie říká, že: „mnozí žáci sice nedokážou změnit sami neúplnou či částečně chybnou strukturu svých poznatků, pokud se však snaží a přibližují se etapě, kdy je jejich struktura připravenější na změnu a někdo zvnějšku jim citlivě pomůže, pak dospějí k restrukturalizaci dříve a restrukturalizace bude hlubší, než kdyby byli ponecháni sami sobě.“ Nutno podotknout, že je velmi obtížné správně načasovat fázi zásahu z vnějšku a také míru pomoci, kterou učitel nabízí.⁶¹

Radikální změna, takové pojmenování vystihuje třetí možný postoj k otázce ovlivňování žákovských prekonceptů. Upozorňuje, že učiva, které musí žáci v krátkém čase zvládnout je mnoho a neodstranit případná špatná porozumění by znamenala velké komplikace, které by se postupem času nabalovaly. Proto příznivci tohoto postoje prosazují rychlý zásah učitele. Není možné čekat, až žák poupraví svá pojetí sám.⁶²

4.2.1. Zásady a postupy, jak ovlivňovat žákovská pojetí

Všechny tři postoje, které byly krátce představeny v předchozí části, se shodují v jednom. Žákovská pojetí by se měla ovlivňovat. Do jaké míry nebo v jaké fázi už je otázkou. Ale je potřeba stanovit všeobecně platné postupy a zásady, jak žákovská porozumění ovlivňovat. Za zmínku stojí určitě následující výčet zásad autorů G. J. Poznera, P. W. Hewsona a jejich spolupracovníků (1991), který si dovoluji citovat z knihy *Psychologie pro učitele* (Čáp, Mareš, 2001)

1. Navodit u žáka nesoulad, nespokojenost, rozpor s jeho původním pojetím učiva. Dítě musí nenásilně dospět k přesvědčení, že jeho dosavadní představa není v souladu se skutečností, že přestává fungovat, že je jakousi anomálií. Zpochybnění vyvolá i emocionální reakci; žák prožívá určité

⁶¹ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 437

⁶² tamtéž, str. 437

pochybnosti či vnitřní konflikt, začne váhat nad dosavadními představami, což ho činí otevřenějším vůči změně.

2. Nové pojetí musí být podáno tak, aby bylo žákovi srozumitelné, aby je dokázal pochopit a začal se nad ním zamýšlet.
3. Nové pojetí musí být přesvědčivé, hodnověrné, pro žáka přijatelné. Jen tak je žák ochoten si vyzkoušet, zda by bylo pro něj akceptovatelné, jak velké změny by musel udělat; jen tak je ochoten je přijmout jako „správnější“.
4. Nové pojetí musí být funkční, použitelné, z žákova pohledu užitečné. Žák si musí vyzkoušet, nakolik je nové pojetí výhodnější při řešení problémů a situací, s nimiž se setkává.⁶³

Autoři upozorňují, že tyto zásady jsou platné pouze za určitých podmínek, a to:

- Dostatku času
- Nezesměšňování původních žakovských koncepcí
- Vytvoření emocionálně příjemného a příznivého klimatu
- Neohrožování žakovy sebejistoty, sebeúcty a sebepojetí
- Kladení důrazu na kvalitu, nikoli kvantitu učiva, tedy probrat raději méně učiva do hloubky než velké množství pouze povrchově

Výsledky všech pedagogických snad o změnu žákova pojetí mohou být různé:

- Žák nemusí nové pojetí vůbec přijmout, protože nezapadá do jeho vlastní dosavadní poznatkové struktury
- Žák může přijmout pouze část nového pojetí. A to hlavně tu, která nejméně odporuje jeho dosavadnímu pojetí
- Žák přijme celé nové pojetí, ale bohužel jen formálně. Protože si myslí, že je to takhle správně. Nové a „staré“ dosavadní pojetí pak koexistují vedle sebe
- Žák převezme celé nové pojetí a sám přebuduje svoji dosavadní poznatkovou strukturu, tak aby odpovídalo novému pojetí⁶⁴

⁶³ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 439

⁶⁵ tamtéž, str. 439

5. Metody diagnostiky prekonceptů

Diagnostikování žákovských prekonceptů je velmi obtížné, jak už bylo vysvětleno, prekoncept je totiž jakousi představou pojmu či vztahu, proto je nelze zjišťovat pomocí vědomostního testu.

Interview

Rozhovor je jednou ze základních metod kvalitativního výzkumu, zahrnuje v sobě kladení otázek tváří v tvář, umožňuje tak zkoumat nejen poznatky či fakta, ale jít mnohem hlouběji. Pokusit se proniknout do motivace a postojů jednotlivých žáků. Pro tuto metodu je ale velmi důležité prostředí, ve kterém se rozhovor odehrává. Respondent se musí cítit příjemně, v atmosféře přátelství a důvěry. Rozhovory jsou na rozdíl od dotazníků velmi náročné na čas, na druhou stranu umožňuje získat mnohem hlubší a podrobnější informace. Při vyhodnocování interview se stejně tak užívá grupování. Další nevýhodou související s metodou rozhovoru je tzv. efekt sociální žádoucnosti, tzn., že někteří žáci formulují své odpovědi podle toho, co považují za žádoucí odpověď.⁶⁵

Dotazník

Nejčastější metoda dotazování, založená na písemně položených otázkách a následných písemných odpovědích. Užívá se zejména při kvantitativních výzkumech s cílem hromadného získávání dat. Pro účely diagnostikování žákovských pojetí je nejvhodnější zvolit otázky uzavřené, popř. polouzavřené, kdy respondent získává prostor vyjádřit se. Nevýhodou otevřených otázek je náročný způsob vyhodnocování, proto se v takovém případě nejčastěji užívá tzv. grupování nebo též kategorizování odpovědí. Dotazníky jsou primárně určeny pro zjišťování poznatků, tedy kognitivní složky. Pokud ale použijeme metodu škálování, lze tuto metodu také využít pro diagnostiku afektivní složky prekonceptů.⁶⁶

⁶⁵ HAJEROVÁ, L., DOULÍK, P., ŠKODA, J. Výzkumné metody použitelné k diagnostice dětských pojetí. *Technológia vzdelávania*. 2005, roč. 8., č. 8, s. 3

⁶⁶ tamtéž

Didaktické testování

Tato výzkumná metoda se nejčastěji používá při zjišťování a hodnocení výsledků učení. Nejčastější formou jsou úlohy tzv. otevřeně široké, např. eseje nebo úlohy produkční (např. v podobě náčrtku). Hlavní výhodou této metody je komplexnost žákova pojetí, které nedokáže lépe odrazit žádná jiná zmiňovaná metoda.

Analýza žakových výkonů a výtvorů

Při použití této metody se můžeme dozvědět o žakových postupech řešení a o jeho přístupu k řešení problémových situací. Jednou z jejích je učitelova analýza žakových chyb a identifikace žakovských miskoncepcí.

Nejčastější formou použití je analýza písemných projevů a kresby. Kresba (zejména u mladších dětí) umožňuje rozebrat žákův pohled na svět, zvláště když žáka požádáme, aby vlastní kresbu interpretoval. Dalšími vhodnými formami pro užití metody analýzy žakových výkonů a výtvorů je dramatické ztvárnění situace, hraní rolí.

Hlavní nevýhodou této metody je ale značná časová náročnost zpracování a vyhodnocování. I přesto je ale nutno podotknout, že právě u této metody je nejmenší riziko možnosti ovlivnit zkoumaného tazatelovým vlastním pojetím. Tazatel do kreslené kresby či napsaného textu nijak nezasahuje, na rozdíl např. od metody rozhovoru.⁶⁷

Pojmové mapování

Pojmové mapování je další vhodnou metodou pro zjišťování dětských prekonceptů, dokonce je v pořadí druhá nejčastější po rozhovoru. Nejprínosnější je zejména v tom, že umožní zjistit nejen to, že žák pojem zná, ale také jaké je zařazení pojmu do jeho kognitivní struktury. Metoda je založena na grafickém znázornění myšlenkového procesu, souvislostí a vztahů mezi pojmy.⁶⁸

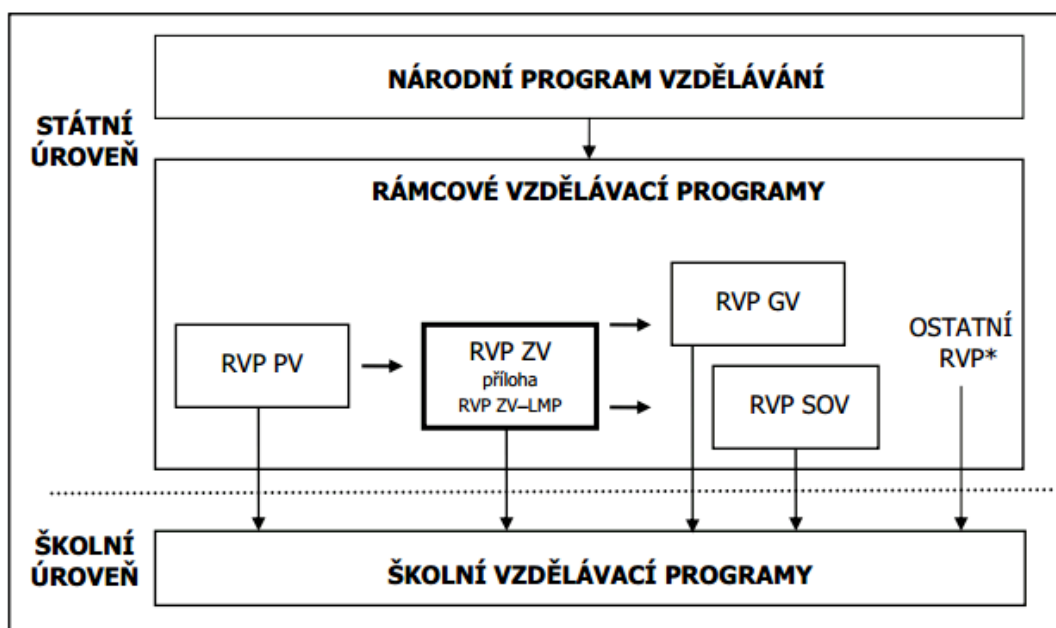
⁶⁷ HAJEROVÁ, L., DOULÍK, P., ŠKODA, J. Výzkumné metody použitelné k diagnostice dětských pojetí. *Technológia vzdelávania*. 2005, roč. 8., č. 8, s. 4-5

⁶⁸ tamtéž, s. 7

6. Politické vzdělávání ve škole

6.1. Charakteristika RVP

V roce 2004 vešel v platnost nový školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který spolu s Národním programem vzdělávání (tzv. Bílou knihou) znamenal reformu českého školství. Do vzdělávacího systému byl zaveden nový dvouúrovňový systém kurikulárních dokumentů. Státní úroveň kurikulárních dokumentů představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň pak představuje školní vzdělávací program, který si vytváří školy samy a následně je podle nich na konkrétních školách vyučováno.



Obr. 4: *Systém kurikulárních dokumentů*⁶⁹

Rámcové vzdělávací programy stanovují očekávanou úroveň získaných vědomostí a dovedností pro jednotlivé etapy školního vzdělávání a zdůrazňují jejich

⁶⁹ JEŘÁBEK, TUPÝ. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2010. [cit 2014-11-06]. Dostupné na www: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>

uplatnění v praktickém životě. Vycházejí ze strategie celoživotního vzdělávání a poukazují na rozvoj klíčových kompetencí u žáků.⁷⁰

Klíčové kompetence definujeme jako: „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“⁷¹

Mezi základní klíčové kompetence řadíme dle RVP:

- 1. kompetence k učení**
- 2. kompetence k řešení problémů**
- 3. kompetence komunikativní**
- 4. kompetence sociální a personální**
- 5. kompetence občanské**
- 6. kompetence pracovní**

A protože je výzkumná část mé diplomové práce zaměřena na téma občanství, občanských práv a povinností. Ráda bych se krátce věnovala tomu, co všechno by měl být schopen žák – absolvent základního vzdělání v České republice prokázat v této oblasti. Co je konkrétně tedy zamýšleno pod onou občanskou kompetencí?

- Žák respektuje druhé, její přesvědčení i vnitřní hodnoty
- Žák si uvědomuje povinnost postavit se proti útlaku, hrubému zacházení, fyzickému i psychickému násilí

⁷⁰ JEŘÁBEK, TUPÝ. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2010. [cit 2014-11-06]. Dostupné na www: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>

⁷¹ tamtéž

- **Žák chápe, na jakých principech fungují společenské normy a zákony, je si vědom svých práv i povinností ve škole i mimo ni**
- Žák zná naše tradice, historii a kulturní dědictví, chápe jejich význam, oceňuje je a chrání
- Žák se orientuje v environmentálních otázkách, je si vědom možných ekologických hrozeb, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti
- Žák se rozhoduje zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka⁷²

Vzdělávací obsah je následně dělen do vzdělávacích oblastí. RVP ZV jich obsahuje 9, přičemž každá vzdělávací oblast je tvořena jedním nebo několika obsahově blízkými vzdělávacími obory.

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)**
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)⁷³

⁷² JEŘÁBEK, TUPÝ. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2010. [cit 2014-11-06]. Dostupné na www: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>

⁷³ tamtéž

6.2. Vzdělávací oblast Člověk a společnost

Pro oborové zaměření mé diplomové práce je stěžením vzdělávací oblast **Člověk a společnost**, realizovaná v oborech Dějepis a Výchova k občanství.

Každá vzdělávací oblast je nejprve v úvodu vymezena *Charakteristikou vzdělávací oblasti* a jejím *cílovým zaměřením*.

Politologické učivo prostupuje celou vzdělávací oblastí Člověk a společnost. Vzdělávací obsah je zaměřen tak, aby žák odcházel na konci školní docházky vybaven znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do demokratické společnosti. Vytváří u žáka pozitivní občanské postoje, rozvíjí vědomí přináležitosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována.

Úkolem vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* je naučit žáky orientovat se v sociální realitě, ve které žijí, pomoci jim začlenit se do různých společenských vztahů a vazeb. Pomoci jim zorientovat se ve složité společenské, kulturní a politické struktuře, se kterou se setkávají. Ukázat jim, jak fungují jednotlivé důležité politické orgány, co je náplní jejich činnosti a jaké mají žáci možnosti aktivního zapojení do občanského života. V neposlední řadě by měla rozvíjet občanské a právní vědomí žáků, jejich občanskou odpovědnost a podněcovat je k aktivní účasti v současné demokratické společnosti.

Cílové zaměření této vzdělávací oblasti je velmi široké, proto jsem vybrala jednotlivé body, stěžejní pro mou práci.⁷⁴

Vzdělávací oblast Člověk a společnost má vést žák k:

- rozvíjení orientace v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických, právních a ekonomických faktů tvořících rámec každodenního života; k poznávání a posuzování každodenních situací a událostí ve

⁷⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit 2014-10-24] Dostupné na [www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

vzájemných vazbách a širších souvislostech včetně souvislostí mezinárodních a globálních

- získávání orientace v aktuálním dění v ČR, EU a ve světě, k rozvíjení zájmu o veřejné záležitosti
- rozpoznávání názorů a postojů ohrožujících lidskou důstojnost nebo odporujících základním principům demokratického soužití; ke zvyšování odolnosti vůči myšlenkové manipulaci
- uplatňování vhodných prostředků komunikace k vyjadřování vlastních myšlenek, citů, názorů a postojů, k zaujímání a obhajování vlastních postojů a k přiměřenému obhajování svých práv⁷⁵

I když jsem si vědoma, že politologické učivo prostupuje také celým vzdělávacím oborem Dějepis, pro potřebu mé diplomové práce je důležité charakterizovat zejména vzdělávací obor Výchova k občanství.

6.3. Vzdělávací obor Výchova k občanství⁷⁶

Výchova k občanství, stejně jako všechny ostatní vzdělávací obory v RVP ZV, je tvořen dvěma částmi, očekávanými výstupy a učivem.

Očekávané výstupy mají charakter činnosti, ve většině případů jsou prakticky založené a také snadno ověřitelné. Učivo je pak dále členěno do jednotlivých tematických úseků a jsou považovány za prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Nutno podotknout, že učivo by mělo být školami chápáno jako doporučené. Jednotlivé školy jej mohou různě transformovat a rozpracovat do jednotlivých ročníků. Nesní však ztratit zamýšlený informativní ale také formativní charakter. Učivo ŠVP je pak pro školy závazné.

⁷⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit 2014-10-24] Dostupné na [www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

⁷⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit 2014-10-24] Dostupné na [www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

Politologické učivo je především předmětem tematického celku: *Stát a právo*, a to v poměrně širokém záběru. Žáci by měli být schopni rozlišovat jednotlivé typy a formy států, porovnat úkoly jednotlivých složek státní moci ČR, objasnit výhody demokratického způsobu řízení státu nebo vyložit smysl voleb v demokratických státech. Také by měli umět uplatnit svá práva a naopak respektovat práva druhých lidí. To vše prostřednictvím poměrně obsáhlého učiva 2. stupně ZŠ.

Mezi učivo, které žákům napomůže k dosažení stanovených očekávaných výstupu na konci vzdělávání, patří mimo jiné: *právní základy státu* (znaky státu, typy a formy států, státní občanství ČR, Ústava ČR, složky státní moci, jejich orgány a instituce), *principy demokracie* (konkrétně znaky demokratického způsobu rozhodování a řízení státu, politický pluralismus, význam a formy voleb), *lidská práva* (základní lidská práva a jejich úprava v dokumentech) a *právní řád České republiky* (tedy význam a funkce právního řádu, orgány právní ochrany, soustavu soudů).

Politologické učivo se ale také objevuje v tematickém celku *Mezinárodní vztahy, globální svět*, kde je soustředěno především v učivu evropské integrace a mezinárodní spolupráce, jehož prostřednictvím by žáci na konci 2. Stupně ZŠ měli být schopni: popsat vliv začlenění České republiky do EU, uvést příklady práv občanů ČR v rámci EU a posoudit význam spolupráce ČR s ostatními státy.

Částečně je učivo politologie také součástí tematického celku *Člověk ve společnosti*, ve kterém by žáci měli zvládnout učivo o naší vlasti, tedy dokázat objasnit účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání a rozlišit projevy zdravého vlastenectví od projevů nacionalismu.

6.4. Průřezové téma Výchova demokratického občana⁷⁷

⁷⁷ JEŘÁBEK, TUPÝ. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2010. [cit 2014-11-06]. Dostupné na www: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>

Průřezová témata jsou neoddělitelnou součástí Rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání. Chápeme je jako okruhy aktuálních problémů, které napomáhají rozvíjet osobnost žáka zejména v oblasti jeho postojů a hodnot. Nabízí možnost pro individuální uplatnění žáka, ale i pro jejich spolupráci. Jsou bezpochyby nezastupitelným prvkem formativním prvkem ve vzdělávání.

Každé průřezové téma obsahuje dvě části, nejprve charakteristiku průřezového tématu a následně jeho přínos pro rozvoj k osobnosti žáka. V neposlední řadě přispívají k propojování jednotlivých vzdělávacích oborů a napomáhají k formování klíčových kompetencí žáků. Obsah průřezových téma je členěn to jednotlivých tematických okruhů, které jsou ještě dále členěny na jednotlivá témata. Jejich uplatnění a formě zapojení v rámci ŠVP je školám ponechána volná ruka.

Mezi základní průřezová témata RVP ZV patří:

- Osobnostní a sociální výchova
- **Výchova demokratického občana**
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Pro tematické zaměření mé diplomové práce je nejdůležitějším průřezovým tématem **Výchova demokratického občana**.

Za klíčový úkol tohoto průřezového tématu považuji, vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti, díky níž se dokáže pohybovat a uplatnit v dnešní demokratické společnosti ve vší její složitosti. Naučí se řešit problémy konstruktivně s respektem k druhým, ohledem na zájem celku a vědomím si svých práv a povinností.

Průřezové téma výchova demokratického občana je, co se týká tematických okruhů, poměrně bohatě politologicky prostoupena:

- Občan, občanská společnost a stát – tematický okruh, který nejlépe vystihuje zaměření mé diplomové práce. Žák by díky tomuto okruhu měl být schopen prokázat znalosti o právech a povinnostech občana, úloze občana v demokratické společnosti, občanské odpovědnosti a základních principech a hodnotách demokratické společnosti
- Formy participace občanů v politickém životě – další nezastupitelný tematický okruh v životě každého občana. Znalost voleb a volebních systémů.
- Principy demokracie jako formy vlády a způsobu vládnutí – a v něm možnost ukázat žákům demokracii jako protiváhu diktatury a anarchie, význam Ústavy jako základního zákona země a demokratické způsoby řešení konfliktů ve společnosti i osobním životě

Jak již bylo zmíněno, průřezová témata mají hlavně formativní význam pro osobnost žáka. Průřezové téma *Výchova demokratického občana* formuje osobnost žáka v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot (např.):

- vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod
- vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti
- umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků
- vychovává k úctě k zákonu
- přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost
- rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů

7. Dosavadní výzkumy a výsledky

Výzkum J. Brophyho a J. Alleman⁷⁸

Dle mého názoru jeden z nejpřínosnějších výzkumů této problematiky. Výzkum probíhal v roce 2002 na půdě Michigenské univerzity pod vedením Jare Brophyho a Janet Alleman. Jejich primárním cílem bylo zjistit úroveň dětských prekonceptů a mylných představ v oblasti vlády a způsobu vládnutí, kterou lze obecně zařadit pod pojem kulturní univerzálie.

Kulturní univerzálie lze definovat jako oblast lidské zkušenosti, existující v každé době, ve všech kulturách. Jedná se o zkušenosti každodenního života snadno identifikovatelné v každé kultuře. Hovoříme tedy například o jídle, oblékání, bydlení, náboženství, financích, komunikaci, státní správě apod.

Výzkumným vzorkem se stalo 96 dětí (dívek i chlapců) primární školy, napříč všemi ročníky. Postupně byl s každým žákem veden přibližně půlhodinový rozhovor. Odpovědi žáků byly navíc posuzovány z hlediska věku, pohlaví a školní úspěšnosti. Celá studie je poměrně rozsáhlá, a proto je pro lepší přehlednost členěna do tematických okruhů dle pokládaných otázek: vláda, prezident, volby, činnosti vlády a prezidenta, zákony, soudy, daně a soukromé a veřejné školství. Postupně představím 2 okruhy, které tematicky nejlépe odpovídají mé diplomové práci a jejich výsledky budou v praktické části částečně porovnávány s mými zjištěními.

Tematický okruh: Prezident

Všem žákům bylo položeno několik otázek odkazujících na výkon, funkci a volbu prezidenta. Jednou z prvních položených byla, zda ví kdo je současných prezident a jak se na tento post dostal. 44 žáků správně odpovědělo, že prezident je volenou funkcí. Bohužel dalších 30 odpovídalo velmi nejistě a nebyli schopni na otázku vůbec odpovědět. 14 dětí spojovalo post prezidenta s „ctnostmi“ člověka, tedy že dotyčný se stal prezidentem, protože je pracovitý, pravdomluvný, apod. Zbytek respondentů odpovídalo ve smyslu: byl výborný žák, je dobrý řečník, umí řešit problémy, je bohatý...

⁷⁸ BROPHY, J., ALLEMAN, J. *Primary grade students: Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago: Spencer Foundation, 2002.

Následovala otázka: Může se každý stát prezidentem? Nebo mohou jen určití lidé?

43 odpovědělo, že prezidentem se může stát každý, kdo dosáhl určitého věku, dalších 22 žáků opět spojovalo možnost stát se prezidentem s určitými speciálními kvalitami (schopnost mluvit, řešit problémy, mít dobré vzdělání) a za zmínku určitě stojí 18 dětí, kteří tvrdili, že prezidentem se mohou stát jen někteří, bohužel aniž by byli schopni vysvětlit kteří.

Na závěr byli žáci dotazováni, zda by se oni sami chtěli jednou stát prezidentem. Nadpoloviční většina (56) odpověděla, že by se určitě nikdy nechtěla stát prezidentem. 18 žáků si nebylo jistých a 22 dotazovaných by se rádi někdy stali hlavou státu. Odpovědi žáků byly poté ještě doplněny o rozšiřující otázku, jaké jsou klady a zápory této funkce. Jako největší negativa viděli žáci náročnost této funkce, velkou zodpovědnost a spoustu práce (meetingy, „papírování“...). Naopak jako pozitiva byly nejvíce zmiňovány materiální benefity, které tato funkce nabízí, př. bydlení v Bílém domě, vlastní bazén a bowlingovou dráhu. 33 žáků ale vidělo pozitivum zejména ve velké moci, tedy možnosti něco ovlivnit nebo druhým pomáhat.

Tematický okruh: Zákony

Dalším tematickým okruhem byly zákony. Všem žákům bylo postupně položeno několik otázek souvisejících s tímto tématem. Opět zde zmiňuji pouze některé, protože rozhovory byly hloubkové a množství otázek obsáhlé.

Odkud se vzaly zákony? Kdo je vytvořil? Naprostá většina dotazovaných žáků se domnívá, že zákony jsou dílem prezidenta, vlády nebo soudů. Ostatní je přisuzují např. policii, lidem nebo dokonce bohu. Z průzkumu bohužel vyplynulo, že většina žáků si myslí, že zákony jsou nadiktovány, že jsou rozhodnutím někoho „shora“. Jen velmi málo dotazovaných znalo legislativní proces a možnost jej ovlivnit. Také se ukázalo, že žáci vědí o moci výkonné mnohem méně než moci zákonodárné nebo soudní.

Dalším cílem bylo zjišťování, zda žáci chápou rozdíl mezi pravidlem a zákonem (právem). Výsledky ukázaly, že všichni žáci jsou schopni popsat alespoň

jeden rozdíl. Bohužel i v této otázce se jen potvrdilo, že jen velmi málo žáků zná okolnosti legislativního procesu navrhování a schvalování zákonů. Na druhou stranu se ukázalo, že žáci chápou význam a důležitost existence zákonů.

Obecně tento výzkum prokázal, že v oblasti prekonceptů zaměřených na kulturní univerzálie jsou na tom lépe starší děti než mladší a že větší poznatky mají žáci s lepší školní úspěšností. Rozdíl mezi pohlavími se neprojevil, chlapci i dívky měli podobné znalosti. Na závěr bylo ale zhodnoceno, že ve většině případů se jednalo pouze o kusé informace, se kterými musí učitelé dále pracovat, propojovat je do struktury a demonstrovat zejména jejich praktický význam.

Výzkum australských autorů: J. Bowes, D. Chalmers, E. Cowan a C. Flanagan⁷⁹

Další zahraniční výzkum zabývající se dětskými prekoncepty v politologické oblasti, tentokrát původem z Austrálie, jsem zvolila záměrně, protože tematicky velmi vhodně doplňuje výzkumnou část mé diplomové práce a lze jej tedy v praktické části použít pro určitá srovnání s českým prostředím.

Jedná se o studii vývoje občanské odpovědnosti, občanského chování a žákovské znalosti práv a povinností. Dřívější australské výzkumy ukázaly, že se o politiku zajímá velmi málo žáků a studentů. (Noller a Callan, 1991). Tento výsledek potvrdil také další výzkum probíhající na středních školách v Novém Jižním Walesu, kde pouhá třetina studentů dobře rozuměla pojmu demokracie a dalších 53% mu nerozumělo vůbec. (Print, 1994).

Výzkumný vzorek této studie čítal celkem 539 studentů australské střední školy, konkrétně v Sydney a Perthu. Pro nás to tedy znamená: 277 studentů ve věku 13 let a 262 studentů ve věku 16 let. Přibližně stejný počet chlapců a dívek. Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník, který se sestával z řady tvrzení, na něž

⁷⁹ BOWES, J. M. CHALMERS, D. COVAN, E. FLANAGAN, C. *Adolescent's ideas about citizenship and democracy*. Předneseno na symposiu: Education for Citizenship: Historical, Policy and Psychological Perspectives. 1995.

studenti odpovídali na škále Likertova typu – řadili je podle důležitosti a míry souhlasu s nimi. Pro potřeby mé diplomové práce se zaměřím na výsledky zkoumání v oblasti demokracie a charakteristiky dobrého občana.

Studentům byla položena výzkumná otázka: Co pro vás znamená demokracie? Výsledky byly následující. 40% dotazovaných odpovědělo ve smyslu zastupitelská vláda, tedy konkrétní odpovědi typu: rovnost hlasů, volby, rovné zastoupení apod. Dalších 31% studentů si demokracii spojovalo s důležitým pojmem svoboda (např. svoboda volby a shromažďování). 15% odpovědí byly zahrnuty pod „jiné“, kde se objevovalo velké množství rozličných odpovědí. A bohužel skoro stejný počet (14%) odpovědělo „nevím“. Nutno podotknout, že tuto otázku nezodpovědělo 81 studentů, dá se tedy předpokládat, že počet žáků, kteří by byli zahrnuti pod kategorii „nevím“ by bylo mnohem více.

Na otázku vztahující se k charakteristikám dobrého občana se pokusilo odpovědět více studentů, celkem 529. Z celkového počtu odpovědí lze vygenerovat následujících 5 kategorií:

- **Osobnostní charakteristiky** uvedlo celkem 40% studentů. Do této kategorie jsou zahrnuty odpovědi typu: čestnost, věrnost, inteligence.
- **Vztah k druhým** zahrnuje celkem 31% odpovědí. Tato kategorie obsahuje odpovědi: pomáhá druhým, stará se o ostatní apod.
- **Odpovědnost.** Tato kategorie, do níž byly zahrnuty osobní charakteristiky: tvrdě pracuje, je odpovědný, spoléhá se sám na sebe, představovala 11 %.
- **Konformita.** Celkem 9% studentů odpovídalo ve smyslu této kategorie. Spadají sem odpovědi: dodržuje zákony, nepodílí se na kriminálním chování a další.
- **Ekologické cítění** uvedlo celkem 6% studentů, kteří měli na paměti, že dobrý občan se stará o životní prostředí.

Mezinárodní výzkum ICCS 2009 – International Civic and Citizenship Education Study⁸⁰

Tohoto mezinárodního výzkumu se účastnilo celkem 38 zemí včetně České republiky. Probíhal během celého roku 2009 a v ČR se jej zúčastnilo přes 4 600 žáků ze 144 škol a více než 1 600 učitelů. Celá studie byla zaměřena na výzkum znalostí občanské výchovy, postojů žáků k demokracii, jejich názorů na občanství, roli občana v soudobé společnosti, občanské chování a jejich předpokládané občanské aktivity v dospělosti. A dále také na jejich postoje k rovnosti mužů a žen, menšinám a přistěhovalcům nebo náboženství.

Výsledky byly následně kategorizovány do 3 hlavních oblastí: občanská společnost a systémy, občanské principy a občanská angažovanost.

V oblasti znalostí z občanské výchovy prokázali naši žáci ve srovnání s ostatními zeměmi nadprůměrné znalosti, z 38 zemí Evropy se zařadili na 18. místo. Zajímavé jsou ale také výsledky z druhé zkoumané oblasti, tedy občanské postoje a chování 14 letých, tedy žáků 8. ročníků.

Ukázalo se, že většinu volného času tráví žáci s kamarády, a to osobně nebo prostřednictvím sociálních sítí. Aktuální domácí nebo světové dění spíše nesledují, většinu informací získávají právě od kamarádů nebo od rodičů. Čeští žáci jsou si vědomi demokratických hodnot a výhod, které jim nabízí život v demokratickém prostředí, nejčastěji zmiňují svobodu slova, rovnost a právo volit. Tematicky je nejvíce zajímavá zejména dění v jejich bezprostředním okolí, tedy otázka životního prostředí a politická situace v obci, naopak se u žáků projevil téměř nulový zájem o zahraniční politická témata.

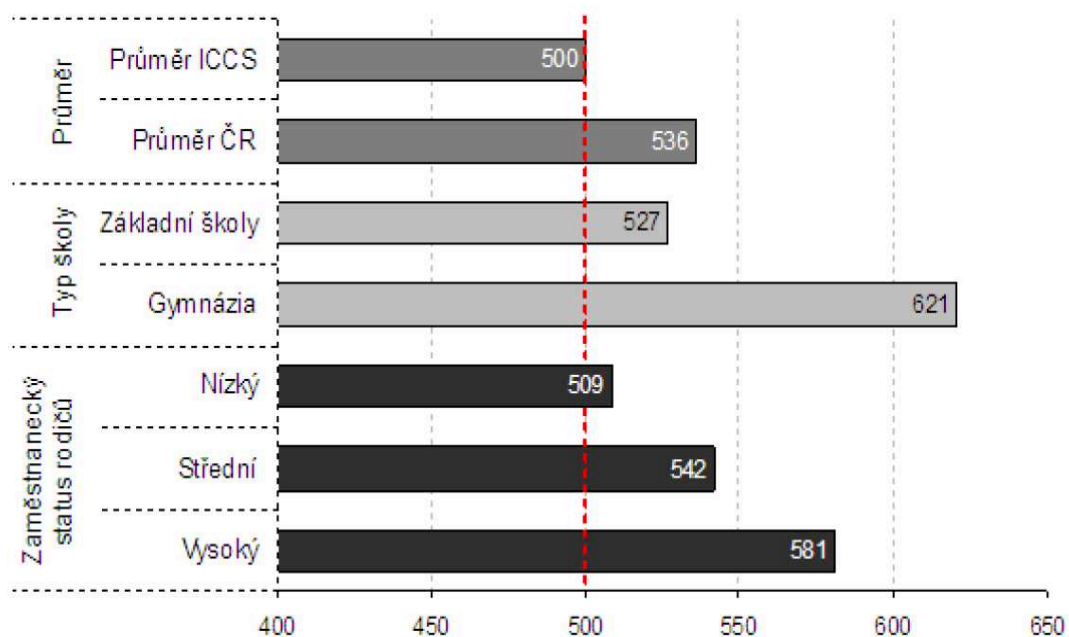
Co se týká autority, ukázalo se, že čeští žáci věří mnohem více institucím jako je armáda, policie, soudy a škola. Naopak se projevila velká nedůvěra v politické strany a parlament. Od toho se odvíjí také představa o možné občanské participaci. O aktivním vstupu do politické strany uvažuje jen 9% žáků. Podobné je

⁸⁰ ICCS 2009. *Národní zpráva komplet* [online]. ÚIV, c2010. [cit 2014-01-10]. Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/vysledky-mezinarodnihovyzkumu-iccs-obcanska-vychova?highlightWords=ICCS>](http://www.msmt.cz/pro-novinare/vysledky-mezinarodnihovyzkumu-iccs-obcanska-vychova?highlightWords=ICCS)

to také s budoucí účastí u voleb, s výjimkou voleb do místních zastupitelstev, kde projevilo ochotu volit asi 2/3 žáků.

Ve srovnání s ostatními zeměmi je míra účasti a jejich předpoklad pro participaci na občanském životě o něco málo nižší.

Třetí zkoumanou oblastí jsou postoje a znalosti 14letých o EU. Ukázalo se, že ve v mezinárodním kontextu jsou znalosti našich žáků nadprůměrné. Viz následující tabulka:



Obr. 3: Srovnání znalostí žáků o EU

Naši žáci dosáhli nejlepších výsledků v oblastech znalostí o evropské měně, zákonech a politice EU. Na druhou stranu se ukázalo, že čeští žáci mají mnohem slabší pocit evropské identity než jejich vrstevníci v ostatních zemích, i tak je ale většina žáků hrdá na to, že je Česká republika součástí Evropské unie.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

První část mé diplomové práce sloužila jako teoretické východisko pro praktickou část, tedy realizaci vlastního výzkumu žákovských porozumění u žáků 2. stupně základní školy.

8. Charakteristika výzkumu

Při realizaci výzkumné části mé práce jsem se opírala o odbornou literaturu týkající se problematiky výzkumu v pedagogice. Pro výzkum jsem zvolila metodu kvalitativního metodologického přístupu, proto si nejprve definujme, co se rozumí pojmem kvalitativní výzkum.

Kvalitativní výzkum byl dříve některými odborníky chápán jako pouhý doplněk kvantitativních výzkumných strategií. Dnes už si ale získal svou nezastupitelnou roli mezi výzkumnými formami. Švaříček, Šedřová (2007) jej označují jako: *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů, založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*⁸¹

Právě proto, jsem zvolila tento typ výzkumu. Mým cílem je odhalit žákovské představy o konkrétních pojmech učiva politologie, rozkrýt jejich vlastní strukturu chápání světa. A v neposlední řadě zjistit, zda a do jaké míry je dětské vnímání sociální reality závislé na socioekonomických podmínkách.

⁸¹ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0. s. 17

I přesto, že jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, ráda bych zde ale také upozornila na některé jeho nevýhody (ve srovnání s přednostmi).⁸²

Přednosti

- získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu,
- zkoumá fenomén v přirozeném prostředí,
- umožňuje studovat procesy,
- umožňuje navrhopvat teorie,
- hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti,
- pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.

Nevýhody

- získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí,
- je těžké provádět kvantitativní predikce,
- je obtížnější testovat hypotézy a teorie,
- analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy,
- výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

I přes všechny nepopiratelné nevýhody kvalitativního výzkumu jsem přesvědčena, že se jedná o nejvhodnější způsob zpracování výzkumné části mé práce.

Po volbě metodologického přístupu je nutno zvolit také správnou metodu sběru dat. V případě kvalitativního výzkumu se nám nabízí 3 možnosti. Jejich formy, pozitiva a omezení shrnuje následující tabulka:⁸³

⁸² HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. s. 52

Typ sběru dat	Volby	Výhody	Omezení
Pozorování	■ Úplný participant ■ Pozorovatel jako participant ■ Participant jako pozorovatel ■ Úplný pozorovatel	■ Výzkumník má zkušenosti z první ruky. Zaznamenává neobvyklé události. ■ Užitečné při explorování témat, která není vhodné zmiňovat v rozhovoru.	■ Výzkumník může ovlivňovat dění. ■ O některých „soukromých“ záležitostech nelze informovat. ■ Výzkumník nemusí být úspěšný, nemá dovednosti. ■ S určitým typem účastníků jsou potíže při navazování přístupu (dětí).
Interview	■ Interview s návodem ■ Narativní interview ■ Skupinové interview	■ Užitečné, jestliže nelze pozorovat. ■ Lze zaznamenat i to, co bylo. ■ Dovoluje kontrolu situace sběru dat.	■ Nepřímá informace, filtrovaná informantem. ■ Často v umělých podmínkách. ■ Přítomnost výzkumníka může vést ke zkreslení. ■ Lidé neumějí vyprávět.
Dokumenty	■ Veřejné dokumenty ■ Soukromé dokumenty ■ E-diskuse	■ Umožňuje analyzovat jazyk a slova. ■ Dosažitelný bez ohledu na dobu, neobtruzivní (nevtíravý). ■ Informace jsou pečlivě zpracované.	■ Může se jednat o chráněné informace. ■ Vyžaduje vyhledání informace. ■ Vyžaduje přepis nebo skenování do počítače. ■ Materiál může být nekompletní. ■ Materiál nemusí být přesný a autentický.

Obr. 5: Základní metody kvalitativního sběru dat

8.1. Výzkumná metoda získávání dat

Po pečlivém zvážení všech možností sběru dat jsem se rozhodla pro metodu rozhovoru (v tabulce uvedeno jako interview). V literatuře jsem se dočetla, že někteří autoři rozlišují mezi pojmy rozhovor a interview, např. Jiří Pelikán (2011) vysvětluje, že rozhovor lze vnímat spíše jako volnou formu komunikace (včetně komunikace mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou) a interview, které je charakteristické právě předem připraveným, strukturovaným postupem a souborem

⁸³ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. s. 162

promyšlených otázek.⁸⁴ Rozhodla, že budu zvolenou výzkumnou metodu nazývat rozhovorem, v souladu s názvoslovím většiny odborné literatury.

Rozhovor je nejčastěji užívanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Někdy se pro něj užívá termín hloubkový rozhovor. Jeho cílem je pomocí otevřených otázek porozumět představám, pohledu a chápání druhých, a to navíc s respektem k interpretaci zkoumané skutečnosti.⁸⁵ Švaříček, Šed'ová (2007) deklarují, že hloubkový rozhovor lze užívat ve dvou formách: polostrukturovaný a nestrukturovaný, Hendl (2005) zase uvádí, že mezi základní formy se řadí také strukturovaný rozhovor. Já pro svůj výzkum volila právě strukturovaný rozhovor s předem připraveným souborem otázek. Hlavním důvodem byla snaha co nejvíce eliminovat možnost jakkoli ovlivňovat odpovědi jednotlivých žáků při dotazování. Snažila jsem se tím také dosáhnout kvalitativně stejných podmínek pro každého dotazovaného žáka. I když jsem si byla samozřejmě vědoma omezení a hranic, které to pro mě při dotazování znamená.

Jedním z nejdůležitějších faktorů při vedení rozhovoru je atmosféra. Badatel by měl zajistit klidné, příjemné prostředí, bez všech rušivých faktorů, které by mohly způsobit, že se respondent stáhne do sebe a nebude ochoten spolupracovat.⁸⁶

Toto riziko jsem se snažila co nejvíce eliminovat, proto obě části mého výzkumu byly realizovány ve školních knihovnách. Žáci obou základních škol mě znali, protože jsem je před tím již několikrát navštívila a nejprve jim podrobně vysvětlila, kdo jsem, o jaký výzkum se jedná a následně je osobně poprosila o pomoc. Při samotné realizaci výzkumu probíhala běžná výuka, jednotliví žáci chodili jeden po druhém za mnou do knihovny, kde jsme měli vždy dostatečný klid a prostor. Samotný rozhovor vždy začínal znovuvysvětlením celé situace a otázkou, zda žák všemu rozumí a je ochoten mi pomoci.

⁸⁴ PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. s. 117

⁸⁵ ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0. s. 160

⁸⁶ PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. s. 119

8.2. Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou jádrem každého projektu. Plní dvě základní funkce: „pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.“⁸⁷

Otázky ve strukturovaném rozhovoru musí splňovat několik zásadních podmínek, kterými jsem se při formulaci a pokládání mých výzkumných otázek řídila:

- Srozumitelnost pro respondenta (otázky jednoduché, stručné, s minimem cizích slov)
- Eliminace návodných otázek
- Citlivost při kladení „intimních“ otázek
- Stálost a standardizovanost otázek pro všechny respondenty⁸⁸

Dle Hendla (2005) by se nemělo začínat problémovými otázkami, ale těmi, ve kterých respondent hovoří popisně. Další otázky by měly tento popis prohlubovat a doplňovat o názory a interpretace. Při rozhovoru by tazatel nikdy neměl ovlivnit žádný obsah sdělení nebo následující otázku, proto je naprosto nemyslitelné, aby reagoval na odpovědi respondenta kladně či záporně. Měl by se vyhnout jakémukoli hodnocení odpovědí.⁸⁹

Pro svůj výzkum žákovských prekonceptů jsem zvolila celkem 12 otázek, pomyslně rozdělený do dvou tematických oblastí: **OBČANSTVÍ** a **FORMY STÁTŮ**.

Občanství

1. „Ty, tvoje maminka i tatínek jste občané České republiky. Co to ale znamená „být občanem“?“

⁸⁷ ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0. s. 69

⁸⁸ PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. s. 120

⁸⁹ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. s. 173

2. „*Jak podle tebe vypadá správný (dobrý) občan? Jaký je?*“
3. „*Co všechno takový občan může (dělat)? Má na něco právo?*“
4. „*A kdo mu takové právo dal?*“
5. „*Myslíš, že takový občan také něco musí (dělat)? Má nějaké povinnosti?*“
6. „*A co by se stalo, kdyby je nedodržel?*“

Formy států

7. „*Co je to stát?*“
8. „*Víš, kdo je u nás hlavou státu?*“
9. „*A jak se tam dostal?*“
10. „*A je to takhle všude? Že je hlavou státu prezident?*“
(→ *Při záporné odpovědi: A kde třeba je to tedy jinak? A jak?*)“
11. „*Chtěl bys být také někdy prezidentem?*“
12. „*Co myslíš, že bys pro to musel udělat?*“

Občan, občanství, občanská práva a povinnosti jsou pojmy, které žáci znají a často s nimi operují. Bohužel ne vždy jim ale zcela rozumí. Proto jsem se vydala právě touto cestou. Zajímalo mě, zda žáci vůbec dokáží vysvětlit, kdo je to občan nebo jak si představují „správného“ občana, tedy toho, který by měl být pro ostatní vzorem. Další část otázek byl směřován na oblast práv a povinností. Záměrně jsem volila terminologii „může“ a „musí“, cílem bylo zjistit žákovská porozumění, ne vyjmenovat seznam občanských práv a povinností. Navíc se jedná o terminologii žákům bližší.

Další otázky jsou tematicky zaměřeny na formy států. Nedávné prezidentské volby mě podnítily zjistit, zda jsou si žáci vědomi, že demokratický způsob vládnutí není samozřejmostí. Že na světě existují i jiné formy států a způsoby vládnutí. A v neposlední řadě mě zajímal konkrétní názor na to, co musí člověk udělat, aby se stal prezidentem.

Podrobné zdůvodnění, obsahový rozbor a porovnání s dosud provedenými výzkumy předkládám, pro větší přehlednost společně s výsledky, v kapitole 10. *Výsledky výzkumu.*

Formulaci výzkumných otázek předcházela analýza politologického učiva RVP ZV. Soubor otázek je formulován v souladu s očekávanými výstupy politologicky zaměřených tematických celků vzdělávacího oboru Výchova k občanství a průřezového tématu Výchova demokratického občana. Výběr konkrétních otázek je také záměrně volen dle ŠVP škol, ve kterých probíhala výzkumná šetření. A to tak, aby byli žáci obou škol co nejvíce tematicky a pojmově srovnatelně „vybaveni“. Výzkumné otázky nebyly zaměřeny vědomostně, ale s cílem zanalyzovat žákovu porozumění a představy o fungování společnosti.

8.3. Výběr výzkumného vzorku

Cílem mého výzkumu je zanalyzovat žákovská porozumění politologickému učivu u žáků 2. stupně dvou základních škol, nacházejících se v odlišných lokalitách s rozdílnými socioekonomickými podmínkami.

Při zpracovávání diplomové práce se moje pozornost upínala zejména k realizaci výzkumu a jeho výsledkům. Pátrání po tom, zda je porozumění žáků závislé na prostředí, ze kterého pochází, má pro mě osobní význam.

Pocházím z moravského města a musím potvrdit, že pomyslná rivalita mezi Čechami a Moravou panuje v různých rozměrech na našem území do dnes, i když v menší míře. A právě odlišnost těchto dvou prostředí jsem se rozhodla částečně zakomponovat do mého výzkumu. Pro sběr dat jsem zvolila malou základní školu v moravské obci Bedíhošť a základní školu na Praze 6.

Moje první kroky vedly do ZŠ Pod Marjánkou, sídlící na Praze 6, kde jsem konala svou pedagogickou praxi a vyučovala zájmové kroužky. Prostředí jsem dobře znala a vedení školy mi vždy vyšlo vstříc. Pro realizaci výzkumu jsem se rozhodla oslovit žáky 7. třídy, vzhledem k zařazení učiva politologie v ŠVP ZŠ Pod Marjánkou. Výzkumné rozhovory byly prováděny na konci školního roku 2013/2014, žáci měli tedy během roku získat díky učivu Výchovy k občanství alespoň základní orientaci v politologických pojmech.

Následoval výzkum u žáků ZŠ Bedihošť. Zde probíhaly výzkumné rozhovory na začátku nového školního roku 2014/2015, tudíž již u žáků 8. ročníku. Jelikož je soubor výzkumných otázek orientován zejména na zjišťování žákovských porozumění a chápání reality, nikoli poznatků, neobávala jsem se vlivu dvoutříměsíčních prázdnin.

Rozhovory byly v obou základních školách vedeny s 18 žáky. Tento počet totiž odpovídal celkové sumě žáků zapsaných do 8. ročníku ZŠ Bedihošť. V tomto ohledu byl počet dotazovaných bohužel značně limitován.

8.3.1. Charakteristika zkoumané lokality: Bedihošť

Bedihošť je malou moravskou obcí nacházející se ve středu úrodné hanácké roviny, přibližně 4,5 km jihovýchodně od města Prostějov a je součástí Hornomoravského úvalu. Obec svým katastrálním územím řadí do okresu Prostějov, jehož působnost spadá pod Olomoucký kraj.

Dle údajů statistického úřadu zde žije 1032 stálých obyvatel, z nichž 16% spadá do kategorie 0 – 14 let, 60% do věkové kategorie 15 – 59 let a 26% 60 a více let. V produktivním věku v obci žije cca 640 obyvatel s průměrným věkem 36 -37 roků. Většina z nich pracuje v zemědělství, nebo dojíždí za prací do okolních větších měst. V obci působí jedno pracoviště mateřské školy a jedna základní škola. Střední škola ani učňovské obory v obci bohužel nejsou.

Bedihošť je prioritně chápána jako zemědělsky orientovaná obec, působí zde cca 230 podnikatelských subjektů. Na druhou stranu se obec potýká s nezaměstnaností, která atakuje 9% hranici, z větší části tvořenou ženami a lidmi s vyučením bez maturity.

Díky své poloze je Bedihošť brán jako ideální místo pro trvalý pobyt rodin s dětmi, a tak se pro rok 2015 předpokládá přírůstek obyvatel na hodnotu 1070.⁹⁰

⁹⁰ *Oficiální stránky obce Bedihošť*. [online]. c2014. [cit. 2014-11-30]. Dostupné z [www: <http://www.bedihost.eu/>](http://www.bedihost.eu/)

8.3.2. Charakteristika zkoumané lokality: Praha

Statutární město Praha leží na ploše 496 km² ve středu Středočeského kraje na Pražské plošině, na severovýchodním okraji Brdské části, která je charakteristická plošinným až mírně ukloněným reliéfem, do něhož se zařezává řeka Vltava, a tak i v Praze vytváří levý a pravý břeh.

Svou rozlohou je Praha největším městem v republice a nosí titul hlavní město České Republiky. Díky této skutečnosti se z města přirozeně vyvinulo centrum politiky, mezinárodních vztahů, vzdělání, kultury a ekonomiky. Z ekonomického hlediska je Praha centrem státu i střediskem pro zprostředkování vlivů nadnárodních hospodářských vztahů.

K počátku roku 2014 měla Praha přibližně 1,26 milionů lidí a z toho cca 100 tisíc lidí obývá městskou část Prahu 6. V porovnání krajů v ČR je pražská nezaměstnanost tradičně nejnižší. V posledním kvartále se nezaměstnanost v celé Praze pohybovala na hranici 5,2%, a tak se o jedno místo uchází 6,3 uchazeče v produktivním věku (18-64 let).⁹¹

Hlavní město je rozděleno do 22 správních celků a 57 městských částí. Městská část Praha 6 zahrnuje centrální část městského obvodu a je spádovou oblastí pro Dejvice, Bubeneč, Střešovice, Břevnov aj. Celé území se rozkládá přibližně na 42 km².

Z historického vývoje a díky své poloze potvrzuje Praha 6 oblast podnikatelského centra s větší mírou koncentrace podnikatelsky smýšlejících subjektů. Sídlí zde mimo jiné také 5 vysokých škol a 3 velká gymnázia.⁹²

⁹¹ *Statistická ročenka hl. m. Prahy*. [online]. c2012. [cit. 2014-11-30]. Dostupné z [www:<http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/D0003FF585/\\$File/10-101112charcz.pdf >](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/D0003FF585/$File/10-101112charcz.pdf)

⁹² *Portál hl. m. Prahy*. [online]. c2014. [cit. 2014-11-30]. Dostupné z [www:<http://www.praha.eu/jnp/cz/o_meste/zivot_v_praze/sluzby/nezamestnanost_v_praze_klesla_na_5_2.html >](http://www.praha.eu/jnp/cz/o_meste/zivot_v_praze/sluzby/nezamestnanost_v_praze_klesla_na_5_2.html)

8.4. Realizace a zpracování výzkumu

Jak již bylo zmíněno, výzkum byl realizován na konci 7. ročníku na ZŠ Pod Marjánkou na Praze 6 a na začátku 8. ročníku na ZŠ Bedihošť. Ročníky byly zvoleny záměrně s ohledem na ŠVP obou škol a jejich zařazení politologického učiva. Mým záměrem bylo provést rozhovor se žáky, kteří budou mít srovnatelné základní povědomí o určitých pojmech politologického učiva. Výzkumné otázky nebyly zaměřeny vědomostně, ale s cílem zanalyzovat žákovo porozumění a představy o fungování společnosti.

Co se týká etické stránky mého výzkumu, tedy informovaného (poučovaného) souhlasu rodičů, vedení obou škol mě ujistilo, že mají tuto oblast zajištěnou paušální souhlasem rodičů s výzkumnými aktivitami probíhajícími na půdě školy.

V den, kdy byly rozhovory realizovány, byli žáci znovu informováni o celé situaci tak, aby jí dostatečně porozuměli. Představila jsem se jako studentka pedagogické fakulty, které chybí napsat poslední velkou práci, aby se stala skutečnou paní učitelkou. Vysvětlila jsem jim, čím se moje práce zabývá a proč výzkum vůbec realizuji. Poté jsem se odebrala do knihovny, kam za mnou žáci jeden po druhém přicházeli. Každého žáka jsem se vždy na začátku rozhovoru zeptala, zda všemu rozumí, nemají nějaké dotazy a jestli souhlasí s tím, že si budu náš rozhovor nahrávat. Žáci byli také informováni o tom, že rozhovory jsou anonymní.

Nutno podotknout, že žáci byli velmi vstřícní, ochotní mi pomoci a všichni poskytli souhlas s nahráváním. Rozhodla jsem se pro „dvojitý jistění“ a odpovědi žáků jsem si kromě zvukové nahrávky, také poctivě zapisovala do poznámek.

Rozhovor trval přibližně 10 minut, poté žák odcházel s malou sladkou odměnou (jako poděkování) zpět do třídy.

Následně přišlo na řadu zpracování odpovědí žáků. Jednotlivé rozhovory byly doslovně přepsány a na základě (otevřeného a axiálního) kódování následně kategorizovány. V případě použití této techniky sběru dat se jedná o velmi významnou část celého vyhodnocovacího procesu. Jiří Pelikán (2011) na tuto

skutečnost upozorňuje ve srovnání s technikou dotazníku: „Zatímco v dotazníku zejména při použití uzavřených otázek a otázek škálovacích je kategorizace výpovědí jasná již na samotném počátku a je vlastně do dotazníku vložena tvůrcem této techniky, u rozhovoru zpravidla kategorizaci provádíme až při zpracování poznatků získaných prostřednictvím této techniky.“⁹³

Vyhodnocení bylo pro větší přehlednost zapsáno do tabulky spolu s procentuálním zastoupením jednotlivých kategorií. Snažila jsem se jednotlivé kategorie příliš nepřeformulovávat, aby zůstala zachována autenticita dětské odpovědi.

8.4.1. Kritéria kvality

Abychom dosáhli toho, že realizovaný výzkum bude validní, je třeba dodržovat několik kritérií kvality. Pro tento účel jsem se držela následujících kritérií, tak jak jej uvádí Jan Hendl (2005).⁹⁴

1. Důvěryhodnost

Toto kritérium značí potřebu dokázat, že předmět zkoumání byl skutečně identifikován a popsán. Pro jeho zajištění jsem obě třídy několikrát dopředu navštívila, abych žáky i prostředí dostatečně poznala. Každou navštívenou vyučovací hodinu jsem také následně konzultovala s konkrétními vyučující, abych své dojmy konfrontovala s názory jednotlivých pedagogů. Všechny postupy, které jsem během realizace výzkumu použila, jsou podrobně popsány v praktické části práce.

2. Přenositelnost

Je třeba říci, že toto kritérium se užívá zejména v kvantitativním výzkumu a znamená možnost využít závěry z jednoho případu pro případ jiný. Proto je nutné přesně popsat veškerá data, výzkumné metody i použité přístupy, aby bylo možno získané závěry přenést. Já ve své výzkumu srovnávám výzkumná šetření ve dvou

⁹³ PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3, s. 123

⁹⁴ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. s. 339-340

odlišných prostředích, proto jsem se rozhodla zvolit metodu strukturovaného rozhovoru, aby byly všem žákům kladeny stejné otázky a byly co nejvíce eliminovány mé zásahy do žakovských výpovědí.

3. Potvrditelnost

Potvrditelnost výzkumu je analogií objektivitu, ale nikoli objektivitu badatele nýbrž samotné studie. Tu je třeba zajistit dostatečným množstvím informací a poznatků. Proto je můj výzkum podrobně popsán a zpracován také pomocí odborné literatury.

9. Charakteristika základních škol (Bedihošť a Pod Marjánkou)

9.1. Charakteristika ZŠ Bedihošť⁹⁵

Následující informace jsou čerpány zejména z oficiálních stránek ZŠ Bedihošť.

V každém z devíti ročníků této ZŠ je jen jedna třída. Ve školním roce 2014/2015 má škola 168 žáků. ZŠ svým nižším počtem žáků je školou „rodinného typu“, v níž neexistuje anonymita mezi učiteli a žáky, všichni se znají a mají k sobě blíž. Dokáží tak lépe zajistit individuální rozvoj žáků, respektovat jejich individuální potřeby. Kromě dětí z Bedihoště je spádovou školou pro žáky z Čehovic, Kralic na Hané a Hrubčic. Dojíždějí sem i děti ze vzdálenějšího okolí, například z Čelčic nebo Prostějova.

Organizace má celkem 26 zaměstnanců, z toho 14 pedagogů ZŠ, 3 učitelky mateřské školy a jednu vychovatelku školní družiny. Zbytek tvoří provozní zaměstnanci. Základní škola Bedihošť byla nedávno rekonstruována a je skvěle vybavena. Třídy mají nový nábytek, disponují odbornými učebnami IVT, díky využívání evropských dotací přibývají multimediální učebny. Škola je zapojena do projektů: Škola plná zdraví, Environmentální vzdělávání, Zdravé zuby, EU – peníze školám.

Žáci mají možnost vybrat si z mnoha druhů zájmových kroužků: informatika, anglický jazyk, psaní všemi deseti, taneční a sportovní kroužky: florbal, stolní tenis, atletika aj. Během školního roku se uskutečňují projektové dny, lyžařský výcvikový kurz, škola v přírodě, zahraniční i domácí exkurze a výlety.

ZŠ Bedihošť poskytuje svým žákům kvalitní základní vzdělání, které pak absolventům umožní pokračovat ve studiu na jakékoliv zvolené střední škole, gymnáziu, nebo se připravovat na svoji profesi.

⁹⁵ ZŠ a MŠ Bedihošť. [online]. c2014. [cit. 2014-11-10]. Dostupné z [www: <http://www.zsbedihost.cz/>](http://www.zsbedihost.cz/)

9.1.2. ŠVP ZŠ Bedihošť⁹⁶

Na tomto místě uvádím jen základní charakteristiku ŠVP ZŠ Bedihošť, jeho plné znění přikládám jako přílohu mé práce.

ŠVP ZŠ Bedihošť je zaměřen na rozvoj všech složek osobnosti každého žáka, jak výborného, průměrného, tak i na žáky se specifickými poruchami učení, nebo se zdravotním či sociálním znevýhodněním.

Školní vzdělávací program „Škola pro život“ vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí RVP ZV a z koncepce, která vznikla v posledních letech. Koncepce vychází z analýzy vlastních možností a schopností pedagogického sboru, požadavků rodičů a společenské poptávky po určitých prioritách v připravenosti žáků ke středoškolskému studiu. Škola klade důraz na výuku cizích jazyků, počítačovou gramotnost a snaží se podpořit zájem žáků o přírodovědné obory a estetickou výchovu.

Název „Škola pro život“ není nahodilý. Vyjadřuje základní myšlenku vzdělávacího programu – vychovat a vzdělat žáky tak, aby dobře obstáli v životě, snaží se podpořit jejich schopnost svobodné a tvůrčí práce, samostatného myšlení a odpovědného rozhodování, podporuje chápání globálních vztahů, spřízněnost s přírodou a jejími zákony, soulad s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami a demokratickými občanskými postoji. Školní vzdělávací program klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti každého jedince.

Zaměření není vyjádřeno profilací školy (důraz na konkrétní vyučovací předmět nebo předměty), ale vychází ze snahy podpořit co nejširší rozvoj osobnosti všech žáků s důrazem na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

9.2. Charakteristika ZŠ Pod Marjánkou⁹⁷

Následující informace jsou čerpány zejména z oficiálních stránek ZŠ Pod Marjánkou.

⁹⁶ ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA BEDIHOŠŤ: ŠVP pro základní vzdělávání „Škola pro život“. Bedihošť. 2012

⁹⁷ ZŠ Pod Marjánkou. [online]. c2014. [cit. 2014-11-10]. Dostupné z [www: <http://www.zspodmarjankou.cz/>](http://www.zspodmarjankou.cz/)

Tato ZŠ je školou s rozšířenou výukou jazyků s 1. až 9. ročníkem a nachází se v těsné blízkosti jiné základní školy. Součástí školy jsou školní družina a školní jídelna. Škola vzdělává zhruba 650 žáků, kteří jsou přijímáni na základě testu školní zralosti formou zápisu do 1. ročníku a formou výběrového řízení do ostatních ročníků, především do 6. ročníku. Škola má statut fakultní školy Pedagogické fakulty UK.

V budově je celkem 30 učeben, z nich 10 je zařízených jako odborné pracovny a 2 jsou tělocvičny. Dále jsou zde 4 oddělení školní družiny, která jsou umístěna v oddělené části školy se samostatným vchodem. Prostory školní družiny nově doplňuje zasklená terasa, kterou družina využívá ke sportovním účelům jako sportovní hernu.

Škola má také k dispozici velký sportovní areál s umělým povrchem (atletický ovál, tenisový kurt, fotbalové a volejbalové hřiště), keramickou dílnu, knihovnu a projektovou místnost. Součástí školy je školní jídelna, která je vybavena moderní technologií. Škola má světlé a čisté prostory. Prostory pro výuku jsou dostatečné. Všechny pracovny jsou vybaveny multimediální technikou, některé pracovny jsou vybaveny interaktivními tabulemi. Pro výuku ICT slouží počítačová učebna, která je propojena s knihovnou. Všechny tyto prostory jsou v souladu s normami, materiální vybavení školy je velmi dobré.

Pedagogický sbor je velký, čítá zhruba 50 pedagogických pracovníků. Je trvale stabilní a je tvořen ředitelkou školy, jejím statutárním zástupcem, výchovnou poradkyní, metodičkou prevence, školní psycholožkou, učiteli včetně kvalifikované učitelky angličtiny - rodilé mluvčí a vychovatelkami školní družiny.

V rámci jazykové výuky pořádá škola každým rokem různé výměnné či poznávací pobyty v Anglii, Dánsku, Holandsku, Španělsku, Francii, Německu nebo USA.

Žáci se zájmem o přírodní vědy se pravidelně zapojují do projektů s výrazným ekologickým zaměřením, které vyhlásují instituce zabývající se enviromentální výchovou.

Na škole působí Školská rada a dále je zřízena Obecně prospěšná společnost, která je občanským sdružením a je reprezentována volenými zástupci z řad rodičů jednotlivých tříd. Rovněž spolupracuje s Pedagogicko – psychologickou poradnou Prahy 6, v rámci prevence sociálně patologických jevů s občanským sdružením

Prev-Centrum, zařízením Drop in a případnými dalšími dle aktuální situace, možnosti a potřeby. Přijímají studenty z různých fakult a vysokých škol na pedagogickou praxi.

9.2.2. ŠVP ZŠ Pod Marjánkou⁹⁸

Opět uvádím jen základní charakteristiku ŠVP ZŠ Pod Marjánkou, jeho plné znění přikládám jako přílohu mé práce.

Hlavní profilací školy je výuka cizích jazyků. V souvislosti se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je prioritou takový školní vzdělávací program, který i nadále počítá se zachováním a dalším prohlubováním nadstandardní nabídky výuky cizích jazyků.

Anglický jazyk je stěžejním cizím jazykem školy. Žáci se jej začínají učit od vstupu do školy, tj. od 1. ročníku, od 3. ročníku navazují na získané konverzační dovednosti z 1. a 2. ročníku.

Při tvorbě školního kurikula vycházela škola z následujícího profilu absolventa:

- budoucí student střední školy v rámci Evropské unie
- s kvalitní znalostí anglického jazyka a základy druhého jazyka
- s dobrými znalostmi v naukových předmětech
- schopný pracovat v týmu, se zkušeností s mezinárodní spoluprací v rámci mezinárodních projektů
- schopný vyhledávat si informace z různých zdrojů
- má pozitivní přístup k učení a přistupuje zodpovědně ke svému studiu
- schopný využívat moderní informační technologie
- je schopný chápat multikulturnost i jinakost etnických a náboženských skupin bez ztráty vlastní identity
- všestranně harmonicky rozvinutá osobnost s návyky zdravého životního stylu

⁹⁸ ZÁKLADNÍ ŠKOLA POD MARJÁNKOU: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání GLOBE-TROTTER. Praha. 2013

10. Výsledky výzkumu

Otázka č. 1.: „Ty, tvoje maminka i tatínek jste občané České republiky. Co to ale znamená „být občanem“?“

Na tomto místě si dovolím použít definici občanství dle B. Říchové (2002): *„Občanství v širším slova smyslu je pojem, který určuje vztah státu k jeho nabyvateli – a naopak, obyvatele ke státu. (...) Být občanem státu není v tomto smyslu pouze vyjádřením příslušnosti ke státu na základě naplnění formálních (většinou právních) předpokladů, které umožňují stát se příslušníkem daného státu; je současně i kvalitou, jejíž obsah je určen mírou naplnění práv a povinností vázících se k občanství samotným občanem. Být občanem tedy znamená nejen mít právo volit, ale současně podle svého přesvědčení tohoto práva i využít.“⁹⁹*

Co se týká právní úpravy tohoto pojmu, Ústava ČR i Listina základních práv a svobod operují s pojmem občanství již s jako hotovým. Nijak jej nedefinují. Samotnou definici nabízí až *Zákon o nabytí a pozbytí státního občanství ČR č. 186/2013 Sb.*, který nabyl účinnosti 1. ledna 2014. A ten říká, že státní občanství České republiky se nabyvá:

- a) narozením,
- b) určením otcovství,
- c) osvojením,
- d) nalezením na území České republiky,
- e) udělením,
- f) prohlášením, nebo
- g) v souvislosti se svěřením do ústavní, pěstounské nebo jiné formy náhradní péče

⁹⁹ ŘÍCHOVÁ, B. *Úvod do současné politologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-628-4. s. 53-54

Mé očekávání:

Tato otázka byla vzhledem k následujícím položena jako úvodní. Chtěla jsem, aby si žáci nejprve srovnali, kdo je to občan a krátce o tom pohovořili. Jedná se o pojem, se kterým se ve společnosti běžně operuje a i samotní žáci jej dobře znají a používají jej. Proto mě zajímalo, zda znají jeho skutečný význam.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Mít zde povinnosti, které musíme plnit	20%
Bydlet tady (v ČR)	17%
Mít vztah k zemi	13%
Mít zde svá práva	13%
Mít české občanství	13%
Přispívat na chod státu	10%
Uznávat zdejší zákony	10%
Narodili jsme se tady	4%
Celkem	100 %

Tab. 1: Výsledky otázky č. 1 (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
Bydlet tady (v ČR)	73%
Občané jsou všichni na planetě	17%
Mít zde svá práva	5%
Narodili jsme se tady	5%
Celkem	100 %

Tab. 2: Výsledky otázky č. 1 (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

Ukázalo se, že odpovědi pražských žáků byly více diferencované, během šetření se objevovalo mnoho různých možností odpovědí. Zajímavé je, že pražští žáci měli nejčastěji pojem občanství spojen se základním předpokladem plnění povinností. Drtivá většina žáků v Bedihošti odpovídalo ve smyslu: „Občan je ten, který tu bydlí.“

Určitá naivita dětského chápání se v Bedihošti projevila u několika žáků, kteří s naprostou samozřejmostí odpověděli, že občané jsou všichni na světě (doslova na planetě), bez výjimky.

Otázka č. 2.: „Jak podle tebe vypadá správný (dobrý) občan? Jaký je?“

Určitou možnost srovnání nám nabízí australský zahraniční výzkum (1995) na který jsem upozorňovala v teoretické části mé práce. Pro připomenutí jeho uvádím výsledky:

Na otázku vztahující se charakteristiky dobrého občana se pokusilo odpovědět celkem 529 (z 539). Z celkového počtu odpovědí lze vygenerovat následujících 5 kategorií:

- **Osobnostní charakteristiky** uvedlo celkem 40% studentů. Do této kategorie jsou zahrnuty odpovědi typu: čestnost, věrnost, inteligence.
- **Vztah k druhým** zahrnuje celkem 31% odpovědí. Tato kategorie obsahuje odpovědi: pomáhá druhým, stará se o ostatní apod.
- **Odpovědnost.** Tato kategorie, do níž byly zahrnuty osobní charakteristiky: tvrdě pracuje, je odpovědný, spoléhá se sám na sebe, představovala 11 %.
- **Konformita.** Celkem 9% studentů odpovídalo ve smyslu této kategorie. Spadají sem odpovědi: dodržuje zákony, nepodílí se na kriminálním chování a další.

- *Ekologické cítění* uvedlo celkem 6% studentů, kteří měli na paměti, že dobrý občan se stará o životní prostředí.¹⁰⁰

Jsem si vědoma, že výsledky nelze komplexně vztáhnout na české prostředí, ale myslím, že je zajímavé alespoň částečné srovnání výsledků těchto dvou výzkumů.

Mé očekávání:

Po vzoru australského výzkum mě zajímalo, jak si žáci představují dobrého občana, tedy toho, který by měl být pro ostatní jakýmsi vzorem. Očekávala jsem, že žáci si jej budou představovat jako toho, který pomáhá druhým.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Vlastenectví, hrdost	19%
Chová se legálně, dodržuje zákony	14%
Účastní se voleb	14%
Chová se ekologicky	11%
Platí daně	8%
Dodržuje pravidla	8%
Plní si svoje povinnosti	8%
Je slušný	5%
Angažovanost	5%
Nevyvolává konflikty	2%
Nekrade	2%
Neškodí státu	2%

¹⁰⁰ BOWES, J. M.; CHALMERS, D.; COVAN, E.; FLANAGAN, C. *Adolescent's ideas about citizenship and democracy*. Předneseno na symposiu: Education for Citizenship: Historical, Policy and Psychological Perspectives. 1995.

Je smířený s tím, co je	2%
Celkem	100%

Tab. 3: Výsledky otázky č. 2 (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
Je milý, laskavý, hodný, dobrosrdečný	33%
Chová se ekologicky	23%
Pomáhá druhým	19%
Vlastenectví, hrdost	7%
Je otevřený novým nápadům	3%
Stojí si za svým názorem	3%
Působí pozitivně	3%
Nedělá problémy státu	3%
Není rasista	3%
Dodržuje pravidla	3%
Celkem	100%

Tab. 4: Výsledky otázky č. 2 (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

V tomto případě byly odpovědi žáků velmi konkrétní a rozličné. A proto bylo jejich kategorizování náročné. Rozhodla jsem se pro uvedení více kategorií než v předchozí otázce, právě kvůli konkrétnosti jednotlivých odpovědí.

Ukázalo, že se pražské děti vidí dobrého občana jako vlastence hrdého na svoji zem. Naopak děti ze ZŠ Bedihošť se mnohem více soustředili na osobní charakteristiky, tak jako tomu bylo v případě australského výzkumu. Velmi mile mě překvapilo, že dnešní žáci mají také smysl pro ekologii. V Bedihošti dokonce každý 4. žák odpovídal ve smyslu: „Dobrý občan je ten, který třídí odpad a stará se o životní prostředí.“ Naopak zarážející byla odpověď jednoho pražského žáčka, který odpověděl, že: „Dobrý občan je ten, který je smířený s tím, co je.“

Otázka č. 3.: „Co všechno takový občan může (dělat)? Má na něco právo?“

Jedná se o otázku zaměřenou na lidská práva deklarovaná Listinou základních práv a svobod České republiky.

Listina základních práv a svobod je součástí ústavního pořádku České republiky a vyjadřuje vztah mezi státem a občanem. Obsahuje 44 článků členěných do šesti hlav. Listina garantuje lidská práva v následujících oblastech:

- Lidská práva a základní svobody
- Politická práva
- Práva národnostních a etnických menšin
- Hospodářská, sociální a kulturní práva
- Právo na soudní a jinou právní ochranu¹⁰¹

Mé očekávání:

Tato otázka byla zařazena zcela záměrně. Velmi často se totiž při výuce setkávám s tím, že žáci nedokáží pojmenovat ani základní lidská práva. Na tento problém narážím zejména při výkladu totalitních režimů. Žákům chybí elementární znalosti vlastních práv a proto je následná výuka omezování lidských práv v jiných režimech, velmi náročná. Proto bylo tedy moje očekávání skeptické a předpokládala jsem, že žáci budou mít s otázkou pojmenování práv značné problémy.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Právo volit	30%
P. říci svůj názor	13,5%

¹⁰¹ Listina základních práv a svobod [online]. [cit 2014-09-11]. Dostupné na [www: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>](http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html)

P. cestovat	11%
P. vlastnit majetek	8%
P. studovat	5%
P. mít zaměstnání	5%
Všechno, co není zakázané	5%
P. nevypovídat	2,5%
P. na soukromí	2,5%
P. mít děti	2,5%
P. na náboženství	2,5%
P. být volen	2,5%
P. chodit do divadla a kina	2,5%
P. pít alkohol	2,5%
P. na ombudsmana	2,5%
Máme, ale žádné mě nenapadá	2,5%
Celkem	100%

Tab. 5: Výsledky otázky č. 3 (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
Právo volit	27%
P. říci svůj názor	27%
Máme, ale žádné nenapadá	19%
P. vlastnit majetek	4,5%
P. zvolit si, kde budu bydlet	4,5%
P. na život	4,5%
P. na svobodu	4,5%
P. starat se o stát	4,5%
P. na všechno	4,5%
Celkem	100%

Tab. 6: Výsledky otázky č. 3 (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

V obou školách se na prvních dvou příčkách objevila shodná lidská práva. Odpovědi žáků byly velmi podobné. Takový výsledek mě nepřekvapil. Jedná se o práva, která jsou ve společnosti a v médiích nejvíce skloňována. Žáci tyto odpovědi vyřkli automaticky, téměř bez rozmyslu. Když před nimi vyslovíte pojem právo, ihned se jim spojí v sousloví: právo volit a právo na názor. Pokud se ale ptáte na další možná lidská práva, často nejsou schopni odpovědět.

Otázka č. 4.: „A kdo mu takové právo dal?“

Lidská práva či základní práva a svobody jsou nám ústavně zaručena. Listina základních práv a svobod jasně deklaruje, že základní práva a svobody jsou nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné.¹⁰²

Jednotlivé atributy základních práv a svobod:

- 1. nezadatelnost** – tato práva se nepovažují za výtvor státní moci, stát je však, chce-li být právní státem, musí uznat, aby získaly pozitivně právní charakter,
- 2. nezrušitelnost** – stát je nemůže platně zrušit,
- 3. nezcizitelnost** – mají kogentní povahu, vzdání se jich ze strany jejich nositele nemá právní význam, přenesení práva na jiného je neplatné,
- 4. nepromlčitelnost** – jsou trvale vymahatelná, plynutí času na tom nic nemění.¹⁰³

Dva základní přístupy k právu:

1. Pohled přirozenoprávní:

Tato teorie říká, že právo vzniká nezávisle na vůli člověka, z lidské přirozenosti. Existuje zcela přirozeně a tedy nezávisle na jakémkoli aparátu státní moci.¹⁰⁴ Teorie přirozeného práva vystupovala ve své historii v různých variantách,

¹⁰² Listina základních práv a svobod [online]. [cit 2014-09-11]. Dostupné na [www: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>](http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html)

¹⁰³ GERLOCH, A. *Teorie práva*. 3. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86473-85-6. s. 223

¹⁰⁴ HARVÁNEK, J. *Teorie práva*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1791-0. s. 123

které se lišily zejména ve vysvětlování jeho původu (např. koncepce teologická, naturalistická, racionalistická).¹⁰⁵

2. Pohled pozitivistickoprávní

Pozitivisté naopak tvrdí, že veškerá práva jsou umělým, lidským výtvozem. Žádné právo by neexistovalo bez vůle nějakého normotvůrce či zákonodárce.¹⁰⁶

Mé očekávání:

V případě předešlé otázky jsem měla určitou představu, jaká práva budou žáci znát. Přece jen se jednalo spíše o vědomostní otázku. To ale není případ téhle otázky. Rozhodla jsem se jít cestou pátrání po žákovských představách o fungování společnosti. Odkud pramení všechna práva? Vzhledem ke znalosti zahraničních výzkumů podobných témat jsem očekávala odpovědi, ve kterých se žáci budou odkazovat na nějakou mocenskou strukturu.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Zákony	11%
Stát	11%
Vláda	11%
Poslanecká sněmovna	11%
Parlament	11%
Prezident	11%
Politici	6,5%
Soudy	6,5%
Úřady	3,5%

¹⁰⁵GERLOCH, A. *Teorie práva*. 3. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86473-85-6. s. 230

¹⁰⁶HARVÁNEK, J. *Teorie práva*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1791-0. s. 124

Premiér	3,5%
Demokracie	3,5%
Světští lidé	3,5%
Senát	3,5%
Nevím	3,5%
Celkem	100 %

Tab. 7: Výsledky otázky č. 4 (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
Stát	34%
Prezident	24,5%
Nevím	19%
Papež	4,5%
Ministerstva	4,5%
Parlament	4,5%
Rodiče	4,5%
Starosta	4,5%
Celkem	100 %

Tab. 8: Výsledky otázky č. 4 (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

Mé očekávání se do jisté míry potvrdilo. Žáci obou škol se odvolávali na konkrétní mocenské instituce či přímo osobnosti. V obou školách se objevovaly podobné odpovědi. Žáci Bedihoště ale mnohem více odkazovali na konkrétní osoby, které se u pražských dětí vůbec neobjevovaly: papež, rodiče a starosta. Starosta je pro bedihošťské děti velmi důležitý, žáci jej vnímají jako velkou autoritu, objevuje se u vícera otázek.

U zahraničního výzkumu J. Brophyho a J. Allemana se naprostá většina dotazovaných žáků¹⁰⁷ domnívala, že zákony jsou dílem prezidenta, vlády nebo soudů. Ostatní je přisuzovali např. policii, lidem nebo dokonce bohu.¹⁰⁸ Jejich výzkum byl zaměřen na původ zákonů, já se primárně ptala na původ práv. Jsem si vědoma toho, že legislativní proces tvorby zákonů je pro žáky lépe představitelný. I tak lze, ale myslím obecně říci, že se žáci v těchto případech často odkazují na vysoké státní autority: prezidenta a vládu.

Otázka č. 5.: „Myslíš, že takový občan také něco musí (dělat)? Má nějaké povinnosti?“

I když se zdá, že Listina základních práv a svobod deklaruje pouze lidská práva, jsou v ní ukryty (stejně jako např. v občanském zákoníku nebo jiných právních dokumentech) jednotlivé povinnosti. Zpravidla jsou uváděny souslovím: „nikdo nesmí...“ nebo stát či jiný orgán „ukládá každému povinnost...“. Občanské povinnosti jsou prostoupeny všemi právními dokumenty. Česká republika ale nedisponuje žádným dokumentem, ve kterém by přímo vyjmenovávala soubor občanských povinností.

Mé očekávání:

Tato otázka je protipólem otázek předchozích. Zajímalo mě, zda jsou si žáci vědomi také svých povinností a zda jsou schopni vyjmenovat některé občanské povinnosti, které budou muset plnit (nebo už plní) jako dospělí. Otázka velmi zajímavě koresponduje s dětským světem, často vědomým si svých práv, ale nevědomým si svých povinností. Mým základním předpokladem bylo, že žáci budou nejčastěji odpovídat ve smyslu: „Občan má povinnost dodržovat zákony.“ A to právě proto, že většina dětí si je vědoma všudypřítomných pravidel, která musí dodržovat.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

¹⁰⁷ Pozn. Výzkumu se účastnilo 96 žáků primární školy, napříč všemi ročníky

¹⁰⁸ BROPHY, J., ALLEMAN, J. *Primary grade students: Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago: Spencer Foundation, 2002.

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Platit daně	37%
Dodržovat zákony	13%
Chodit do školy/práce	13%
Nic	11%
Mít platné doklady	8%
Nezabíjet	3%
Nekrást	3%
Účastnit se sčítání lidu	3%
Respektovat ostatní	3%
Nepoškožovat zemi	3%
Prodloužit si občanství, když mu vyprší	3%
Celkem	100%

Tab. 9: Výsledky otázky č. 5 (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	V %
Chodit do školy/práce	30%
Dodržovat zákony	22%
Třídít odpad	13%
Platit daně	9%
Volit	9%
Být slušný	9%
Mít rád svoji vlast	4%
Nic	4%
Celkem	100%

Tab. 10: Výsledky otázky č. 5 (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

V této otázce se projeví rozdíly mezi zvolenými lokalitami. Zatímco velké většině pražských studentů napadne při vyslovení pojmu povinnost, platit daně, většina moravských studentů vidí základní občanskou povinnost ve smyslu povinnosti chodit do práce a do školy. Zajímavé je také znovu přítomné ekologické hledisko u žáků s Bedihoště. Povinnost třídít odpad bylo třetí nejčastěji zmiňovanou odpovědí. Můj předpoklad povinnosti dodržovat zákony se potvrdil u žáků obou škol. Za zmínku také stojí názory několika žáků, kteří se domnívají, že občan nemá žádné povinnosti. Tato odpověď se objevila na obou školách.

Otázka č. 6.: „A co by se stalo, kdyby je nedodržoval?”

Otázka odkazuje na přítomnost sankcí jako možného důsledku neplnění občanských povinností. Oblast trestního práva je v České republice upravena trestním zákonem č. 40/2009 Sb.

Mé očekávání:

Pro dětský svět není pojem trestu nic neznámého. Žáci jsou si vědomi, že při neplnění povinností přijde trest. Jaké tresty ale hrozí při neplnění občanských povinností? Zajímalo mě, zda budou žáci více zmiňovat sankce morální či sankce ve smyslu odnětí svobody nebo pokuty. Vzhledem k výsledkům dosavadních výzkumů, ve kterých se ukázalo, že soudy a policie jsou žáky vnímány jako velké autority, jsem ale nepředpokládala, že by se ve větší míře objevovaly v odpovědích žáků morální sankce.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Dostane pokutu	30%
Půjde do vězení	27%

Bude stíhaný	12%
Čekají ho veřejné práce	9%
Musí zaplatit	6%
Hrozí mu exekuce	6%
Bude to mít špatný vliv na stát	3%
Skončí na ulici	3%
Vyhostí ho ze země	3%
Celkem	100%

Tab. 11: *Výsledky otázky č. 6 (ZŠ Pod Marjánkou)*

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
Dostane pokutu	47%
Půjde do vězení	38%
Hrozí mu exekuce	5%
Byl by tu zmatek	5%
Nebyli bychom dobří	5%
Celkem	100%

Tab. 12: *Výsledky otázky č. 6 (ZŠ Bedihošť)*

Závěr:

Ukázalo se, že žáci obou škol jsou si vědomi, že neplnění povinností s sebou nese sankce. Nejčastěji zmiňovaným druhem sankce byla pokuta a odnětí svobody. Zajímavým poznatkem pro mě bylo, že žáci jsou si již v tomto věku vědomi hrozby exekucí. Potvrdil se ale také můj předpoklad, že jen velmi malé procento žáků napadlo nějaká morální sankce.

Otázka č. 7.: „Co je to stát?“

Stát je základní stavební jednotkou dnešního světa. V politologii je pojmu stát a jeho fungování věnována značná pozornost. Definice a pojetí státu se v odborné literatuře objevuje nespočet. Rozhodla jsem se pro definici státu pomocí jeho rysů, tak jej uvádí A. Heywood¹⁰⁹:

- 1. Teritorium** – stát jako území vymezené státními hranicemi
- 2. Obyvatelstvo** – ve státě žije skupina osob v organizovaném společenství, trvanlivost vztahu osoby ke státu je dnes vyjádřena prostřednictvím přijetí občanství
- 3. Suverenita (svrchovanost)** – stát vykonává absolutní a neomezenou moc v tom smyslu, že stojí nade všemi ostatními sdruženími a skupinami ve společnosti
- 4. Vláda a veřejné instituce** – státní instituce jsou jasně a zřetelně „veřejné“, na rozdíl od „soukromých“ institucí občanské společnosti
- 5. Legitimita** – státní rozhodnutí se obvykle (i když nikoli nutně) přijímají jako pro členy společnosti závazná, jelikož (jak se tvrdí) jsou přijímána ve veřejném zájmu neboli k obecnému dobru

Mé očekávání:

Mým hlavním cílem bylo zjistit, zda žáci spojují pojem stát spíše s územím nebo osobou, která v něm vládne.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Území, na kterém vládne skupina lidí nebo jeden člověk	45%
Území + občané + státní moc	36%
Území + historie, tradice, jazyk	9%

¹⁰⁹HEYWOOD, A. *Politologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, ISBN 80-86432-95-5. s. 107-108

Společenství, které má vlajku a hymnu	5%
Území s pravidly	5%
Celkem	100 %

Tab. 13: Výsledky otázky č. 7 (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
Ohraničené území	37%
Území + jazyk	23%
Území, na kterém vládne skupina lidí nebo jeden člověk	14%
Organizovaná společnost	14%
Společenství, které má vlajku a hymnu	4%
Území s vlastními pravidly	4%
Poslanci a lidé ze sněmovny	4%
Celkem	100 %

Tab. 14: Výsledky otázky č. 7 (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

Ukázalo se, že naprostá většina žáků pojmá stát z hlediska území. Konkrétní odpovědi se pak již lišily pouze tím, zda žáci vysvětlovali stát jako území, na které někdo vládne, nebo území, kde žijí občané hovořící stejným jazykem apod. V tomto případě se neprojevaly žádné výrazné rozdíly z hlediska zkoumaných lokalit.

Otázka č. 8.: „Víš, kdo je u nás hlavou státu?“

Hlava třetí (moc výkonná), článek 54 Ústavy České republiky říká, že:

- (1) Prezident republiky je hlavou státu.
- (2) Prezident republiky je volen v přímých volbách.
- (3) Prezident republiky není z výkonu své funkce odpovědný.¹¹⁰

Mé očekávání:

Tato otázka byla zvolena záměrně jako otázka úvodní, „odlehčovací“ a úvodní k otázkám následujícím. Nepředpokládala jsem, že by někdo z žáků 2. stupně netušil, kdo stojí v čele České republiky, tudíž jsem ani neočekávala, že by se v této otázce projevil jakýkoli rozdíl ve znalostech žáků ve dvou zkoumaných lokalitách.

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Prezident – Miloš Zeman	95%
Prezident – Václav Klaus	5%
Celkem	100%

Tab. 15: Výsledky otázky č. 8 (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
Prezident – Miloš Zeman	100%
Celkem	100%

Tab. 16: Výsledky otázky č. 8 (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

Můj předpoklad se potvrdil, všichni žáci na obou školách věděli, že hlavou státu České republiky je prezident. Uvést jméno prezidenta jsem nevyžadovala, všichni žáci jej ale automaticky vyřkli. Proto jsem jej také zahrnula do výsledné tabulky. Primárně být ale zjišťováno nemělo.

¹¹⁰ Ústava České republiky. [online]. c2010. [cit. 2014-11-22]. Dostupné z [www: <http://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>](http://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html)

Otázka č. 9.: „A jak se tam dostal?“

Na tomto místě si dolovím znovu odkázat na Ústavu České republiky, hlava třetí (moc výkonná), článek 54:

- (1) Prezident republiky je hlavou státu.
- (2) Prezident republiky je volen v přímých volbách.
- (3) Prezident republiky není z výkonu své funkce odpovědný.¹¹¹

Také v zahraničních výzkumech se zabývali otázkou zisku postu prezidenta. Výzkumu J. Brophyho a J. Alleman se účastnilo 96 dětí (dívek i chlapců) primární školy, napříč všemi ročníky. 44 žáků správně odpovědělo, že prezident je volenou funkcí. Bohužel dalších 30 odpovídalo velmi nejistě a nebyli schopni na otázku vůbec odpovědět. 14 dětí spojovalo post prezidenta s „ctnostmi“ člověka, tedy že dotyčný se stal prezidentem, protože je pracovitý, pravdomluvný, apod. Zbytek respondentů odpovídalo ve smyslu: byl výborný žák, je dobrý řečník, umí řešit problémy, je bohatý...¹¹²

Mé očekávání:

V případě této otázky už jsem nebyla tolik jistá odpovědí žáků, jako u otázky předešlé. Všichni žáci věděli, kdo je naší hlavou státu, ale mají také ponětí o tom, jak prezident může získat svoji funkci? Očekávala jsem, že většina žáků si bude vědoma toho, že je prezident ČR volenou funkcí, ale stoprocentní úspěšností jsem si jistá nebyla.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

¹¹¹ Ústava České republiky. [online]. c2010. [cit. 2014-11-22]. Dostupné z [www: <http://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>](http://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html)

¹¹² BROPHY, J., ALLEMAN, J. *Primary grade students: Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago: Spencer Foundation, 2002.

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Občané ho zvolili	80%
Musel sehnat podpisy	20%
Celkem	100%

Tab. 17: Výsledky otázky č. 9 (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
Občané ho zvolili	100%
Celkem	100%

Tab. 18: Výsledky otázky č. 9 (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

Mé obavy se nepotvrdily. Téměř 100% žáků obou škol jsou si vědomi, že funkce prezidenta je volená. Navíc také sami uváděli, že nově volí prezidenta občané. Částečně se zde ale projevily rozdíly mezi zkoumanými lokalitami. Někteří pražští žáci uváděli, že o volbě prezidenta republiky rozhodoval počet podpisů od občanů. Žáci velkých měst a zejména toho hlavního, byli denně pod tlakem všudypřítomných prezidentských kampaní, což se také následně projevilo ve výsledcích mého šetření.

Co se týká srovnání s výsledky zahraničního výzkumu, dalo by se říci, že jsem během výzkumu získala lepší výsledky. Nutno ale upozornit na fakt, že cílová věková skupina obou výzkumů bohužel nebyla primárně shodná.

Otázka č. 10.: „A je to takhle všude? Že je hlavou státu prezident?“

Jednu z klasických typologií forem států (podle toho, kdo vládne a kdo má prospěch) představil již Aristoteles ve 4. stol. př. n. l.¹¹³

		Kdo vládne?		
		Jeden	Několik	Mnozí
Kdo má prospěch?	Vládci	Tyranie	Oligarchie	Demokracie
	Všichni	Monarchie	Aristokracie	Politeia

Obr. 6: Šest forem států podle Aristotela

Mé očekávání:

Cílem této otázky bylo zjistit, zda jsou si žáci vědomi také toho, že existují i jiné formy států. Předpokládala jsem, že většina žáků zmíní alespoň království v čele s panovnickou rodinou. Proto jsem byla připravena doptávat se, jakým způsobem se v konkrétní uvedené formě státu dostane její hlava k moci.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Ne	100%
Celkem	100 %

Tab. 19: Výsledky otázky č. 10a (ZŠ Pod Marjánkou)

10b. Jinde vládne ještě...

Kategorie odpovědí	v %
---------------------------	------------

¹¹³ HEYWOOD, A. *Politologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, ISBN 80-86432-95-5. s. 47

Král/královna	53%
Diktátor	25%
Sultán	6%
Císař	6%
Bůh	6%
Papež	4%
Celkem	100%

Tab. 20: Výsledky otázky č. 10b (ZŠ Pod Marjánkou)

10c. Jak se dostane král/královna do čela státu?

Kategorie odpovědí	v %
Dědičně (pokrevně)	100%
Celkem	100%

Tab. 21: Výsledky otázky č. 10c (ZŠ Pod Marjánkou)

10d. Jak se dostane diktátor do čela státu?

Kategorie odpovědí	v %
Sám (musí zabít předchozího diktátora)	62,5%
Dědičně	12,5%
Ze známosti	12,5%
Stane se jím z „pomocné ruky“ diktátora	12,5%
Celkem	100%

Tab. 22: Výsledky otázky č. 10d (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
Ne	95%
Nevím	5%
Celkem	100%

Tab. 23: Výsledky otázky č. 10a (ZŠ Bedihošť)

10b. Jinde vládne ještě...

Kategorie odpovědí	v %
Král/královna	88%
Princ/princezna + (nevím)	6%
Diktátor + (dědic)	6%
Celkem	100%

Tab. 24: Výsledky otázky č. 10b (ZŠ Bedihošť)

10c. Jak se dostane král/královna do čela státu?

Kategorie odpovědí	v %
Dědičně (pokrevně)	87%
Je volena těmi nahoře	13%
Celkem	100%

Tab. 25: Výsledky otázky č. 10c (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

Můj předpoklad se potvrdil, téměř 100% žáků mělo povědomí o tom, že demokratický režim není jedinou existující formou státu. Polovina pražských žáků hovořila o monarchii v čele s králem či královnou, přičemž všichni uvedli, že se tato funkce dědí v královském rodě. Druhou nejčastěji uváděnou hlavou státu byl diktátor, který tento post dle většiny žáků získá násilnou cestou. Téměř všichni žáci z Bedihoště uvedli jako jedinou další variantu hlavy státu krále/královnu.

Otázka č. 11.: „Chtěl bys být také někdy prezidentem?“

Na tomto místě si dovoluji uvést výsledky již zmiňovaného výzkumu J. Brophyho a J. Alleman, kde byla žákům položena stejná otázka.

Nadpoloviční většina (56) odpověděla, že by se určitě nikdy nechtěla stát prezidentem. 18 žáků si nebylo jistých a 22 dotazovaných by se rádi někdy stali hlavou státu. Odpovědi žáků byly poté ještě doplněny o rozšiřující otázku, v čem vidí klady a zápory této funkce. Jako největší negativa viděli žáci její náročnost,

velkou zodpovědnost a spoustu práce (meetingy, „papírování“...). Naopak jako pozitiva byly nejvíce zmiňovány materiální benefity, které tato funkce nabízí, př. bydlení v Bílém domě, vlastní bazén a bowlingovou dráhu. 33 žáků ale vidělo pozitivum zejména ve velké moci, tedy možnosti něco ovlivnit nebo druhým pomáhat.¹¹⁴

Mé očekávání:

Na základě zmiňovaného zahraničního výzkumu jsem očekávala podobný poměr odpovědí. Mým předpokladem tedy bylo, že většina žáků nebude mít ambice stát hlavou státu. Proto jsem zařadila doplňující otázku, ve které museli zdůvodnit svoje rozhodnutí. Zajímaly mě motivy jejich volby. Co se týká odhadu odpovědí vzhledem k odlišnosti obou lokalit, čekala jsem, že pražské děti, které jsou blíže onomu „mocenskému centru“, budou více ambiciózní. Že právě ony se budou chtít účastnit politického života a mít snahu něco změnit.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
NE	100%
Celkem	100%

Tab. 26: Výsledky otázky č. 11a (ZŠ Pod Marjánkou)

„Proč ne?“

Kategorie odpovědí	v %
Velká zodpovědnost	20 %
Moc náročné povolání	20 %
Nebavilo by mě to	20 %

¹¹⁴ BROPHY, J., ALLEMAN, J. *Primary grade students: Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago: Spencer Foundation, 2002.

Nemá žádnou moc	16 %
Lidé by mě neměli rádi	12 %
Musí dělat i nepopulární rozhodnutí	4 %
Musí neustále mluvit s cizími lidmi	4 %
Má moc povinností	4 %
Celkem	100 %

Tab. 27: Výsledky otázky č. 11b (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
NE	83%
ANO	17%
Celkem	100 %

Tab. 28: Výsledky otázky č. 11a (ZŠ Bedihošť)

„Proč ne?“

Kategorie odpovědí	v %
Velká zodpovědnost	40%
Moc starostí	33%
Moc povinností	20%
Není to zajímavá práce	7%
Celkem	100 %

Tab. 29: Výsledky otázky č. 11b (ZŠ Bedihošť)

„Proč ano?“

Kategorie odpovědí	v %
Velká moc (vliv)	67%
Velký majetek	33%
Celkem	100 %

Tab. 30: Výsledky otázky č. 11c (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

Mé odhady se všeobecně potvrdily, většina dotazovaných žáků by se nikdy nechtěla stát prezidentem. Tento výsledek také koresponduje s výsledky zahraničního výzkumu. Předpoklad vzhledem k odlišnosti obou lokalit se ale nepotvrdil. Nikdo z pražských žáků by se nechtěl stát prezidentem. Zejména kvůli zodpovědnosti a náročnosti, kterou s sebou funkce prezidenta nese. V Bedihošti se našlo několik žáků, kteří by se někdy rádi stali prezidentem. Hlavními motivy byly velká moc a majetek. Většina bedihošťských žáků by se ale pro tuto funkci nikdy nerozhodla, a to pod vlivem velkého zodpovědnosti a starostí, které by na svých bedrech nesli. Všechny mé výsledky jsou až překvapivě podobné s výsledky výzkumu J. Brophyho a J. Alleman.

Otázka č. 12.: „Co myslíš, že bys pro to musel udělat?“

Hlava třetí (moc výkonná), články 54 a 56 Ústavy České republiky říkají, že:

- (1) Volba prezidenta republiky se koná tajným hlasováním na základě všeobecného, rovného a přímého volebního práva.
- (2) Prezidentem republiky je zvolen kandidát, který obdržel nadpoloviční většinu platných hlasů oprávněných voličů. Není-li takový kandidát, koná se za čtrnáct dnů po začátku prvního kola volby druhé kolo volby, do kterého postupují dva nejúspěšnější kandidáti z prvního kola volby. Při rovnosti hlasů postupují do druhého kola volby všichni kandidáti, kteří v prvním kole volby získali nejvyšší počet platných hlasů oprávněných voličů, a nejsou-li takoví kandidáti alespoň dva, postupují i kandidáti, kteří obdrželi druhý nejvyšší počet platných hlasů oprávněných voličů.
- (3) Prezidentem republiky je zvolen kandidát, který obdržel ve druhém kole volby nejvyšší počet platných hlasů oprávněných voličů.

Prezidentem republiky může být zvolen občan, který je volitelný do Senátu.

Mé očekávání:

Tato otázka opět nebyla směřována vědomostně. Zajímalo mě, jak žáci vnímají samotnou možnost stát se prezidentem. Co musí obyčejný člověk udělat,

dokázat, jakým způsobem se chovat... aby se stal prezidentem? Očekávala jsem, že žáci budou opět odpovídat pohotově ve smyslu: „musel bych být zvolen“.

Postupnou kategorizací a kódováním odpovědí, jsem došla k následujícím výsledkům:

ZŠ POD MARJÁNKOU

Kategorie odpovědí	v %
Musí si vytvořit dobrou kampaň	41%
Udělat si dobré jméno u voličů	19%
Neslibovat, co nemůže splnit	15%
Vystudovat VŠ	11%
Vzbudit zájem	7%
Být ve straně	3,5%
Být nestranický	3,5%
Celkem	100%

Tab. 31: Výsledky otázky č. 12a (ZŠ Pod Marjánkou)

Pozn. někteří žáci zmínili i požadavek na minimální věk

Kategorie odpovědí	v %
40 let	46%
21 let	18%
42	9%
41	9%
30	9%
24	9%
Celkem	100%

Tab. 31: Výsledky otázky č. 12b (ZŠ Pod Marjánkou)

ZŠ BEDIHOŠŤ

Kategorie odpovědí	v %
--------------------	-----

Dobře se učit	50%
Být v ZASTUPITELSTVU, PS, SENÁTU,	23%
Musí si vytvořit dobrou kampaň	9%
Dát sliby občanům	4,5%
Reprezentovat	4,5%
Pomáhat lidem	4,5%
Ovládat politiku	4,5%
Celkem	100%

Tab. 32: Výsledky otázky č. 12a (ZŠ Bedihošť)

Závěr:

U této závěrečné otázky se projevily snad největší rozdíly v odpovědích žáků ze dvou odlišných lokalit. Pražští žáci, kteří mají v živé paměti tlak všudypřítomných předvolebních kampaní, viděli hlavní předpoklad zisku prezidentské funkce ve vytvoření vlivné kampaně, která osloví co nejvíc lidí. Tento fakt se také projevil ve druhé nejčastěji zmiňované odpovědi: „musel bych si udělat u lidí dobré jméno.“ Naprosto odlišné byly odpovědi žáků z Bedihoště, „nepolíbených“ jakoukoli předvolební agitací. Polovina žáků zmiňovala základní předpoklad: „musel bych se dobře učit“ a následně: „dostat se do zastupitelstva“.

Závěr:

Cílem mé diplomové práce bylo analyzovat porozumění některým pojmům politologického učiva u žáků 2. stupně základní školy. Výzkumná šetření probíhala na dvou základních školách nacházejících se v lokalitách s odlišnými socioekonomickými podmínkami.

Pro naplnění tohoto cíle jsem nejprve v první části práce shrnula všechna teoretická východiska, o něž se moje práce opírala. Podrobně byly vysvětleny pojmy: konstruktivismus, prekoncept, dětské interpretace světa a žákovy pojetí učiva. Vzhledem k oborovému zaměření praktické části bylo také zanalyzováno politické vzdělávání ve škole a představeny výsledky podobně zaměřených zahraničních výzkumů.

V praktické části jsem představila zvolený metodologický přístup, stanovila výzkumné otázky a charakterizovala výzkumný vzorek. Nejobsáhlejší část práce právě tvoří prezentace a interpretace výsledků mého výzkumného šetření.

V několika otázkách se ukázaly značné rozdíly v odpovědích žáků. Všeobecně lze říci, že odpovědi pražských dětí byly více diferencované, u každé otázky se objevilo mnoho názorů. Kdežto u žáků v Bedihošti jsem se u mnoha otázek setkala s většinovým názorem, který se pravidelně opakoval. Nutno říci, že u bedihoštských žáků, se také výrazněji projevila naivita dětského myšlení. Viz otázka č. 12: Co bys musel udělat proto, aby ses stal prezidentem? 50% odpovědělo: „*musel bych se dobře učit*“. Často si také žáci myslí, že se musí stát nejprve starostou nebo být alespoň v obecním zastupitelstvu. Pozice starosty a zastupitelstva je v takto malé obci velmi důležitá, projevovala se u několika otázek.

V tomto případě je ale nutno dodat, že většina pražských dětí odpověděla: „*musel bych udělat dobrou kampaň*“. Tato otázka jen potvrdila míru toho, jak jsou pražské děti vystaveny každodennímu tlaku volebních kampaní a politických agitací. Jejich chápání společenské reality je alespoň v tomto ohledu značně odlišné.

Značné rozdíly se projevily také v otázce povinností občanů. Naprostá většina pražských dětí bez rozmyslu odpověděla, že základní občanskou povinností je povinnost platit daně. Mezi bedihoštskými žáky zase patřila mezi nejčastější

odpovědi: povinnost třídít odpad. Dvě naprosto odlišná chápání občanských povinností.

Jednotlivé dílčí závěry byly více popsány v kapitole výsledky výzkumu. Z mého výzkumného šetření vyplývá, že žákovská porozumění politologickým pojmům jsou také mimo jiné závislé na socioekonomických podmínkách jednotlivých žáků.

Celou mou prací prostupuje snaha ukázat význam zjišťování žákovských prekonceptů. Učitelé by si měli být vědomi toho, že žák přichází do hodiny s určitým souborem zkušeností, jehož prostřednictvím se učí novým věcem. V mnoha případech se ale jedná o představy mylné a žák na jejich základě přijímá nové věci, kterým následně nemusí správně porozumět.

Už J. A. Komenský zdůrazňoval didaktickou zásadu: *postupovat od známého k neznámému*. Učitelé by měli učit žáky vyjadřovat svá dosavadní porozumění, pracovat s nimi, podrobit je konstruktivní kritice při vzájemné diskusi či skupinové práci a následně na nich stavět. Pedagog tím získá možnost identifikovat případné miskoncepce a poupravit je. A v neposlední řadě zdůrazňují nutnost ověřovat porozumění žáků pomocí zpětné vazby.

Použitá literatura:

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782165. 247 s.

BOWES, J. M. CHALMERS, D. COVAN, E. FLANAGAN, C. *Adolescent's ideas about citizenship and democracy*. Předneseno na symposiu: Education for Citizenship: Historical, Policy and Psychological Perspectives. 1995.

BROPHY, J., ALLEMAN, J. *Primary grade students: Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago: Spencer Foundation, 2002.

ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Diagnostika při použití metody AKP. Moderní vyučování*. 2011, roč. 7., č. 6, s. 8-9.

GERLOCH, A. *Teorie práva*. 3. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86473-85-6. 343 s.

HAJEROVÁ, L., DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Základní aspekty řízení učební činnosti žáků jako aktivní konstrukce poznání. Technológia vzdelávania*. 2005, roč. 8., č. 8, s. 12-15.

HAJEROVÁ, L., DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Výzkumné metody použitelné k diagnostice dětských pojetí. Technológia vzdelávania*. 2005, roč. 8., č. 8, s. 2-9

HARVÁNEK, J. *Teorie práva*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1791-0. 341 s.

HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4. 192 s.

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. 408 s.

HEYWOOD, A. *Politologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, ISBN 80-86432-95-5. 482 s.

CHI, M. T.H. Three types of conceptual change: belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In: Vosniadou, S. *International handbook of research on conceptual change*. New York and London: Routledge, 2008, s. 61-82.

KALHOUS, Z., OBST. O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. 447 s.

MAREŠ, J., OUHRABKA, M. *Dětské interpretace světa a žákovy pojetí učiva*. In: ČÁP, J., MAREŠ, J., s. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1916-3. 270 s.

ŘÍCHOVÁ, B. *Úvod do současné politologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-628-4. 208 s.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0. 384 s.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. 456 s.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA BEDIHOŠŤ: *ŠVP pro základní vzdělávání „Škola pro život“*. Bedihošť. 2012

ZÁKLADNÍ ŠKOLA POD MARJÁNKOU: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání GLOBE-TROTTER*. Praha. 2013

Elektronické zdroje:

ICCS 2009. *Národní zpráva komplet* [online]. ÚIV, c2010. [cit 2014-01-10]. Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vysledky-mezinarodnihovyzkumu-iccs-obcanska-vychova?highlightWords=ICCS>>

JEŘÁBEK, TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. c2010. [cit2014-11-06]. Dostupné na www: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>

Listina základních práv a svobod [online]. [cit 2014-09-11]. Dostupné na www: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>

Oficiální stránky obce Bedihošť. [online]. c2014. [cit. 2014-11-30]. Dostupné z www: <<http://www.bedihost.cz/>>

O'SHEA, K. *Slovník pojmů k výchově k demokratickému občanství* [online]. c2012 [cit 2014-11-02]. Dostupné na www: <<http://www.vychovakobcanstvi.cz/work/kestazeni/COV2012-Slovník.pdf>>. ISBN: 978-80-210-5818-7

Portál hl. m. Prahy. [online]. c2014. [cit. 2014-11-30]. Dostupné z www: <http://www.praha.eu/jnp/cz/o_meste/zivot_v_praze/sluzby/nezamestnanost_v_praze_klesla_na_5_2.html>

Profil města Prostějova [online]. c2011 [cit 2014-15-11]. Dostupné na www. <www.prostejov.eu/files/Urad/OV/profil-prostejov-2011.doc>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit 2014-10-24] Dostupné na www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

Statistická ročenka hl. m. Prahy. [online]. c2012. [cit. 2014-11-30]. Dostupné z www:<[http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/D0003FF585/\\$File/10-101112charcz.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/D0003FF585/$File/10-101112charcz.pdf)>

STEPANS, J. SCHMIDT, D. L. WOODWORTH SAIGO, B. *Conceptual change Model: The CCM Handbook*, Saiwood Publications, St. Cloud, MN, 2006. Dostupné z: <<http://saiwood.com/the-conceptual-change-model/>>

Ústava České republiky. [online]. c2010. [cit. 2014-11-22]. Dostupné z www: <<http://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>>

Zákon o nabytí a pozbytí státního občanství ČR. [online]. c2013. [cit. 2014-11-22]. Dostupné na www: <<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=80137&fulltext=Z~C3~A1kon~20~C4~8D.~20186~2F2013~20Sb.&nr=&part=&name=&rpp=15#local-content>>

ZŠ a MŠ Bedihošť. [online]. c2014. [cit. 2014-11-10]. Dostupné z www: <<http://www.zsbedihost.cz/>>

ZŠ Pod Marjánkou. [online]. c2014. [cit. 2014-11-10]. Dostupné z www: <<http://www.zspodmarjankou.cz/>>

Seznam obrázků:

Obr. 1: *Srovnání jednotlivých proudů konstruktivismu*

Obr. 2: *Model konceptuální změny*

Obr. 3: *Systém kurikulárních dokumentů*

Obr. 4: *Srovnání znalostí žáků o EU*

Obr. 5: *Základní metody kvalitativního sběru dat*

Obr. 6: *Šest forem státu podle Aristotela*

Seznam tabulek:

Tab. 1: *Výsledky otázky č. 1 (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 2: *Výsledky otázky č. 1 (ZŠ Bedihošť)*

Tab. 3: *Výsledky otázky č. 2 (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 4: *Výsledky otázky č. 2 (ZŠ Bedihošť)*

Tab. 5: *Výsledky otázky č. 3 (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 6: *Výsledky otázky č. 3 (ZŠ Bedihošť)*

Tab. 7: *Výsledky otázky č. 4 (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 8: *Výsledky otázky č. 4 (ZŠ Bedihošť)*

Tab. 9: *Výsledky otázky č. 5 (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 10: *Výsledky otázky č. 5 (ZŠ Bedihošť)*

Tab. 11: *Výsledky otázky č. 6 (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 12: *Výsledky otázky č. 6 (ZŠ Bedihošť)*

Tab. 13: *Výsledky otázky č. 7 (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 14: *Výsledky otázky č. 7 (ZŠ Bedihošť)*

Tab. 15: *Výsledky otázky č. 8 (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 16: *Výsledky otázky č. 8 (ZŠ Bedihošť)*

Tab. 17: *Výsledky otázky č. 9 (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 18: *Výsledky otázky č. 9 (ZŠ Bedihošť)*

Tab. 19: *Výsledky otázky č. 10a (ZŠ Pod Marjánkou)*

Tab. 20: *Výsledky otázky č. 10b (ZŠ Pod Marjánkou)*
Tab. 21: *Výsledky otázky č. 10c (ZŠ Pod Marjánkou)*
Tab. 22: *Výsledky otázky č. 10d (ZŠ Pod Marjánkou)*
Tab. 23: *Výsledky otázky č. 10a (ZŠ Bedihošť)*
Tab. 24: *Výsledky otázky č. 10b (ZŠ Bedihošť)*
Tab. 25: *Výsledky otázky č. 10c (ZŠ Bedihošť)*
Tab. 26: *Výsledky otázky č. 11a (ZŠ Pod Marjánkou)*
Tab. 27: *Výsledky otázky č. 11b (ZŠ Pod Marjánkou)*
Tab. 28: *Výsledky otázky č. 11a (ZŠ Bedihošť)*
Tab. 29: *Výsledky otázky č. 11b (ZŠ Bedihošť)*
Tab. 30: *Výsledky otázky č. 11c (ZŠ Bedihošť)*
Tab. 31: *Výsledky otázky č. 12a (ZŠ Pod Marjánkou)*
Tab. 31: *Výsledky otázky č. 12b (ZŠ Pod Marjánkou)*
Tab. 32: *Výsledky otázky č. 12a (ZŠ Bedihošť)*

Přílohy

ŠVP ZŠ Bedihošť

ŠVP ZŠ Bedihošť je zaměřen na rozvoj všech složek osobnosti každého žáka, jak výborného, průměrného, tak i na žáky se specifickými poruchami učení, nebo se zdravotním či sociálním znevýhodněním.

Školní vzdělávací program „Škola pro život“ vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí RVP ZV a z koncepce, která vznikla v posledních letech. Koncepce vychází z analýzy vlastních možností a schopností pedagogického sboru, požadavků rodičů a společenské poptávky po určitých prioritách v připravenosti žáků ke středoškolskému studiu. Klademe důraz na výuku cizích jazyků, počítačovou gramotnost a snažíme se podpořit zájem žáků o přírodovědné obory a estetickou výchovu.

Název „Škola pro život“ není nahodilý. Vyjadřuje základní myšlenku vzdělávacího programu – vychovat a vzdělat žáky tak, aby dobře obstáli v životě, snaží se podpořit jejich schopnost svobodné a tvůrčí práce, samostatného myšlení a odpovědného rozhodování, podporuje chápání globálních vztahů, spřízněnost s přírodou a jejími zákony, soulad s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami a demokratickými občanskými postoji. Školní vzdělávací program klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti každého jedince.

Zaměření není vyjádřeno profilací školy (důraz na konkrétní vyučovací předmět nebo předměty), ale vychází ze snahy podpořit co nejširší rozvoj osobnosti všech žáků s důrazem na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Vzdělávací oblast Člověk a společnost

Výchovné a vzdělávací strategie:

kompetence k učení

- učitel vede žáky k vyhledávání, třídění a propojování informací, k používání vhodné terminologie, k nalézání souvislostí.

kompetence k řešení problémů

- učitel zadává takové úkoly, při kterých žáci docházejí k samostatnému závěru, na základě kterého si pak utvářejí určitý občanský postoj.

kompetence komunikativní

- práce ve skupinách vede ke vzájemné komunikaci a spolupráci žáků, respektování názorů druhých, k diskusi
- žáci se učí vhodně formulovat své myšlenky a závěry v mluvené i písemné podobě, hodnotí svoji práci a přínos jednotlivých členů skupiny, reagují na kritiku, vhodně argumentují.

kompetence sociální a personální

- využívání skupinového vyučování vede ke spolupráci, respektování členů skupiny, posílení sebedůvěry, pocitu zodpovědnosti za svou práci.

kompetence občanské

- dodržování pravidel slušného chování
- pochopení práv a povinností v souvislosti s chodem demokratické společnosti
- vnímání člověka jako tvůrce konkrétních demokratických postupů a vlastní role při zapojování do veřejného, politického a společenského života.

kompetence pracovní

- učitel vede žáky k dodržování stanoveného časového rozvrhu práce, k možnosti vlastní organizace jednotlivých pracovních činností, navržení postupu práce
- vytváří vhodným zázemím a vhodně motivovanou činností dobré předpoklady pro další profesní orientace žáků.

Pro účely mé diplomové práce je třeba seznámit se s politologickým učivem v rámci ŠVP, Výchovy k občanství pro **6. a 7. ročník:**

ČLOVĚK VE SPOLEČNOSTI

Očekávané výstupy:

Žák

- Objasní účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání, rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu
- Zdůvodní nepřijatelnost vandalského chování a aktivně k němu přistupuje, zhodnotí nabídku kulturních institucí a cíleně z nich vybírá akce, které ho zajímají
- Kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí
- Posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování cílů v rodině, ve škole, v obci
- Zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a v situacích ohrožení, uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace, řeší případné neshody nebo konflikty s druhými lidmi nenásilným způsobem
- Objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám, rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům nesnášenlivosti
- Rozlišuje a porovnává různé formy vlastnictví, uvede jejich příklady, Objasní potřebu dodržování zásad ochrany duševního vlastnictví a jejich znalost uplatňuje ve svém jednání,
- Dodržuje zásady hospodárnosti, popíše a objasní vlastní způsoby zacházení s penězi a se svým svěřeným majetkem, vyhýbá se rizikům v hospodaření s penězi

Učivo:

- státní symboly, státní svátky, památná místa na našem území, co nás proslavilo, významné osobnosti, pojem vlasti a vlastenectví, vlastenectví x nacionalismus
- rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, tradice a jejich respektování, ochrana kulturních památek, přírodních objektů a majetku
- práce s informacemi, masová kultura, prostředky masové komunikace, masmédia
- dělba práce a činností, výhody spolupráce lidí, život ve škole, společná pravidla a normy, funkce rodiny

- přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, pomoc lidem v nouzi, potřební lidé ve společnosti, mezilidská komunikace
- morálka a mravnost, svoboda a vzájemná závislost, pravidla chování, osobní a neosobní vztahy, konflikty v mezilidských vztazích, problémy lidské nesnášenlivosti
- majetek a vlastnictví, formy vlastnictví, ochrana majetku duševního a hmotného, peníze - měna, vznik a vývoj peněz hospodaření s penězi, funkce a podoba peněz, formy placení, rozpočet rodiny

ŠVP ZŠ Pod Marjánkou

Při tvorbě školního kurikula vycházela škola z následujícího profilu absolventa:

- budoucí student střední školy v rámci Evropské unie
- s kvalitní znalostí anglického jazyka a základy druhého jazyka
- s dobrými znalostmi v naukových předmětech
- schopný pracovat v týmu, se zkušeností s mezinárodní spoluprací v rámci mezinárodních projektů
- schopný vyhledávat si informace z různých zdrojů
- má pozitivní přístup k učení a přistupuje zodpovědně ke svému studiu
- schopný využívat moderní informační technologie
- je schopný chápat multikulturnost i jinakost etnických a náboženských skupin bez ztráty vlastní identity
- všestranně harmonicky rozvinutá osobnost s návyky zdravého životního stylu

Z toho vyplývají především tyto vzdělávací cíle:

- připravit ke studiu na střední škole
- naučit anglický jazyk na úrovni B1 Společného evropského referenčního rámce
- naučit druhý cizí jazyk na úrovni A2 Společného evropského referenčního rámce
- naučit žáky využívat moderní technologii jako prostředek k dalšímu vzdělávání
- zapojit se do mezinárodních projektů
- umožnit žákům získat mezinárodní certifikáty v rámci prvního i druhého cizího jazyka

a výchovné cíle:

- pěstovat národní sebevědomí, vytvořit a posílit hrdost na vlastní původ i mateřský jazyk
- utvářet multikulturním výchovným působením v žácích postoj respektu k rasové, národnostní, náboženské a jiné různorodosti a vychovávat je k ochraně lidských práv, respektování svobody a demokracie
- dovést žáky k pochopení hodnoty lidské práce a schopnosti vhodně volit svoje budoucí pracovní zaměření
- vychovávat žáky k pochopení a realizování žádoucího hodnotového systému včetně chápání globálních problémů lidstva a nebezpečí drogových a jiných závislostí.
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci

Anglický jazyk je stěžejním cizím jazykem školy. Žáci se jej začínají učit od vstupu do školy, tj. od 1. ročníku, od 3. ročníku navazují na získané konverzační dovednosti z 1. a 2. ročníku.

Vzdělávací oblast Člověk a společnost

Výchovné a vzdělávací strategie:

kompetence k učení

- umožnit žákům postupně zpracovávat akční plán vlastní činnosti s důrazem na průběžnou sebekontrolu a sebehodnocení
- zdůrazněním pozitivního příkladu osobností, které ve svém životě něčeho dosáhli, podporovat u žáků vědomí nutnosti celoživotního vzdělávání
- uplatňovat zásadu „Škola – součást společnosti“ tím, že umožňujeme žákům účast na besedách, exkurzích, školních projektech s cílem jejich aktuálního i budoucího zapojení do společenského života

kompetence k řešení problémů

- vytvářet široký prostor pro demokratickou diskuzi žáků o problémech školy zejména prostřednictvím činnosti žákovské samosprávy reprezentované Školním parlamentem na úrovni vedení školy i jednotlivých pracovníků

školy podporovat konstruktivní kritiku a návrhy reálných řešení problémů ze strany žáků

- zapojovat žáky do projektů vedoucích ke kritickému myšlení a uvědomění si zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí

kompetence komunikativní

- poskytovat dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru žáka formou vypravování, řízené diskuze a obhajoby vlastního názoru
- podporovat vlastní tvořivost žáků v písemném projevu pomocí při přípravě a vydávání školního časopisu PunktUm
- navozovat modelové situace, při nichž žáci používají verbální i nonverbální komunikaci
- zadávat žákům takové úkoly, při jejichž řešení je třeba využít více informačních zdrojů (učebnice, knihy, slovníky, internet, výpovědi osob)

kompetence sociální a personální

- navozovat takové situace, kdy žák poznává, že cesta k úspěchu vede přes týmovou práci, přičemž umožnit žákům poznávat a přijímat v pracovní skupině takové role, které vedou k posílení jejich sebedůvěry, samostatnosti a pozitivní představy o sobě samém (projekty, projektové dny, skupinové činnosti, žákovské práce pro školu, činnost v orgánech žákovské samosprávy)
- uplatňovat zásadu vzájemného respektu dětí a dospělých s tím, že v životě školy všichni uplatňují principy demokraticky přijatých pravidel, na jejichž formulování měli možnost se společně podílet
- nabízet žákům paletu strategií a taktik, jak reagovat v různých životních situacích s důrazem na vstřícné slušné asertivní jednání

kompetence občanské

- pořádat ve škole besedy a setkání s lidmi z různých sociokulturních skupin, bezpečnostních složek apod. s cílem přivést žáky k respektování názorů někdy odlišných od jejich vlastních, k empatickému postoji k situaci jiných
- podporovat charitativní aktivity žáků a na konkrétních příkladech vést děti k odmítání chování a jednání neslučitelného s lidskou důstojností, lidskými a občanskými právy

- umožňovat žákům návštěvy jednání správních a samosprávných orgánů a v následných diskuzích vyjádření vlastních názorů, postřehů a připomínek
- navozovat situace, při nichž žáci docházejí k názoru, že právo a povinnost jsou dvěma stranami téže mince, a že skromnost a výběrová náročnost jsou jednou z hlavních podmínek trvale udržitelného rozvoje
- umožňovat žákům podílet se formou třídní a školní samosprávy na životě školy a prezentovat svoje názory také prostřednictvím webových stránek školy
- využít všech osvědčených forem, metod a prostředků z projektu Politeia k upevňování demokratického prostředí ve škole jako předobrazu zapojení žáků – budoucích občanů do společenského života

kompetence pracovní

- společně s ostatními předměty vést žáky k dodržování zásad bezpečnosti a ochrany zdraví při práci
- předkládat žákům poznatky k základům podnikání a v úzké návaznosti na oblast Svět práce zadávat dlouhodobější projekty (např. Sledujeme spotřeby, Podnikáme)
- podporovat konkrétní činnosti žáků (práce na pozemku, aranžování apod.) a příklady z praxe, podporovat myšlenku, že práce fyzická i duševní jsou důležité

Pro účely mé diplomové práce je třeba seznámit se s politologickým učivem v rámci ŠVP, Výchovy k občanství pro konkrétní **7. ročník**, protože tato základní škola má většinu učiva relevantního pro mou práci, obsažen právě v tomto ročníku.

ČLOVĚK VE SPOLEČNOSTI

Očekávané výstupy:

Žák

- chápe úzkou souvislost pojmů národ a vlast
- rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu
- zná základní státní symboly a je mu jasný zákaz jejich hanobení

- rozlišuje, které projevy chování jednotlivce či skupiny můžeme považovat za kulturně a společensky vhodné a které nikoliv, žádoucí projevy uplatňuje ve svém chování a jednání
- dokáže na příkladech charakterizovat základní součásti kultury hmotné a duchovní
- uvádí průběžně vlastní kulturní aktivity
- objasní možná nebezpečí působení masmédií a masové kultury na člověka s uvedením problémů z vlastního života
- chápe svébytnost, rozmanitost a rovnocennost kultur i jejich vzájemné obohacování

Učivo:

- národ a vlast – základní znaky národa, nacionalismus a vlastenectví
- základní státní symbolika – státní symboly: státní znak, vlajka, hymna, pečeť, barvy, vlajka prezidenta republiky, způsoby použití a ochrany, další státní a evropská symbolika
- kulturní život – projevy kultury v životě jednotlivců a společnosti, kulturní hodnoty, kultura hmotná a duchovní, kulturní tradice, kulturní instituce, kulturní “průmysl“ a masová kultura, vzájemné prolínání kultur
- společenské chování (etiketa)

STÁT A PRÁVO

Očekávané výstupy:

Žák

- rozlišuje typické vlastnosti a charakteristické rysy režimů demokratických a nedemokratických, uvede jejich příklady
- popíše na příkladu vztahu státní správy a samosprávy základní principy a způsoby demokratického řízení státu
- objasní rozdíly v činnosti zákonodárných, výkonných, správních a soudních orgánů státu, uvádí příklady jejich typických funkcí a úkolů
- uvádí příklady nejdůležitějších způsobů, jakými se občan může podílet na veřejných záležitostech

- objasní, jaký význam mají volby v demokratické společnosti, a dokáže vysvětlit, jak mohou volby ovlivnit tvářnost politického zaměření státu
- vyloží, co všechno potřebuje občan vědět k tomu, aby se mohl aktivně do voleb zapojit jako volič
- rozumí povinností občana při zajišťování obrany státu

Učivo:

- právní základy státu – stát a právo, vznik státu, znaky státu, typy a formy státu
- principy demokracie – dělba státní moci a její složky, zastupitelská demokracie, volby
- státní správa a samospráva – orgány, instituce, úkoly
- obrana státu