

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filozofie

Socioekonomické aspekty dětských porozumění  
politice u žáků 1. stupně základní školy

Socio economic aspects children's understanding of politics on primary  
school

Vedoucí diplomové práce: Ing. Michaela Dvořáková

Autor diplomové práce: Veronika Pláničková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2012

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Ing. Michaely Dvořákové s použitím uvedené literatury a informačních zdrojů.

V Praze dne:

Podpis:

## Poděkování

Velmi děkuji paní Ing. Michaele Dvořákové za cenné rady, připomínky a odbornou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

## NÁZEV:

Socioekonomické aspekty dětských porozumění politice u žáků 1. stupně základní školy

## ABSTRAKT:

Diplomová práce se zaměřila na výzkum a následnou diagnostiku žákovských pojetí učiva vybraným tématům politického učiva v rámci oblasti Člověk a jeho svět na prvním stupni základní školy s ohledem na socioekonomickou situaci ve vybraných lokalitách.

V teoretické části se diplomová práce opírala o několik tematických celků, které vymezují základní pojmy a souvislosti mezi nimi. Charakterizovala teorii konstruktivismu, problematiku žákovských pojetí učiva, vymezila vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, uvedla terminologii spojenou s prekoncepty a popsala metodologii pedagogického výzkumu.

V praktické části byly pomocí kvalitativního výzkumu metodou rozhovoru prezentovány získané výsledky diagnostik žákovských pojetí učiva ve vybraných lokalitách. Tyto výsledky byly mezi sebou porovnány a analyzovány společně.

V závěru diplomové práce byla uvedena doporučení pro další výzkum této problematiky.

## KLÍČOVÁ SLOVA:

Konstruktivismus, Žákovo pojetí učiva, Dětské interpretace světa, Prekoncept, Socioekonomické aspekty

TITLE:

Socio economic aspects children's understanding of politics on primary school

ABSTRACT:

This thesis focused on the research and subsequent diagnosis of students' conception of the political subject matter selected topics within the curriculum area Člověk a jeho svět at primary schools with regard to socio-economic situation in selected locations.

In the theoretical part of thesis was based on several thematic units, which define the basic concepts and relations between them. Characterized the theory of constructivism, issues of curriculum students' concept, defined the educational area Člověk a jeho svět, said the terminology associated with preconceptions and described the methodology of educational research.

In the practical part of the qualitative research - interview method, the results presented diagnostic approach to pupils' curriculum in selected locations. These results were compared with each other and analyzed together. In conclusion, the thesis gives recommendations for further research into this issue.

KEYWORDS:

Constructivism, Students' concept of curriculum, Children's interpretation of the world, Preconceptions, Socio economic aspect

# Obsah

Úvod .....	8
<b>1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE .....</b>	<b>10</b>
1.1. Pedagogický konstruktivismus.....	10
1.1.1. Vývoj konstruktivismu .....	10
1.1.2. Hlavní myšlenky pedagogického konstruktivismu .....	11
1.1.3. Kritika konstruktivismu .....	12
1.2. Závěr kapitoly .....	13
1.3. Dětské interpretace světa – základní vědecké teorie.....	14
1.3.1. Historie zkoumání dětských interpretací světa .....	14
1.3.2. Základní vědecké teorie .....	14
1.3.2.1. Teorie vývoje kognitivních schopností – Jean Piaget .....	14
1.3.2.2. Teorie zóny nejbližšího vývoje – Lev Semionovič Vygotskij .....	18
1.3.2.3. Teorie vnitřní struktury ve vyučovacím tématu – Jérôme Seymour Bruner .....	18
1.3.2.4. Teorie smysluplného učení – David Paul Ausubel .....	19
1.3.2.5. Teorie dosavadních znalostí žáka - F. J. Dochy.....	22
1.4. Dětské interpretace světa – charakteristika základních pojmů.....	24
1.4.1. Souvislost spojené se zkráceným vývojem lidstva .....	24
1.4.2. Čestnost výskytu termínů .....	24
1.4.3. Prekoncept .....	25
1.4.4. Naivní teorie dítěte.....	28
1.4.5. Žákovo pojetí učiva.....	29
1.4.5.1. Proměny žákova pojetí učiva.....	31
1.4.5.2. Ovlivňování žákova pojetí učiva .....	33
1.5. Zahraniční výzkum dětského porozumění politickým pojmům .....	35
1.5.1. Výzkum Hees a Tomey .....	35
1.5.2. Výzkum Moore, Lare, Wagner .....	36
1.5.3. Výzkum Anna Emillia Bertí .....	36
1.5.3.1. První stupeň, před 6.-7. rokem dítěte – Porozumění společenským rolím a ekonomické směně .....	37
1.5.3.2. Druhý stupeň, mezi 7. až 9. rokem dítěte – Koncept politické role .....	38
1.5.3.3. Třetí stupeň od 11 do 12 let – Vznik politické domény .....	40
1.5.3.4. Čtvrtý stupeň, od 12 do 16 let – Upřesnění politické domény.....	40
1.5.4. Výzkum Jere Brophy, Janet Alleman .....	41
1.5.4.1. Vláda.....	43
1.5.4.2. Prezident .....	43
1.5.4.3. Volby .....	43
1.5.4.4. Zákony .....	44
1.5.5. Závěr kapitoly .....	44
1.6. Rámcový vzdělávací program - Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět .....	45
1.6.1. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět .....	45
1.6.2. Klíčové kompetence .....	48
1.6.3. Kompetence občanské.....	48
1.6.4. Očekávané výstupy za první a druhé období v oblasti Člověk a jeho svět zaměřené na politické učivo .....	49

<b>2. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE .....</b>	<b>50</b>
2.1. Pedagogický výzkum .....	50
2.1.1. Kvalitativní výzkum v pedagogice.....	51
2.1.2. Metody kvalitativního výzkumu.....	53
2.1.2.1 Hlubkový rozhovor .....	54
2.1.2.2 Charakteristika odpovědí .....	56
2.1.3. Žák – účastník výzkumu.....	58
2.1.4. Analýza dat .....	59
<b>3. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>61</b>
3.1. Úvod do výzkumu .....	61
3.1.1. Plán výzkumu .....	62
3.1.2. Metody výzkumu .....	62
3.2. Charakteristika vybraných lokalit.....	62
3.2.1. Mariánské Lázně .....	63
3.2.1.1. Popis města.....	63
3.2.1.2. Analýza současného stavu.....	63
3.2.1.3. Obyvatelstvo.....	64
3.2.1.4. Trh práce a zaměstnanosti.....	64
3.2.1.5. Podnikatelské subjekty ve městě Mariánské Lázně.....	64
3.2.1.6. Vzdělání .....	65
3.2.1.7. SWOT analýza města Mariánské Lázně.....	65
3.2.2. Zlonice.....	66
3.2.2.1. Popis města.....	66
3.2.2.2. Analýza současného stavu.....	66
3.2.2.3. Obyvatelstvo.....	66
3.2.2.4. Trh práce a zaměstnanosti.....	66
3.2.2.5. Podnikatelské subjekty ve městysi Zlonice.....	67
3.2.2.6. Vzdělání .....	67
3.2.2.7. SWOT analýza městyse Zlonice.....	67
3.2.2.8. Zlonice (romská populace).....	68
3.3. Školní vzdělávací programy .....	69
3.3.1. Základní škola Jih, Mariánské Lázně.....	70
3.3.2. Základní škola Zlonice – Školní vzdělávací program – „Učíme se pro život“.....	71
3.4. Výběr otázek.....	73
3.4.1. Zdůvodnění obsahu jednotlivých otázek.....	74
3.4.2. Pilotní prověření rozhovoru.....	78
3.4.3. Výběr vzorku.....	78
3.4.4. Průběh výzkumu.....	79
3.5. Výsledky výzkumu.....	79
3.5.1. Otázka č. 1.....	80
3.5.2. Otázka č. 2.....	82
3.5.3. Otázka č. 3.....	84
3.5.4. Otázka č. 4.....	86
3.5.5. Otázka č. 5.....	89
3.5.6. Otázka č. 6.....	91
3.5.7. Otázka č. 7.....	93
3.5.8. Otázka č. 8.....	95
3.5.9. Otázka č. 9a.....	98

3.5.10.	Otázka č. 9b.....	100
3.5.11.	Otázka č. 10.....	102
<b>3.6.</b>	<b>Závěrečná diskuze.....</b>	<b>105</b>
<b>4.</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>112</b>
<b>5.</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>113</b>
<b>6.</b>	<b>SEZNAM ELEKTRONICKÝCH DOKUMENTŮ .....</b>	<b>116</b>
<b>8.</b>	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>118</b>



## **Úvod**

V posledních letech probíhají v českém školství různé proměny, které se snaží náš vzdělávací systém nasměrovat k novému modelu, který lze charakterizovat jako více demokratický, humanizující a orientovaný na žáka. Od školního roku 2005/ 2006 je v platnosti nové kurikulum, které má vést ke zlepšení kvality vzdělávání a dosahování lepších výsledků. Základní myšlenkou je překonání tradičního modelu, který na žáka, ale i učitele kladl velmi vysoké nároky v ohledu informačních tlaků. Tradiční model nedostatečně reflektoval schopnosti využití nabytých vědomostí v praxi a schopnost s nimi nadále pracovat ve skutečném životě. Byly přesně dané osnovy, které nedovolily učitelům kreativitu a stavěly je převážně do direktivního postoje k žákům. Žáci neměli možnost dostatečně rozvíjet schopnost spolupracovat a vytvářelo se prostředí ryze soutěživé založené na dosaženém hodnocení. Toto jsou důvody, kterými se běžně proklamuje nutné změny v našem školství. Byl vytvořen Národní program vzdělávání v ČR a vznikl Rámcově vzdělávací program, na nějž navazují školy Školním vzdělávacím programem. Hlavním úkolem této reformy je vytyčení nových cílů vzdělávání, kdy se klade důraz na přípravu jedince pro budoucí život ve společnosti a na získání základních dovedností, v tomto dokumentu nazývané klíčovými kompetencemi.

Učitelé se zajisté dokáží přizpůsobit změnám, které reforma kurikula přináší a stanovuje, ale na druhou stranu jsou připraveni pracovat s pevně danými představami a prekoncepty, které si do vyučování přináší samotný žák? Z behavioristické teorie založené na cílových změnách chování učícího se jedince jsou využívány metody, které dosahují vytyčených cílů a splňují daná očekávání. Tento model výuky předpokládá, že žáci se veškerá data musí naučit, se získáváním informací z každodenního života se moc nepočítá. S těmito informacemi pracuje konstruktivistický model, založený na konstrukci a rekonstrukci poznatků jedince. Tento směr předpokládá využití každodenních činností, zážitků a učení ke konstrukci a rekonstrukci předchozích znalostí (žakovských pojetí učiva, dětských představách, prekonceptech).

Žakovské pojetí učiva je oblastí doposud méně prozkoumanou. Pokud se čeští a slovenští badatelé zaměří na zkoumání žakovských pojetí učiva, dětských představ či prekonceptů, zabývají se pojmy spadajícími do přírodních věd a matematiky.

Společenskovední obory v tomto pohledu se v českém prostředí prozatím nezkoumaly. A to se žáci setkávají s politikou v mnoha formách. Sledují s rodiči televizní zprávy a slyší je hovořit o politice. Jejich politická socializace je ovlivňována pomocí důsledků rodinné a hospodářské politiky státu. V zahraničí již proběhlo několik výzkumů zaměřených na společenskovední obory. Badatelé zkoumali politické a ekonomické pojmy v představách žáků napříč věkovým spektrem. Z těchto výzkumů vyplývá, že děti znají jména politiků a mají své politické postoje. Rozumějí však opravdu politice? Jsou jejich názory založeny na znalostech a porozumění pojmům, které využívají? Zahraniční výzkumy uvádějí, že žáci se začínají o politiku podrobněji zajímat okolo 14. roku života. To ale neznamená, že mladší děti se o politiku nezajímají a nevnímají ji.

Z těchto důvodů jsem svoji práci zaměřila na výzkum této problematiky ve společenských vědách, speciálně v druhé etapě prvního stupně základní školy. Pro svůj výzkum jsem si zvolila oblast zaměřenou na politické učivo, jelikož mě zajímalo, jak si žáci v mladším školním věku uvědomují a vnímají politické pojmy, politickou situaci a dění na politické scéně v České republice.

Cílem výzkumu bude zmapování žákovských pojetí učiva právě u politického okruhu témat. Pomocí rozhovorů získám potřebná data k analýze a následné interpretaci dat. Své výsledné diagnostiky dětských představ porovnam s dosud publikovanými zahraničními výzkumy, které byly založeny na podobném tématu.

Další rozměr mého výzkumu se nabízí ve zjištění případných odlišností v těchto dětských představách (prekonceptech) v charakterově rozdílných lokalitách. Rozdílnost bude založena na ekonomických, sociálních a geografických charakteristikách.

Práce může být ukázkou obrazu dětských prekonceptů v oblasti politické výuky a poskytnout náhled na možné rozdíly v představách jednotlivých žáků ve vybraných lokalitách České republiky.

# 1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

## 1.1. Pedagogický konstruktivismus

Kapitola nabídne definici konstruktivismu, zkrácený vývoj tohoto směru a jeho hlavní myšlenky. V závěru se kapitola krátce zaměří na kritiku konstruktivismu.

Při práci s prekoncepty je jednou ze základních myšlenek směr nazývaný se pedagogický konstruktivismus. Pedagogický slovník k tomuto pojmu uvádí: „Konstruktivismus je široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností<sup>1</sup>.“

### 1.1.1. Vývoj konstruktivismu

V druhé polovině 20. století dochází k rozvoji celé řady didaktických koncepcí, které usilují o nový pohled na vyučovací proces. Jedním z těchto směrů je právě konstruktivismus. „U počátků konstruktivistických výzkumů učení jsou dva výrazní badatelé, Jean Piaget a Gaston Bachelard<sup>2</sup>.“ Tato koncepce vyučování předpokládá, že poznání je strukturováno aktivitou subjektu. Struktura vzniká organizováním postupných aktivit, které daný subjekt vykonává. Velká většina konstruktivistických didaktik se zakládá na pojmu prekoncept. Prekoncept je výsledkem všech interakcí dítěte s jeho prostředím. „Každý nový poznatek podle teorie konstruktivismu musí být integrován do již existujících struktur<sup>3</sup>.“ Bližší seznámení s terminologickým zařazením prekonceptu je v kapitole Prekoncept.

Na základech těchto myšlenek se rozvíjejí různé didaktické postupy. Učení žáků je chápáno jako aktivní proces, v němž si každý sám konstruuje své vědění. Žáci si vytvářejí poznatkové sítě na základě již dříve zpracovaných informací. Skálová ve své

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 131

<sup>2</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5. s. 65

<sup>3</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. s. 102

knize ke konstruktivismu uvádí, že „znalosti k nám přicházejí z vnějšího světa a na základě zkušeností daného jedince, které jsou modifikovány vnitřními schématy“<sup>4</sup>.

Piagetův výzkum umožnil vypracovat soudobé konstruktivistické teorie vzdělání. Následující badatelé se již zaměřovali na dva hlavní aspekty Piagetovy práce – „za prvé podle interakcí, kterými daný subjekt konstruuje svá poznání a rozvíjí je v celkovém procesu autoregulace a adaptace na své okolí, a za druhé podle stádií vývoje dítěte“<sup>5</sup>. Podrobnější popsání vývojových stádií myšlení dítěte je v kapitole Dětské interpretace - základní vědecké teorie, spolu s dalšími teoriemi.

### 1.1.2. Hlavní myšlenky pedagogického konstruktivismu

Konstruktivisticky pojaté vyučování usiluje o navození situací, které budou aktivně vstupovat do jakési "chemické reakce" s prekoncepty dítěte.

Předpokladem je začít diagnostikovat intuitivní představy dítěte o daném jevu a pak poskytnout dítěti zkušenosti, které vedou ke kognitivnímu konfliktu s danou představou. Aby byl kognitivní konflikt vyřešen, musí dítě konstruovat nebo nalézat nová řešení.

Konstruktivisté tedy studují jednak to, jak je proces učení podmíněn úrovní žákových (mentálních) schopností a jeho dosavadními znalostmi. Příznivci konstruktivistické teorie „zpochybňují použitelnost obecných modelů učení a soudí, že proces učení je nutný studovat jako učení konkrétního obsahu“<sup>6</sup>.

„Na pedagogický konstruktivismu je nahlíženo jako na proud, který má za cíl klást důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur v procesu učení“<sup>7</sup>. Tento směr si klade za cíl orientaci v širších souvislostech a ukotvení nových znalostí do již dříve vytvořených struktur před memorováním a následných zkoušením jednotlivých poznatků.

Bertrand řadí konstruktivismus do kognitivně psychologických teorií. Rozděluje práci s prekoncepty do dvou směrů. První směr se zaměřuje na vyjádření prekonceptu

---

<sup>4</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. s. 102

<sup>5</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5. s. 65

<sup>6</sup> KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 50

<sup>7</sup>Citation. In *Interaktivní metody výuky* [online]. c2005 [cit. 2012-04-19]. Dostupné z [www: < http://www.varianty.cz/download/pdf/texts/36.pdf >](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts/36.pdf).

tak, že učitel poskytne studentům před začátkem výkladu možnost vyjádřit své současné pochopení daného pojmu. Po této aktivitě mají studenti příležitost přeměnit či obohatit své dosavadní myšlenky a názory na dané téma. Druhý směr je založen na boji proti prekoncetům, kdy učitel nemá přihlížet na přítomnost těchto jevů a má je brát jako překážku v poznání.

Proces konstrukce poznání mívá dvě fáze: <sup>8</sup>

- První fáze – zahrnuje zkoumání nového předmětu nebo myšlenky a vede k nerovnováze. V této fázi žák zjišťuje, že nová informace, kterou přijal, není v souladu s jeho dosavadními znalostmi či zkušenostmi.
- Druhá fáze – je následné řešení nerovnováhy a ustanovením obnovené rovnováhy. Tento proces si často žádá změnu dosavadního pojetí pojmu.

### 1.1.3. Kritika konstruktivismu

Není mnoho empirických výzkumů, které by ukázaly přednosti konstruktivismu ve vyučování, zdůrazňují se spíše jeho teoretické přednosti.

Z konstruktivismu je přijímáno to, že učení je aktivní proces. Učení znamená změnu učícího se subjektu. Proces učení se děje prostřednictvím učebních úloh, a to nejen vnějších, jako je kreslení, vyplňování pracovního sešitu, ale především o činnost vnitřní, o práci na sobě, na vlastních pojetích světa. Znalost je konstruována žákem, nikoli předávána učitelem. V podmínkách hromadného vyučování je obtížné vytvořit prostor pro individuální konstrukci poznání respektující předchozí znalosti, zájmy, učební styly nebo tempo žáka.

Při pohledu na konstruktivismus je nutné brát ohled na několik věcí: <sup>9</sup>

- konstruktivismus není statická teorie, stále se vyvíjí
- konstruktivismus není teorií vzdělání, ale je podle něj možné formulovat vzdělávací záměry

---

<sup>8</sup> KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 50

<sup>9</sup> KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 56

- každý jedinec má přirozený kognitivní vývoj, ale tento vývoj není zcela automatický (část dospělé populace plně nevyužívá formální logické operace)

## **1.2. Závěr kapitoly**

Pro učitelovu práci na uskutečnění cílů vzdělávání je velmi důležitá informovanost o procesech učení, vlastnostech žáka a podmínkách, ve kterých má pracovat. Proto potřebuje co nejvíce empirických informací, které popisují a vysvětlují tuto realitu. Pedagogický konstruktivismus je jedním z mnoha způsobů vedení práce k dosažení vytyčených cílů vzdělávání a nabízí učiteli pohled do světa dětských porozumění.

### **1.3. Dětské interpretace světa – základní vědecké teorie**

Kapitola se bude zabývat pěti opěrnými vědeckými teoriemi, které souvisejí s dětskými interpretacemi světa a žákovým pojetím učiva. Stručně bude představena Piagetova Teorie o vývoji kognitivních schopností, Vygotského Teorie zóny nejbližšího vývoje, Brunnerova Teorie vnitřní struktury vyučovacího tématu, Ausubelova Teorie smysluplného učení a Dochyho Teorie dosavadních znalostí žáka.

Dítě od raného věku poznává svět, který je kolem něj. Způsob poznávacího procesu věcí a jevů bývá velmi specifický. Myšlení dítěte není pouze zmenšenou napodobeninou uvažování dospělého jedince stejně tak, jako není ze somatického pohledu jakousi proporcionální zmenšeninou rozměrů dospělého člověka. „Dítě je zvyklé získávat poznatky ze šumů kolem sebe. Malé děti pracují jako houba, snadno shromažďují a ukládají neurčité informace a velmi trpělivě čekají, až někdy později přijdou na to, že už ví, co tyto informace znamenají<sup>10</sup>.“

#### **1.3.1. Historie zkoumání dětských interpretací světa**

Psychologové se již dlouhá léta zabývají mapováním poznatků o dětském myšlení a získávání určitých znalostí o okolním světě. V průběhu života se žákovské pojetí učiva mění a na tento proces má vliv také samotná psychika daného žáka. Problematika tohoto tématu se objevuje hlavně ve vývojové psychologii a v psychologii pedagogické. Následující části kapitoly se proto zaměří na důležité mezníky v historii zkoumání tohoto tématu.

#### **1.3.2. Základní vědecké teorie**

Výzkum dětských interpretací světa a žákova pojetí učiva se opírá o několik vědeckých teorií, které existují samostatně, ale navzájem se doplňují. Všechny tyto teorie přispěly ke konstruktivní teorii učení.

##### **1.3.2.1. Teorie vývoje kognitivních schopností – Jean Piaget**

J. Piaget tvrdí, že základem dětského myšlení jsou koherentní logické systémy, které používají dospělí. Tyto systémy se vyvíjejí od relativně neinteligentních

---

<sup>10</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 412

prostředků, jako jsou reflexy, až po relativně inteligentní prostředky, které vyžadují od jedince vhléd, složitou mentální reprezentaci a myšlenkovou manipulaci se symboly.

Kognitivní vývoj je spojován s postupně rostoucí složitostí odpovědí na prostředí. Piaget předpokládal, že inteligence a její projevy se postupným učením a zráním stanou diferencovanými, a tedy více specializovanými v různých oblastech. Což můžeme chápat tak, že jedinec své poznatky učením neustále obohacuje a zpřesňuje jejich význam ve svých osobních teoriích. Vývoj těchto stádií se odehrává na základně ekvilibrace, což chápeme jako vyvažování, kdy si dítě hledá rovnováhu mezi tím, s čím se setkává ve svém prostředí a tím, co poznávací procesy a struktury přinesou do tohoto střetnutí. Zároveň je tu také vztah mezi samotnými kognitivními schopnostmi dítěte. Dítě je neustále mezi rovnováhou a nerovnováhou, kterou se snaží dát opět do rovnováhy <sup>11</sup>.

Základ Piagetovy teorie je v jedincově přizpůsobení požadavkům vnějšího prostředí psychickou a jinou adaptací. Adaptace je zajišťována dvěma protikladnými procesy – asimilací a akomodací. Tyto procesy jsou zároveň navzájem komplementární, tedy vzájemně se doplňující. „Dynamická rovnováha obou procesů nutí dítě při vychýlení z rovnováhy opět navodit a obnovit rovnováhu <sup>12</sup>.“ „Nové informace jsou zpracovávány v závislosti na dřívějších poznatcích, avšak tyto informace rovněž proměňují schémata myšlení <sup>13</sup>.“

„Akomodace je proces opačný, tzn. že dítě se přizpůsobuje tlaku okolního prostředí. Tento proces pozmění existující schémata tak, aby vyhovovala prostředkům vycházejících z prostředí <sup>14</sup>.“

Procesy asimilace a akomodace společně vytvoří dokonalejší úroveň myšlení, než byla předcházející. Navíc vyústí ve znovunastolení rovnováhy.

Nerovnováha mezi asimilací a akomodací dává za vznik dvou různým způsobům zpracování nových poznatků: <sup>15</sup>

---

<sup>11</sup> PIAGET, J.; INHERDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

<sup>12</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 412

<sup>13</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5. s. 71

<sup>14</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 412

<sup>15</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 413



- Nové poznatky jsou v souladu s již existujícími poznatkovými schématy dítěte, můžeme říci, že s nimi ladí, a tím pádem dochází k jejich asimilaci, začlenění do stávající struktury. Tímto způsobem se rozrůstá a kvantitativně obohacuje struktura, která již existuje a stává se vnímavější na obdobné podněty. Asimilaci nechápeme jen jako mechanické převzetí nové poznatkové struktury, ale také jako přizpůsobení nové struktury stávající struktuře, dítě tuto strukturu subjektivně přepracovává.
- Nové poznatky neodpovídají již dosavadním poznatkovým strukturám dítěte, můžeme tedy říci, že s nimi neladí. Tyto poznatky se odlišují od dosavadních struktur, a tím navozují mezi nimi poznávací konflikt, jsou zpochybňovány některé části dosavadního poznatkového schématu. Kdyby se tyto poznatky měly asimilovat, muselo by dojít k radikálnějším změnám. Dosavadní struktury se musí přebudovat a restrukturovat. Tento proces není kvantitativní, ale kvalitativní změna dosavadních poznatků. Dítě dosavadními postupy není schopno zpracovat nové učivo a prožívá vnitřní konflikt. Nové poznatky jsou pro něj anomálií, která je provokujícím a vzdorujícím prvkem v jeho dosavadním schématu. Dítě tento nový poznatek může jednoduše odmítnout a již se jím nezabývat či začne přebudovávat své poznatkové struktury.

Výzkumy se zabývaly otázkou, proč je dítě schopné v určitém věku dosáhnout jen určitého stádia kognitivních dovedností. Bylo zjištěno několik faktorů, které tento problém vysvětlují: nedostatečná kapacita pracovní paměti, nedostatek vědeckých poznatků potřebných pro pochopení daného tématu a kontext dětského uvažování.

Tabulka č. 1- Piagetova stadia kognitivního vývoje jedince

Vývojové stádium	Věk	Typické znaky
1. senzomotorické	0 – 2 roky	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou motorická aktivita, vnímání a „experimentování“. Dítě začíná odlišovat sebe sama od objektů kolem. Buduje se u něj pojem stálosti objektu, což svědčí o mentální

		reprezentaci nepřítomného objektu.
2. předoperační	2 až 7-8 let	Důležitými procesy v tomto stádiu jsou řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení. Děti se učí užívat jazyka; mentální reprezentace objektů se tvoří pomocí představ a slov. Myšlení dítěte je zatím egocentrické (v kognitivním, nikoli mravním slova smyslu): vidí vše jen ze „svého hlediska“, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka. Dítě ještě plně nechápe určitá pravidla činnosti, určité operace, zejména operace zvrátané, reverzibilní. Dokáže třídit objekty, ale převážně podle jedné charakteristiky. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá (názorné myšlení).
3.konkrétních operací	7-8 až 11-12 let	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou logické myšlení a operování s abstraktními pojmy – i když zatím jen ve vztahu k objektům, které může přímo vnímat svými smysly (ke konkrétním objektům). Dítě je schopno pochopit identitu, ověřuje si vratnost mentálních operací. Chápe stálost počtu objektů (kolem 6 let), stálost hmotnosti objektů (kolem 9 let). Dokáže třídit objekty podle několika charakteristik. Experimentuje s objekty, ne však systematicky.
4.formálních operací	11-12 a více let	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou abstraktní, formálně logické operace. Dítě už se nemusí opírat o smyslovou skutečnost, je

		schopno hypoteticko-dedektivního usuzování typu“ jestliže, pak“. Při experimentování systematicky obměňuje proměnné, hledá pravidla. Dokáže se vyrovnávat se situacemi, s nimiž se dosud nesešlo. Operace se nyní spojují ve složitější struktury a dítě s nimi dokáže pracovat oběma směry (přímo i vratně).
--	--	---

Zdroj: ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 393

### 1.3.2.2. Teorie zóny nejbližšího vývoje – Lev Semionovič Vygotskij

Druhá z teorií, o kterou se během výzkumu dětských interpretací světa a žákova pojetí učiva vědci opírají, je Teorie nejbližšího vývoje ruského psychologa L. S. Vygotského. Tato teorie vychází z předpokladu, že psychický vývoj člověka je výrazně kulturně a historicky determinován. Vygotskij rozlišoval dvě úrovně dětského vývoje:

- úroveň současnou, aktuální
- úroveň budoucí, vyšší, k níž se dítě blíží.

Vygotskij proklamoval existenci tzv. zóny nejbližšího vývoje. Tento pojem charakterizoval časově a způsobností dítěte k poznávacím procesům. Jde o rozdíl úrovní řešení úloh, které dítě dosáhne pod vedením dospělého s jeho pomocí a druhou úrovní, kdy pracuje samostatně a bez pomoci dospělého jedince. Vygotskij se domnívá, že pomoc dospělých má dítěti urychlit jeho psychický vývoj. „V důsledném praktikování Vygotského teorie by měla škola co nejrychleji odhalit nedokonalé a nesprávné psychické struktury dítěte a pod vedením učitele se rychle přibližovat ke správným poznatkovým strukturám dospělých<sup>16</sup>.“

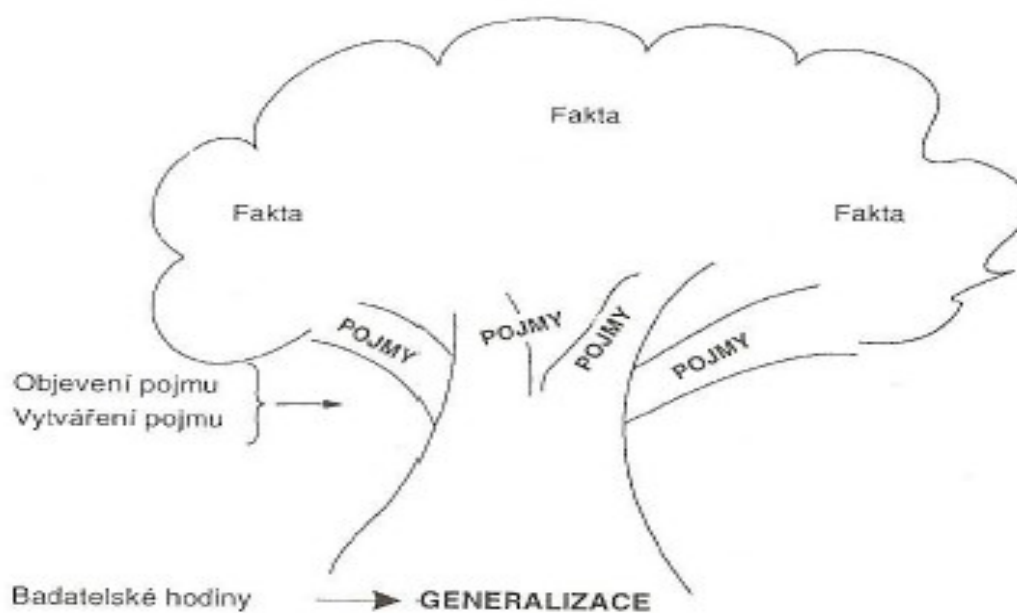
### 1.3.2.3. Teorie vnitřní struktury ve vyučovacím tématu – Jerôme Seymour Bruner

Teorie vnitřní struktury ve vyučovacím tématu je založena na rozlišování povahy daného učiva – vyučovacího tématu. Americký psycholog J. Bruner tvrdí, že

<sup>16</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 413

každé vyučovací téma má svou specifickou strukturu, která se skládá ze tří dílčích vrstev – Bruner tuto strukturu symbolicky popisoval na stromě (viz obrázek č. 1 ). Vyučovací téma je tvořeno třemi vrstvami, které jsou rozděleny na fakta (listí na větvích), pojmy (větve vycházející z kmene) a zobecnění, nebo-li generalizace (kmen). Pro žáka a jeho učení jsou nezbytné všechny tři vrstvy tématu, ale za nejdůležitější Bruner pokládá pochopení vrstvy generalizace, kterou považuje za klíčovou. Tato vrstva determinuje strukturu daného vyučovacího tématu. Když žák porozumí struktuře daného vyučovacího tématu, tak podle Brunera následně lépe pochopí téma jako celek a usnadní mu tím dlouhodobé zapamatování i vybavování učiva. Žák se snadněji orientuje v učivu, kde práce se nachází a co asi bude ve vyučování následovat, jednodušeji také zařazuje jednotlivé pojmy do svého systému předchozích znalostí.

Obrázek č.1 - Brunerova struktura vědomostí



Zdroj: PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005. s.55.

#### 1.3.2.4. Teorie smysluplného učení – David Paul Ausubel

Pedagogické kořeny této teorie můžeme vidět u J. A. Komenského, z psychologického pohledu tuto teorii podpořili kritici Thonrdikova mechanického pohledu na lidské učení a gestaltisté. „Nejčastěji je termín smysluplné učení spojován

s americkým psychologem D. P. Ausubelem. Ausubel v 60. letech 20. století naznačoval, že tato teorie se neopírá o neustálé memorování učiva, kde žák pouze nepřidává další pojmy do systému dosavadních poznatků<sup>17</sup>. „Učíci se člověk by měl vědomě a promyšleně vyhledávat spojitosti mezi novými pojmy a dosavadními strukturami poznatků<sup>18</sup>.“

Teorie smysluplného učení se vyznačuje sedmi charakteristikami. Je to učení aktivní, konstruuující, autoregulované, zacílené, situované a individuálně odlišné.<sup>19</sup>

- Aktivnost učení spočívá v požadavku naladění žáka na učení, motivací se učit a vyvinutím potřebného úsilí, aby se začal žák učit a v učení také vytrval až do dosažení potřebného cíle. Během učení musí žák používat vyšší kognitivní operace, aby bylo docíleno naučení se a porozumění smyslu učiva. Učení nebude probíhat bez žákova osobního přičinění a jednání, které je založeno na myšlenkových aktivitách nikoli na aktivitách fyzických.
- Konstruktivnost učení je charakteristika založena na tvrzení, že znalost není něco, co se žáka osobně netýká, co si může jednoduše od někoho nebo z něčeho převzít v nezměněné podobě. Každý jedinec osobitě interpretuje jednotlivé poznatky, protože vychází ze svých vlastních zkušeností a osobní historie. Žák si musí přebíraný poznatek aktivně zpracovat, konstruovat ho a zároveň rekonstruovat své dosavadní poznatky, aby porozuměl faktům, pojmům a vztahům, které právě studoval.
- Kumulativnost učení je do jisté míry podobná se stavbou budovy. Znalosti jednotlivých žáků nevznikají najednou, jsou postupně vystavovány. Jednotlivé výsledky učení se hromadí a kumulují, dílčí části se skládají k sobě a různě se doplňují, aby dohromady mohly vytvořit solidní základy a posléze vyšší patra stavby, která vzniká z žákových poznatků. Je velmi podstatné, jakou strukturu mají základy žákovských dosavadních znalostí pro další výstavbu a kumulaci nových poznatků, protože při nekvalitních základech je možné učení značně zkomplikovat. Tyto špatně vystavěné základy jsou většinou postaveny na

---

<sup>17</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 385

<sup>18</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 414

<sup>19</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. SBN 80-7178-463-X. s. 386-388

svérázných žákovských představách o učivu, žákovských nepřesných či chybných pojetí učiva a na žákovských miskoncepcích učiva. To jsou značné překážky v budoucí kumulativnosti učiva.

- Autoreglativnost učení je založena na schopnosti žáka samostatně rozhodovat, co se bude dále učit. Žák by se neměl neustále spoléhat na někoho jiného (učitele, rodiče) v řízení jeho učení. Žák by se měl naučit řídit si své vlastní učení.
- Zacílenost učení. Žákovo učení bude úspěšnější, když žák bude mít představu o cíli, kterého chce učením dosáhnout. Cíle by měly být jasné a splnitelné. Pro učení je důležité, aby se z cílů společnosti, školy či učitele nakonec staly cíle žáka, aby je přijal a ztotožnil se s nimi. Žák by měl dosáhnout toho, že mu na jednotlivých cílech osobně záleží a že je schopen pro dosažení cíle překonávat překážky. Ideální výsledek je žákovo formulování dlouhodobých cílů.
- Situovanost učení ukazuje, že učení není jen individuální aktivita postavena mimo sociální prostředí a situace, v kterých se žák nachází. Učení není pouhé zpracování informací závislé na mechanických aplikacích obecných poznatků a zákonitostí do školních a domácích situací. Učení je závislé na zvláštностech jeho obsahu, specifikách dané kultury a společnosti, na etniku či sociálních pravidlech dané komunity.
- Individuální odlišnosti učení. Žáci se neliší pouze výsledky v učení, ale také tím, že mají rozdílné předpoklady pro učení a jiné průběhy učení. Tyto odlišnosti jsou způsobeny růzností vloh – biologická připravenost struktur, rozmanitost sociokulturního prostředí, odlišná úroveň dosavadních znalostí, různost učebního potenciálu. Každý žák se liší také svými postoji k učení, v zájmu o jednotlivá témata o vyučovací předměty, vlastními potřebami a motivací. Odlišnosti také nalézáme v osobních představách o učení, v kognitivních a učebních stylech jedince či v osobních zvláštностech, jako je temperament. Učitel by měl své žáky seskupovat do skupin, kde se vyskytuje více jedinců s podobnými zvláštностmi a charakteristikami.

Teorie smysluplného učení má několik složek, které jsou konkrétnějšími vodítky pro promyšlenou práci učitele. Mezi tyto složky patří: očekávání, motivování,

aktivování dosavadních znalostí, pozornost, překódování, srovnávání, generování hypotéz, opakování, zpětná vazba, hodnocení, monitorování a kombinování, integrování a syntéze. Více viz. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. strana 388 – 390, Portál, Praha, 2001. kapitola 12 - Složky smysluplného učení.

### 1.3.2.5. Teorie dosavadních znalostí žáka - F. J. Dochy

V návaznosti na Ausubelovu práci se odborníci začali detailně propracovávat teorii dosavadních znalostí žáka, v angličtině používaný název prior knowledge. Nejdále ve výzkumu těchto dosavadních znalostí došel nizozemský psycholog F. J. Dochy. F. J. Dochy vysvětluje dosavadní znalosti jako soubor aktuálních znalostí dané osoby, které jsou:<sup>20</sup>

- dostupné předtím, než se jedinec začne zabývat určitou učební úlohou strukturovány schematicky
- deklarativní a procedurální
- částečně explicitní a částečně implicitní, skryté
- složeny ze dvou souborů: obsahových znalostí a metakognitivních znalostí
- svou podstatou dynamické
- uchovávány ve speciální bázi dosavadních znalostí

Deklarativní znalosti jsou v tomto případě vykládány jako znalosti popisné či deskriptivní. Za jejich jednotku je považován výrok či tvrzení. Obsahují faktické údaje (př. Vltava je nejdelší řekou České republiky), empirická zobecnění (př. Pasivní kouření také škodí zdraví) či zákonitosti a vědecké principy, které vypovídají o okolním světě a světě uvnitř nás.

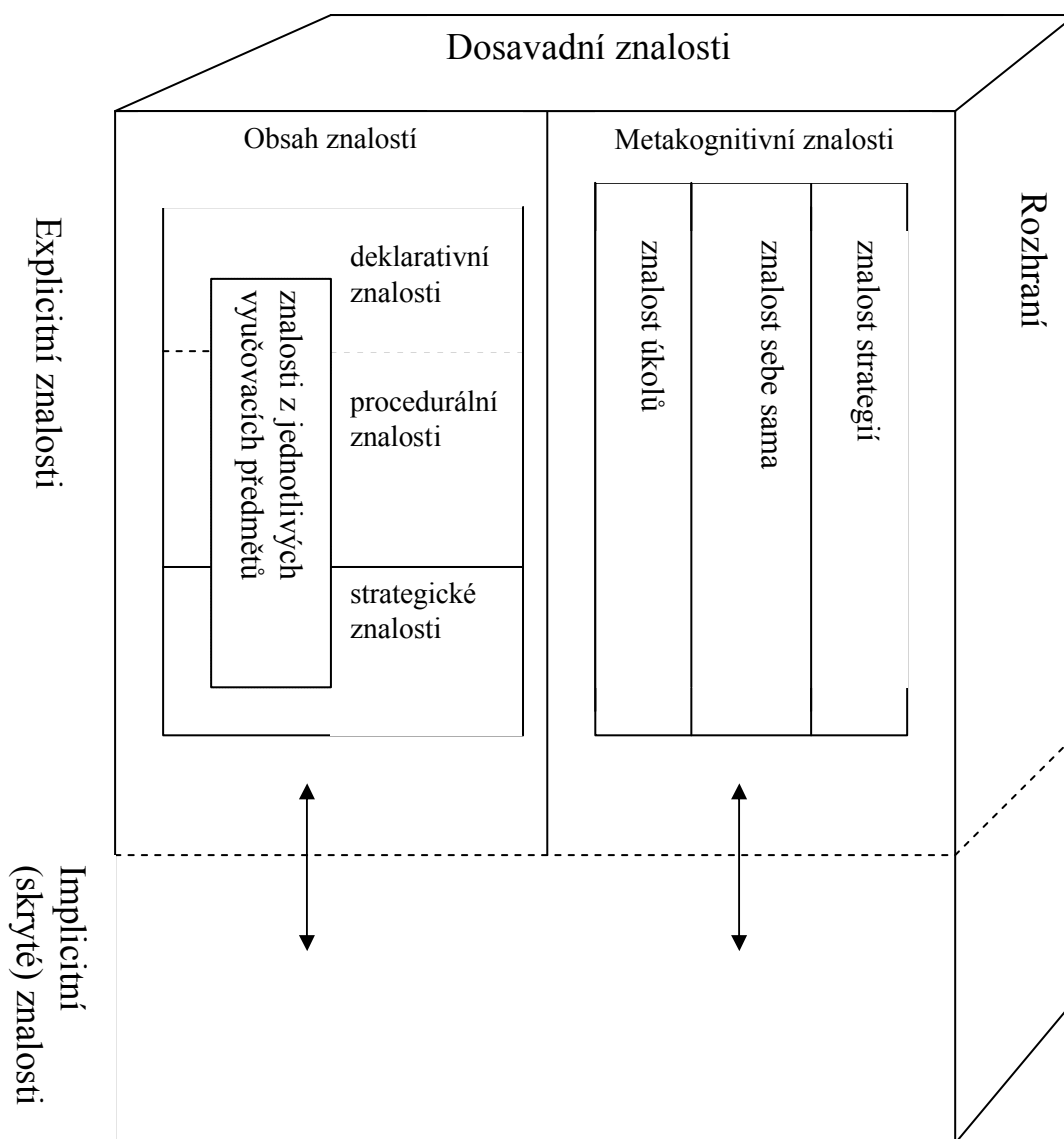
Opakem deklarativních znalostí jsou procedurální znalosti o postupech, které vedou k dosažení potřebného cíle. Za jejich jednotku je považováno pravidlo typu „co dělat, když“ a „jak na to“. Do procedurálních znalostí zahrnujeme znalosti metod a algoritmů daných rutinních postupů, strategií, technik a pravidel. Viz. Schéma žákových dosavadních znalostí. (Obr. č. 2 )

Tyto podněty obohatily pohled psychologů na dětské učení a dětské interpretace světa.

---

<sup>20</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 415

Obrázek č. 2 - Schéma žákových dosavadních znalostí



Zdroj: ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. str.416



## 1.4. Dětské interpretace světa – charakteristika základních pojmů

Tématem této práce jsou dětské interpretace světa či dětské představy o světě. V následující části práce budou vymezeny tyto pojmy a pojmy s tímto tématem spojené.

Každý člověk má jako dítě určité představy o světě, který je kolem něj, o věcech, které ho obklopují, či informacích, které získává od ostatních osob či z médií. Během školní docházky se tyto představy zpřesňují díky školním, ale i mimoškolním aktivitám. „Žák do školy nepřichází nikoli jako tabula rasa, kterou učitel teprve popíše svým snažením, nýbrž do školy přináší své dětské představy a dětské interpretace pojmů a vztahů. Z pohledu školy však jde o pojetí, která vznikala nahodile, nesystematicky a nevědecky<sup>21</sup>.“

### 1.4.1. Souvislost spojené se zkráceným vývojem lidstva

Mezi myšlením dospělého člověka a dětskými interpretacemi světa můžeme v jistých ohledech najít jisté analogie. Existují autoři, kteří tvrdí, že v jistém období svého individuálního vývoje dítě prochází ve zkratce vývojem lidstva. Dítě absolvuje podobnou cestu omylů a slepých uliček, jakou prošli badatelé v předchozích staletích.

Z vědeckých výzkumů vyplývá, že dítě projde obdobím, kdy jsou jeho představy totožné s vývojem vědeckého myšlení lidstva. „Je možné u dětí identifikovat představy o Zemi jako rovině, placce, nad níž se klene bář oblohy, nebo o duté kouli, v níž jsou „uvnitř“ a „na dně“ lidé.<sup>22</sup> „

### 1.4.2. Čestnost výskytu termínů

Při studiu dětských interpretací světa se můžeme setkat s množstvím specifických označení tohoto termínu, ale vždy mívají dva základní pilíře pojmenování – pojem teorie a pojem koncepce neboli pojetí. Následující výčet označení je z knihy *Psychologie pro učitele*<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup>ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

<sup>22</sup>ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 415

<sup>23</sup>ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. 415

- 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).

Autoři ve své knize uvádějí, že tento výčet označení není ještě úplný, ale naznačují, že přiblížení se k dětskému uvažování o světě není snadné a každý z použitých výrazů je spíš jen náznakem toho, na co badatelé kladou při svých výzkumech důraz.

Jedna skupina vědců poukazuje na to, že soubor dětských poznatků o světě má svou vnitřní logiku, která je provázána a pomáhá dítěti k vysvětlování a předpovídání toho, co kolem sebe vidí a slyší. Tato logika se blíží jakési teorii, v určitých aspektech funguje jako vědecká teorie, ale není tomu tak. Druhá skupina odborníků se přiklání k označení koncepce. Tato koncepce světa a jeho částí je soubor dětských názorů na svět včetně soustavy podpůrných argumentů, obrazných představ, ilustrativních příkladů, emočních prožitků i dětských každodenních zkušeností.

Oba názory spojuje několik aspektů, dětské interpretace jevů jsou vysvětlením toho, co dítě kolem sebe vidí a s čím se setkává. Tyto interpretace mají složku poznávací, kognitivní (porozumění jevu), složku afektivní (vztah k určitému jevu, jeho prožívání a hodnocení) a také složku konativní, snahovou (možnosti reakcí na daný jev, co s tím udělám já a co ostatní děti a i dospělí).

### **1.4.3. Prekoncept**

Ve výzkumu se velmi často používá pojem prekoncept, který svou charakteristikou naznačuje časové hledisko, které odkazuje na to, že něco předchází samotné koncepci pojmu. Tento pojem využívá řada autorů ve svých pracích a

výzkumech. Např. Bertrand u prekonceptu uvádí, že „prekoncepty nejsou odrazové můstky, ani výsledky konstrukce poznání, nýbrž jsou samotnými nástroji této činnosti<sup>24</sup>.“ Jiní autoři zmiňují, že prekoncept je základem učení a že je neustále přeměňován a začleňován do struktur předchozích znalostí. Prekoncepty by škola neměla opomíjet a ignorovat je. Učitelova znalost přítomnosti prekonceptů v žákově myšlení může zefektivnit další vývoj žákovy studia. Na druhou stranu může také nastat situace, kdy prekoncept zkomplikuje další postup ve výuce a následná přeměna může být složitá a zdoluhavá. Podle Spilkové mají prekoncepty svoji prožitkovou bázi se silnou emocionální angažovaností, díky které jsou rezistentní vůči změně.

Škoda a Doulík (2002)<sup>25</sup> vycházejí z předpokladu, že žáci do procesu výuky přicházejí poznamenání svými dosavadními zkušenostmi a informacemi, které získali z různých školních i mimoškolních zdrojů. Tyto aspekty dohromady tvoří jakousi vlastní prvotní žákovu představu o určitém pojmu. Tuto představu autoři formulují jako prekoncept. A považují ji za jednu z nejvýznamnějších individuálních charakteristik každého žáka.

Nabídka využívaných pojmů není malá. Komplikace jsou rovněž s českým překladem, protože vědci se ještě neustálili na jednom konkrétním pojmu, který by vše zastřešoval. V české a slovenské literatuře jsou nejčastěji používány termíny žákovy pojetí učiva, žákovy interpretace a prekoncept. Žákovy pojetí je samostatně rozvedeno v teoretické části této práce. Mezi dalšími termíny, které se u této terminologie objevují, jsou spontánní představy, dětská porozumění a naivní teorie dítěte. Škoda a Doulík<sup>26</sup> o naivní teorii hovoří v případě, když chtějí zdůraznit, že struktura poznatků je vybudována podobně jako vědecká teorie a plní v omezeném rozsahu obdobné funkce, tzn. deskripce, explanace a predikce.

V případě, že hovoříme o prekonceptu či miskonceptu, máme na mysli výrazy, které mají nějakou normu, která je určena hodnotou konkrétního konceptu a tím ho legitimuje. V tomto náhledu se prekoncept ukáže jako nezralý či neúplný ve vztahu

---

<sup>24</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5. s. 69

<sup>25</sup> DOULÍK, P.;ŠKODA, J. *Prekoncepty a jejich diagnostika ve výuce přírodovědných předmětů*. IN: *Moderní vyučování*, Kladno: AISIS, 2002. č. 2, ISSN 1211-6858. s. 22

<sup>26</sup> DOULÍK, P.;ŠKODA, J. *Prekoncepty a jejich diagnostika ve výuce přírodovědných předmětů*. IN: *Moderní vyučování*, Kladno: AISIS, 2002. č. 2, ISSN 1211-6858. s. 22

k přijímané normě a mylný koncept je označován jako koncept chybný k téže formě. Doulík a Škoda (2008) ve své knize *Diagnostika dětských pojetí a jejich využití v pedagogické praxi* srovnávají prekoncept s pojmem koncept, kde je koncept brán jako zážitkové a interpretační pole výrazu, jímž je vymežován významový rámec pro dialog osobních pojetí – prekonceptů. Na druhou stranu vnější koncept je relativně nezávislý na historických a sociokulturních kontextech a může být chápán jako „esence“, či jako společné objektivní východisko. Prekoncept je chápán jako vnitřní intuitivní forma existence objektivního konceptu v subjektivním světě. „Prekoncept je vytvářen na základě faktů vlastním myšlením, má vlastní entitu s obsahem a rozsahem <sup>27</sup>.“

V cizojazyčné odborné literatuře jsou nejvíce používány termíny „student's conception“, „student's understanding“ a „conception“. Termín „student's understanding (žákovo chápání) je více spojován s individuálními kognitivními procesy jedince a termín „conceptoin“ (představa) je pojen s kognitivními strukturami, lze jej tedy také chápat jako všeobecné označení pro různé pojmy, např. mylné představy či subjektivní teorie. Často je v zahraničí také používán termín „misconception“ (mylné pojetí či představa, kdy se vyskytuje samostatně v souvislosti s chybnými žákovými představami a chybným pojetím učiva, ale také jako jedna z podob pojetí učiva žáka). Je důležité si uvědomit, že tento termín je možné použít jako mylné pojetí pouze v případě, jedná-li se o současný stav vědeckého poznání, nikoliv však z pohledu individuálního poznání samotného dítěte.

Vztah mezi termíny žákovské pojetí, představou a prekonceptem je velmi složitý. Pojetí je chápáno jako komplexní představa určitého fenoménu konkrétním člověkem, které nemusí být ještě úplně zformované. Tato pojetí jsou ovlivňována spontánními živelnými aspekty, jsou to určité zkušenosti jedince a vznikají v konkrétních situacích. V pozdějším vývoji pojetí nastupuje ovlivňování záměrné, školním vzděláváním. Dětská pojetí v závislosti na stanovených cílech výzkumu mohou obsahovat prekoncepty, koncepty i miskoncepte.

---

<sup>27</sup> DOULÍK, P.; ŠKODA, J. *Diagnostika dětských pojetí a jejich využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Studia Pedagogika, 2008. ISBN 978-80-7414-059-4. s. 28

Ve výzkumu dětských pojetí se využívají standardní výzkumné a diagnostické techniky. Prekoncept nemá charakter vědomosti, nastává tedy problém s diagnostikou prekonceptu. Nelze ho diagnostikovat pouze didaktickými testy. Dosavadní výzkumy se zaměřily pouze na oblast primárního vzdělávání pomocí kvalitativních metod výzkumu.

neutrální a samostatně se ustalují na termínu – žákovské pojetí učiva.

K výzkumu Škoda a Doulík (2002, 2005) používají čtyři kategorie, kognitivní dimenzi, afektivní dimenzi, zastruturování a plasticitu. Každá tato dimenze má své specifické nároky na diagnostické metody. Nemůžeme je studovat všechny najednou pouze jedním výzkumným nástrojem.

Kognitivní dimenze prekonceptu charakterizují obsahem a rozsahem. Je to určití zjistitelná kognitivní úroveň daného pojmu, který je možný vymezit kvalitou a kvantitou informací. Jsou to znalosti a vědomosti žáků, kterou jsou cílem školní výuky či zájmového vzdělání. Tato dimenze je zkoumatelná pomocí didaktického testu.

Afektivní dimenze prekonceptu se vyjadřuje emocionálním vztahem k danému pojmu, postojem člověka ke vzniku daného prekonceptu a tím jak byly informace získány.

Zastruturování je charakterizováno zařazením nového pojmu do struktury žákových dosavadních poznatků. V této dimenzi se hledají vzájemné vztahy a vazby mezi pojmy.

Plasticita, poslední dimenze podle autorů, je schopnost určitého pojetí fenoménu dosahovat konkrétní úrovně. Je proměnlivá v čase, takže se také může definovat jako rozdíl mezi dvěma úrovněmi prekonceptu.

#### **1.4.4. Naivní teorie dítěte**

Jak je vidět z výčtu termínů, není prekoncept osamocený pojem v této problematice. Různé slovníky, encyklopedie a odborná literatura nám nabízí další pojmy, které jsou s tímto fenoménem spojeny. Například Pedagogický slovník uvádí další pojem, který souvisí s charakteristikou dětských interpretací světa - Naivní teorie dítěte.

„Naivní teorie dítěte - Tato oblast je průnikem dětské vývojové psychologie a teorie pojmového učení. Existují tři názory na to, jak u dítěte vznikají pojmy:

Naivní pojetí, které akcentuje vrozené struktury, empiristické, které akcentuje zkušenost, a naivně teoretické. To předpokládá, že dítě sice vychází ze struktur, které jsou mu vrozeny, ale ty tvoří jen "startovací bod" . Dítě funguje jako " malý badatel" , konstruuje se provizorní pojmy a provizorní teorie o nich, jež si testuje v reálném životě. Přístup, který se zajímá o dětské naivní teorie, je tedy konstruktivistický; říká, že dítě konstruuje nejen jednotlivé pojmy, ale též vztahy mezi nimi a celé sítě pojmů. Vše je v pohybu, dítě dedukuje, využívá situačního a asociačního učení. Pojmy, které neobstojí, jsou rekonstruovány jak na základě zrání, přirozeného vývoje, tak na základě dětského experimentování, ale též učení řízeného dospělými. Výraz „naivní teorie naznačuje, že nejde o teorie v plném slova smyslu. Teorie nemusí být úplná, přesné; až z pohledu dospělých osob nabývají správné, vědecké struktury. Často interferují se školní výukou neboť ta (zejména v přírodovědných předmětech) jde proti dětským naivním teoriím. Učitelé by měli s touto skutečností počítat; měli by diagnostikovat dětské chápání, vysvětlování a zdůvodňování jevů přírodní a sociální reality a pak je cíleně měnit. Dosáhnout u dítěte konceptuální změny je náročné nejen pro učitele či rodiče, ale pro dítě samo. Musí totiž rekonstruovat svůj dosavadní systém pojmů a vztahů, aby mohlo změnit obsah dosavadního pojmu <sup>28</sup> .“

#### 1.4.5. Žákovo pojetí učiva

Dalším pojmem, který bude blíže charakterizován, je žákovo pojetí učiva. K tomuto pojmu pedagogický slovník uvádí: „Žákovo pojetí učiva je souhrn poznatků, představ a interpretací, které si o učivu vytváří žák nebo student. Je individuální, svébytné; to znamená, že žáci stejného věku se mohou v pojetí učiva lišit. Žákovo pojetí učiva se nevytváří jen na základě té podoby učiva, která je prezentována ve výuce (učitelem, učebnicí aj.), ale často na základě naivních teorií dítěte, jež nemusí být v souladu s výukovou podobou učiva. Zkoumání žákových pojetí učiva se věnuje velká pozornost v kognitivní psychologii a v oborových didaktikách <sup>29</sup> .“

---

<sup>28</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s.

<sup>29</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s.389

Žákovo pojetí učiva je souhrn žákových subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání týkajících se školního učiva. Zahrnuje tedy kognitivní oblast (žákovo svérázné chápání obsahu jednotlivých pojmů, jevů, principů, žákovo chápání vztahů mezi nimi, celou jeho subjektivní strukturu vědění o určitém tématu). Dále oblast afektivní (žákovy postoje, hodnoty, přesvědčení, emocionální podbarvení určitých poznatků typické pro daného žáka) a konečně oblast konaktivní (žákovy snahy jednat a chovat se určitým způsobem při práci s daným učivem). Žákovo pojetí učiva se pohybuje od velmi mlhavých představ o učivu až po velmi vyhraněné názory na učivo. Podle rozsahu a obsahu můžeme rozlišit:

- žákovo pojetí učiva obecně
- žákovo pojetí učiva u určité skupiny předmětů (např. přírodovědných, společenských)
- žákovo pojetí učiva konkrétního vyučovacího předmětu (např. matematického, fyzikálního, dějepisného učiva)
- žákovo pojetí učiva konkrétního tematického celku (např. procenta, elektřina, doba pobělohorská)
- žákovo pojetí pojmu (např. objem, síla, elektrický proud, protireformace).

Žákovo pojetí učiva není úplně stabilní, postupně se vyvíjí v čase. Tento vývoj je závislý na mnoha determinantách, např. na ontogenezi žákovy psychiky, na podnětech sociálního prostředí, ve kterém žije, na zvláštnostech učitelů, kteří žáky vyučovali, na zvláštnostech žákovy osobnosti a pochopitelně na cílových pedagogických závazcích školy. U jednoho žáka mohou v jednom čase existovat dvě i více kvalitativně zcela odlišných subjektivních pojetí téhož pojmu zároveň, pokud žák mezi danými pojmy nevidí nic společného.

Mnohé prekoncepce a miskoncepce učiva jsou v dětech hluboce zakořeněné a vysoce rezistentní vůči vnějším snahám je změnit. Dospělým se tato pojetí jednotlivých pojmů mohou zdát velmi primitivní, hloupá či absurdní, snaží se děti přivést ke správnému vyložení pojmu. Tato změna v porozumění pojmu nebývá dětmi přijímána. Rezistence pojmu je založena na tom, že žák se k němu propracoval sám, vytvořil si ho a nehodlá se ho ihned na pokyn dospělého vzdát.

#### 1.4.5.1. Proměny žákova pojetí učiva

Žákovo pojetí učiva se proměňuje v čase. Tyto změny probíhají ve dvojitým smyslu:<sup>30</sup>

- vývojověpsychologické hledisko, to je záležitost, která se týká všech žáků a souvisí s kognitivním vývojem jedince
- pedagogické hledisko, které souvisí s tím, jak je výuka ve škole koncipována a jak učitel počítá s žákovským pojetím učiva před samotnou výukou, během výuky a po jejím skončení

##### Vývojověpsychologické hledisko

Žáci se od sebe liší osobnostními charakteristikami, rodinným zázemím, životními zkušenostmi. I přes tyto odlišnosti mívají žáci na určité jevy podobné názory. Můžeme tedy konstatovat, že žáci některé jevy chápou v určitém věku podobně či srovnatelně; je možné, že u dětí fungují obdobné mechanismy poznávání a interpretování světa, které ústí v dětské intuitivní koncepce světa a jeho částí. Badatelé jsou schopni u většiny žáků předpovědět, jaké miskoncepce se objeví v daném věku dítěte, lišící se od vědeckého pojetí, od názorů expertů i výkladů, s nimiž přichází škola.

##### Pedagogické hledisko

Toto hledisko je rozděleno na tři časové etapy:<sup>31</sup>

- Pojetí před systematickou výukou
- Pojetí během výuky
- Pojetí po skončení výuky

##### Pojetí před systematickou výukou

Zde jsou zahrnuty žákovy předškolní a mimoškolní znalosti a zkušenosti s tématy, o nichž se bude teprve učit. Studie dokázaly, že žák do školy nepřichází jako "tabula rasa", kterou bude učitel teprve popisovat svým výkladem. Žák není pouze prázdná nádoba, kterou škola bude naplňovat vědomostmi. Naopak žák si s sebou do školy přináší své dětské představy a interpretace pojmů a vztahů mezi nimi. Z pedagogického pohledu jde o pojetí nahodilá, nesystematická a nevědecká. Odborníci

<sup>30</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

<sup>31</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.



pro tyto dětské představy používají termín prekoncepce. V tomto termínu je naznačován jak časový aspekt tj. teorie předchází něčemu dokonalejšímu, předchází koncepci, tak poukazuje na určitou nedokonalost, předběžnost a provizornost dětské koncepce.

Reakce na prekoncepce jsou trojího typu:<sup>32</sup>

- škola či učitel o těchto představách vůbec neuvažuje a nepočítá s nimi ve výuce
- občasné zaregistrování prekoncepce, ale následné podcenění pojetí a možné zesměšnění nositele myšlenky
- zcela jasné povědomí o prekonceptech, ale jejich následná ignorace.

Pojetí během výuky

Pod vedením učitelů žák získává nové poznatky o pojmech a vztazích mezi nimi z jednotlivých předmětů. Žák si vytváří vlastní postoje k danému učivu a mohou nastat střety s žákovými představami a prezentací jevů od učitele, kamarádů či rodičů. Jak jsem již psala, nemusí nastat obrat v představě ke správnosti a vědeckosti pojetí. I při kvalitním výkladu je možná situace, že žák nechce své názory změnit a dosavadní prekoncepce nemizí. Žák si vytváří s novým učivem určitou symbiózu, v níž je část nově vzniklých poznatků odborně správně a část těchto poznatků se nadále propojuje s původní prekonceptí. Vzniká tím "zmetek" a ten nadále narušuje další učení tématu. Výsledkem přehlédnutí důležitých souvislostí či zvýraznění nepodstatných znaků vzniká chybné pochopení pojmů a vztahů mezi nimi. Tato nesprávná a mylná koncepce učiva je odborníky označována pojmem miskoncepce učiva. Učitel při běžném zkoušení pojmů na žákovu miskoncepci nemusí vůbec přijít. Žák formálně reprodukuje to, co slyšel od učitele nebo si přečetl v učebnici. Odhalení těchto miskoncepcí vyžaduje speciální diagnostické úsilí.

Pojetí po skončení výuky

Po skončení výuky jednoho tématu má žák pocit, že se tímto tématem již nemusí nadále zabývat, považuje toto učivo za "staré". Na žáka se hrnou další nová témata a přibývá nové učivo. V následujícím výukovém procesu je na učiteli, aby žákům ukazoval vztahy mezi novými poznatky a vším ostatním, co dosud probírali, tzn. vztahy

---

<sup>32</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

mezi novým a "starým" učivem. Učitel by se měl cíleně vracet ke „starému učivu“ a obohacovat jej o nové souvislosti a praktické aplikace tak, aby na ně bylo nahlíženo z nových a nečekaných pohledů a právě z těchto pohledů žáky zkoušel. V této fázi probíhají u žáka svébytné procesy, zapamatování a zapominání, získávání nových zkušeností s učivem a zaujímání postojů k učivu.

#### 1.4.5.2. Ovlivňování žákova pojetí učiva

Mají se žakovská pojetí učiva ovlivňovat? To je otázka, která zajímá výzkumníky, učitele, ale i rodiče a samotné žáky. Z psychologického hlediska je tato snaha sjednocením několika činností:<sup>33</sup>

- konstruování nových poznatků
- rekonstruování poznatků dosavadních
- reorientování žákova vědění

Tyto činnosti probíhají za předpokladu, že učitel diagnostikuje žakovská pojetí učiva a ví, jak se má zachovat.

Odborná literatura nám nabízí několik názorů na ovlivňování těchto pojetí. Mareš a Ouhrabka dělí ovlivňování do tří možných variant:<sup>34</sup>

- samovolná změna, kdy žák přirozeně přichází na správnou strukturu pojmu. Je to restrukturalizace neúplná, jelikož i po přestavbě struktury se mohou v pojmu objevovat mylná pojetí. Někteří žáci jsou schopni se dobrat správné struktury a přesnějšího pochopení vztahů samostatně, ale za delší dobu. Nastává komplikace ve formě žáků, kteří samostatně nedokáží strukturu pojmu přestavět a pokračují v nabalování neúplných či mylných pojetí.
- změna využívající sociální faktory, tato varianta je odvozena od prací L. S. Vygotského, žáci za pečlivě naplánované a citlivě začleněné pomoci dospělých restrukturalizují své pojetí. Tato přestavba podle teorie by měla proběhnout rychleji a účinněji než samovolná změna pojetí. Komplikace nastává ve správném odhadu doby, kdy by se měla pomoc nabídnout. Tato pomoc by měla

---

<sup>33</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X, s. 436

<sup>34</sup> MAREŠ, J.; OUHRABKA, M. *Dětské interpretace světa a žakovo pojetí učiva*. In: ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 436

být kvalitní a neměla by snižovat žákovo sebepojetí a sociální pozici u spolužáků.

- radikální změna, tato varianta je založena na rychlé změně žákova pojetí, protože podle určité skupiny učitelů není na co čekat, jelikož učiva je mnoho a žák si nemůže dovolit chybnou strukturu pojmu. Je to varianta velmi radikální a nebere v úvahu typ osobnosti, individuální snahu ani motivaci do budoucna.

Gavora ve svém článku *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie* (1992) uvádí dva možné přístupy k žakovskému pojetí učiva.

První přístup vychází z předpokladu, že žakovsko pojetí učiva je nesprávné a pro pedagogy nevyužitelné. Dítě je považováno za nedokonalou bytost, je nutné, aby co nejrychleji dospěla do stádia bytosti dokonalé. Základy toho přístupu jsou založeny na Vygostkého teorii, ze které také vychází Mareš a Ouhrabka - Změna vyžadující sociální faktor. Dále se opírá o Brunerovu teorii uspořádání učiva ve výuce, která předpokládá, že dítě v jakémkoli věku můžeme úspěšně vzdělávat v jakékoli předmětu v intelektuálně hodnotné formě.

Druhý přístup vychází z faktů, že žakovské pojetí není možno opomíjet a je důležité pro osvojení a rozvoj poznatků. Základy tohoto přístupu jsou v kognitivní pedagogice a pedagogické psychologii. Využívají se staré a nové poznatky, které spolu korespondují<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> GAVORA, P., *Naivné teória dieťaťa a ich pedagogické využitie*. Pedagogika, 42, 1992. č. 1, ISSN s. 95-102

## 1.5. Zahraníční výzkum dětského porozumění politickým pojmům

Kapitola se zaměřuje na seznámení s autory zahraničních výzkumů a jejich výsledky, které se zabývají dětským porozuměním (dětským prekonceptům) u politických a ekonomických pojmů. Práce se důkladněji zaměří na dvě studie. V Itálii proběhlý výzkum Anny Emilie Berty a výzkum Jere Brophyho a Janet Alleman ze Spojených států amerických.

Prvotní studie politického porozumění vedli v 70. letech 20. století Hess, Tomey a Greestein ve Spojených státech Amerických a na počátku 80. let Connell v Austrálii 36. V druhé polovině 80. let Moore, Lare a Wagner 37. V osmdesátých letech začala provádět výzkumy v Itálii Anna Emilie Berti s kolegy, nejprve v ekonomii a od roku 2000 se také zabývají politikou (2002, 2003, 2004). Na počátku 21. století provádí výzkum Brophy a Aleman v USA (2002). Mezi další vědce, kteří se zajímají o problematiku politického myšlení patří Dagmar Richter (2002), Alistair Ross (2002), Christiane Roland-Lévy (2003).

### 1.5.1. Výzkum Hees a Tomey <sup>38</sup>

Hees a Tomey dospěli k několika poznatkům, které se často objevovaly u předškolních dětí v porozumění politickým pojmům. Politické orgány si idealizují a personalizují do jedné osoby, do prezidenta. Tyto děti si často vytvářejí hlubokou citovou vazbu na prezidenta jako hlavní osobu politické moci ve státě. Považují ho za osobu, která jim může poskytnout individuální pomoc skrze telefon či osobní návštěvou Bílého domu. Mezi další významné poznatky můžeme zařadit důležitost policie pro tyto děti. Zákony vidí jako neměnné předpisy a přisuzují jim historickou hodnotu a tradici. Hess a Tomey objevili nepatrné rozdíly mezi pohlavími. Chlapci mají tendenci rychleji

---

<sup>36</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Univerzal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002

<sup>37</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Univerzal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002

<sup>38</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Univerzal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002 .

nabývat politické postoje a mají větší potřebu se v politických záležitostech angažovat. Dívky více důvěřují politickým osobnostem a vytvářejí si vlastní „dobro“ v politickém systému. Vývoj politického porozumění směřuje od personalizace vlády, přes politické instituce až k politickým orgánům.

### 1.5.2. Výzkum Moore, Lare, Wagner<sup>39</sup>

Moore, Lare a Wagner provedli rozsáhlý výzkum politických znalostí u dětí napříč širokým věkovým spektrem, jako první do svého výzkumu zařadili také studenty vysokých škol. Uvádějí vývoj těchto znalostí, přes pre-politické a kvazi-politické úrovně myšlení. V pre-politickém myšlení žáků na prvním stupni základní školy se nejprve objevil symbol uznání a dále se přes nově získané informace ukazovaly přesné, ale ještě obecné představy o vládních procesech a funkcích. Do kvazi-politické úrovně myšlení žáci vstupují s pochopením kritické funkce spojené s politickými činiteli či předměty. Výzkumníci navrhli další úroveň politického myšlení, která je komplexnější a bohatší o podrobné znalosti, získanou na vysoké škole či v občansko-politických učebnicích.

### 1.5.3. Výzkum Anna Emilia Berti<sup>40</sup>

Výzkum se opírá o Piagetovu teorii asimilace a akomodace, kdy se koncepce vzájemně propojují, ale také dochází ke změnám v již poznaných a ukotvených koncepcích při osvojování koncepcí nových. Vývojoví psychologové se zabývají výzkumy konceptuálních domén u dětí předškolního věku. Zaměřují se na odborné znalosti těchto dětí a do jaké míry je ovlivňují vrozená omezení. Psychologové zaměřující se na psychologii pedagogickou se zabývají při výzkumech dětských porozumění vztahy mezi studentovou představou a vědeckými teoriemi, které jsou jim vysvětlovány ve škole. Hledají případné vztahy, které by mohly bránit nebo naopak napomáhat při získávání vlastních teorií. Výzkumy ukazují, že naprostá většina žáků napříč věkovým spektrem je odolná vůči změnám teorií, ve které oni sami věří, i když

---

<sup>39</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002 .

<sup>40</sup> BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E., *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004

jsou nesprávné či naprosto mylné. Existuje několik různých stupňů změn v koherentních představách žáků. Vědci připodobňují změny v dětských porozuměních k vědeckým revolucím. Mezi změny představ žáků se zařazuje restrukturalizace pojmu či vědecké teorie. Restrukturalizace zahrnuje hlukovou přestavbu předchozích koncepcí, která se dokáže vyrovnat svým způsobem k vědeckým revolucím. Tyto přestavby mohou trvat různě dlouhou dobu, i několik let a je možné, že restrukturalizace vůbec nenastane.

Dětské porozumění společnosti

„Porozumění pravidlům a pravomocí je základní východisko pro pochopení dalších konceptů, které jsou jádrem politického učení<sup>41</sup>.“ Průřezové studie, které se zabývají dětským porozuměním společnosti, je možné shrnout do čtyř věkových stupňů. V následující části práce objasní všechna stádia dětského porozumění společnosti tak, jak se popisuje Anna Emilia Berti

#### **1.5.3.1. První stupeň, před 6.-7. rokem dítěte – Porozumění společenským rolím a ekonomické směně**

První stupeň, před 6.-7. rokem dítěte. V tomto období nemá dítě žádné pochopení politických či ekonomických institucí. V tomto stádiu děti postrádají aritmetické znalosti a nechápou hodnotu peněz a ani to, jak používat peníze při nákupu či prodeji, jak uvádí Berti (2004). Nerozlišují mezi činností spojenou s profesní rolí, to znamená, co lidé vykonávají, a rolí sociální. Zaměňují osobní a sociální – společenské role. Tyto děti v rozhovorech uvádějí, že policisté chytají zločince, protože je oni sami chytat chtějí, že řidiči autobusu vozí lidi, aby nemuseli chodit pěšky, a že učitel může a nemusí chodit do školy, protože děti učí, jen když chce a ne proto, že je to jeho práce. Tyto představy mají děti i přes to, že jsou si většinou vědomy toho, že jejich rodiče vydělávají peníze tím, že dochází do zaměstnání. Ale na druhou stranu si také myslí, že peníze jsou štědře rozdávány bankou a lze je získat směnným obchodem za něco jiného. Děti tohoto věku také nejsou schopné odlišit politiky či významné osobnosti v televizi a nemají sebemenší tušení o politické scéně. V tomto věku děti znají různé politické

---

<sup>41</sup> BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E., *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004.

funkce, jako je například královna, prezident či premiér, ale nevědí, co tito lidé dělají. Těmto lidem přiřazují obecně ctnostné chování, mezi něž patří pomoc lidem, dělání dobra či prezentují jejich práci velmi obecně, práce v kanceláři, chození na schůzky. Děti nemají žádné povědomí o volbách a neví, jak dosáhnout politické funkce. Procesy v politice a politické role jsou dětmi interpretovány pomocí počátečních ekonomických představ, které se utvářejí v tomto věku.

Pochopení společenských institucí se začíná vyskytovat u dětí ve věku od 6 do 7 let. Děti začínají chápat hodnotu peněz a jsou si vědomé toho, že lidé vykonávají určité činnosti, protože se jedná o jejich zaměstnání, uvádí Berti (2004). Propojují si informace o tom, že zaměstnání umožňuje vydělání peněz na živobytí jednotlivých osob. Tento věk je také specifický tím, že děti si začínají představovat banku jako instituci, kam si lidé chodí ukládat svoje vydělané peníze před zloději. Začíná se vytrácet představa, že banka je zdrojem peněz. V začátcích tohoto období nemají děti ponětí o zaměstnavateli a zaměstnancích. „Většina jich popisuje všechny lidi, včetně státních zaměstnanců, jako osoby samostatně výdělečně činné, které disponují vlastními výrobními prostředky, které používají v zaměstnání (např. zaměstnanci továrny vlastní továrnu a řidič autobusu vlastní autobus) <sup>42</sup>.“ Peníze získávají přímo od svých zákazníků, řidič autobusu tedy od svých cestujících. Ke konci tohoto období si děti začínají uvědomovat či objevovat rozdíly mezi veřejnými a soukromými institucemi. Není objasněno, jestli děti v tomto věku rozlišují mezi zákony a jinými druhy sociálních pravidel. Nicméně však vědí, že závažná porušení, jako je například vražda či krádež, jsou potrestány odnětím svobody, ale se domnívají, že o této době rozhoduje policie.

#### **1.5.3.2. Druhý stupeň, mezi 7. až 9. rokem dítěte – Koncept politické role**

Druhý stupeň, období mezi 7 až 9 roky je charakteristické pro vývoj elementárních hierarchických struktur, které jsou propojovány dvěma osobami. Jedna z osob příkazy dává a druhá osoba se jim musí podřizovat. V tomto období se u dětí objevují zásadní a pro pochopení ekonomických i politických systémů významné pojmy. Prvním z těchto pojmů je „šéf“. Šéf je osoba, která rozdává rozkazy a peníze

---

<sup>42</sup> BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E. *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004

svým zaměstnancům. Druhý pojem je zaměstnanec, kterého žáci chápou jako osobu, která přijímá příkazy od šéfa. Vzestupně se rozšiřuje hierarchický pohled na rostoucí počet zaměstnání, kde jsou zaměstnanci vnímáni jako členové organizace, která má jednoho či více šéfů. Žádná z těchto organizací ale nepředstavuje větší organizaci než stát.

S ideou šéfů kombinovanou s ideou zvláštních či důležitých osob vzniká u dětí tohoto věku představa politické role či funkce, Berti (2004). Zpočátku této fáze znají jen málo politických institucí a nerozlišují mezi nimi podle jména, úkolů, jurisdikce či způsobu zřizování. Konstruují si nediferencovanou ideu politické role namísto shromažďování informací z přístupu rodiny k masovým médiím o různých osobách, které mají nějakou funkci, jako je například ředitel školy, královna či prezident. Politická funkce pro ně zahrnuje mimo funkcí, které uváděli děti v předchozím stádiu, také úkoly, které říkají lidem např. co mají dělat, kde mají stavět silnice a organizace odpadků ve městě, také dávání peněz a pomoc s vedením státu. V minulosti vedených výzkumech bylo patrné, že žáci základní školy v tomto období chápali prezidenta a další politiky jako vstřícné vůdce státu. Je to vykládáno jako výsledek emocionální potřeby autority, která je základem pro jejich podporu v politickém systému během dospělosti.

V oblasti moci věří, že továrník, starosta i prezident dosáhli svého postavení díky svému bohatství nebo kariéernímu postupu.

„Hierarchický koncept organizace je značným postupem k porozumění politického a ekonomického světa<sup>43</sup>.“ I když tato hierarchie zatím zahrnuje pouze dvě role. Roli osoby, která přikazuje, a toho, kdo poslouchá, viz výše. Tento koncept ještě nedovoluje pochopení větších politických entit než je vesnice, která je udržovaná v chodu jedním vůdcem či skupinou vůdců s rozličnými úkoly bez byrokratické opory pod nimi.

V tomto věku je ještě stále zúžený koncept práva. Většina dětí vnímá pravidla jako zákazy a neuvědomuje si fakt, že zákony také ustanovují práva a stanovují

---

<sup>43</sup> BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E., *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004.



povinnosti, jak mají být určité činnosti prováděny. Během období rostou geopolitické znalosti, žáci dokáží pojmenovat město, stát a zemi, kde žijí, a její umístění na mapě. Stát chápou jako fyzickou entitu území s přírodními podmínkami nebo jako společnosti, nikoli jako politickou entitu, jako území osídlené určitými lidmi. Hlavní město státu popisují jako velké a důležité město.

Zatím stále schází pochopení různých politických rolí, jako je premiér, starosta či královna. Politické vůdce začleňují do stejné skupiny šéfů jako vlastníky firem.

### **1.5.3.3. Třetí stupeň od 11 do 12 let – Vznik politické domény**

Počátky naivní politiky vznikají u dětí v období od 11 do 12 let již s rozvinutým pojmem národní stát. Odlišují mezi centrálními a lokálními politickými úřady. Děti začínají rozlišovat mezi různými politickými rolemi, jako je starosta a premiér, a přidělují jim různé stupně síly a hierarchizují je, i když většinou nesprávně (př. premiér dává přímé rozkazy starostovi jejich obce). Toto porozumění umožňuje dětem pochopení národního státu jako území, kde je centrální moc a zákony, které platí na celém území státu díky lokálním autoritám. Policie, armáda, soudci i učitelé jsou v tomto věku popisováni jako veřejní činitelé placeni z daní. Tento názor také ovlivňuje dětský pohled na válku, kterou popisují jako kolizi mezi národními státy a o které rozhodují politické autority.

V tomto období se rozvíjí pojetí politických stran, které jsou propojené s volbami. Volby chápou jako prostředek k získání vůdců a tím se propojují s vládou. Berti (2004) uvádí, že myšlenka zákona je stále restriktivní a jsou považovány za zákazy a příkazy vytvořené tak, aby bránily různým nemoce a porušením nějakých pravidel. Neuvědomují si, že zákony regulují vztahy mezi lidmi, fungování státu a nabídku služeb. Přichází povědomí o tom, že zákony vytváří parlament. Trest za porušení je odnětí svobody nebo peněžní pokuta.

### **1.5.3.4. Čtvrtý stupeň, od 12 do 16 let – Upřesnění politické domény**

V posledním stupni, od 12 do 16 let věku dítěte, dochází k upřesňování jak ekonomických, tak politických pojmů a porozumění. Děti rozlišují mezi vlastníkem výrobních prostředků a „šéfem“, který velí jednotlivým pracovníkům. Jsou si vědomy koloběhu peněz a bankovních úroků, i když jen menšina porozumí tomu, jak banka

dosáhne zisku přes rozdíly mezi vklady a úroky z úvěrů. Uznávají různé druhy vlád, od republiky, monarchie i diktatury. Chápu jejich vztah k sociální třídě. Rozumí pojmu politické strany jako reprezentanty zájmů různých sociálních skupin a jako navrhovatele různých typů politiky a pohledů na společnost jako ideologii. To jim umožňuje vybírat strany či kandidáty podle jejich programů spíše než podle preferencí rodiny, jak je tomu u mladších dětí.

Nastává pokrok v upřesnění mezi základními koncepty a dovednostmi týkající se současného politického systému, spíše než získávání informací. Mezi to patří: schopnost představovat si instituce na abstraktní úrovni spíše než z pohledu oddělených aktivit, pozitivní vnímání zákonů, které zdůrazňují administrativní aspekty, oproti negativnímu nebo donucovacímu hledisku, hodnocení politických událostí a zákonů ve světě společenských souvislostí spíše než z pohledů jednotlivců a porozumění povaze a potřebám společnosti. Berti (2004) Tento pokrok je závislý na formálně operačním myšlení.

#### **1.5.4. Výzkum Jere Brophy, Janet Alleman <sup>44</sup>**

Výzkum probíhající pod záštitou Michiganské univerzity pod vedením Jere Brophyho a Janet Alleman se zaměřil na zjištění znalostí, myšlení a mylných představ u témat, která jsou řazena do společenských věd v primární škole. Výzkum byl proveden s 96 jedinci rozvrstvených podle ročníků, dosažených výsledků a genderu, formou rozhovoru. Výzkum ukázal, že odpovědi byly více závislé na věku než na dosažených studijních výsledcích a genderu. Badatelé vycházejí z odkazů antropologů a sociologů na kulturní univerzálie jako na užitečné rozhledy pro pochopení a srovnání jednotlivých společností. Kulturní univerzálie jsou ve výzkumu definovány jako oblasti lidské zkušenosti, které existují ve všech kulturách, jak minulých, tak i současných. Do kulturních univerzálii patří činnosti spojené s uspokojováním základních potřeb, tzn. jídlo, oblečení, přístřeší, rodinné struktury, státní správa, komunikace, doprava, peníze či jiné formy hospodářské výměny, náboženství, povolání, rekreace a mnoho dalších témat. Tím autoři odkazují na předpoklad, že se tyto činnosti týkají každého člověka a

---

<sup>44</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002 .

jsou identifikovatelné ve všech společnostech. Upozorňují na to, že nemusejí mít nutně stejnou podobu či význam v odlišných kulturách. „Kulturní univerzálie mají velmi zvláštní význam pro základ znalostí každého jedince v okruhu společenských věd, protože společenskovědní obsah vyučování je na základních školách zaměřen právě na okruhy jednotlivých kulturních univerzálií<sup>45</sup>.“ Tradiční úvahy o výuce kulturních univerzálií, jak jedincovi vlastní kultury, tak rozličných kultur, je účinný způsob vytvoření počátečních znalostí sociálních studií. Odborníci zastávají dvě tvrzení, která označují uspořádání sociálních studií kolem kulturních univerzálií za solidní základ pro rozvoj základních ustanovení o společnosti. Za první, činnosti týkající se kulturních univerzálií představují značný podíl každodenního života a soustředí se na organizaci lidské společnosti a tím poskytují počáteční sociální chápání. Za druhé, děti napříč sociálními vrstvami začínají kumulovat osobní zkušenosti s univerzáliemi ihned od narození a jsou schopny z těchto zkušeností čerpat. Když se budou vytvářet koncepty sociální pedagogiky ze základů kulturních univerzálií a budou vyučovány vhodným způsobem, ponese silnou myšlenku a budou potencionálně aplikovatelné na skutečný život tak, aby žáci měli být schopni sestavit si vlastní pochopení sociálního systému a toho, jak tento systém funguje. Odpůrci této teorie vyzdvihují negativa této teorie, jsou to možnosti vzniku mylných představ žáků, které vznikají během školní docházky. Autoři na to reagují, tím, že žáci se v tomto období snaží zjistit, co je reálné (falešné, smyšlené) a trvalé (přechodné či náhodné). Mnoho současných výzkumů zdůrazňuje důležitost výuky předmětů pro pochopení, uznání a možnosti aplikace na skutečný život pomocí metod, které využívají předchozí zkušenosti studentů a zapojují je do aktivní výstavby nových znalostí.

Výsledky svého výzkumu Brophy, Alleman (2002) člení do tematických okruhů. Podrobněji jsou představena témata, která jsou propojena s výzkumnou částí této práce.

---

<sup>45</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002.

#### **1.5.4.1. Vláda**

Během výzkumu se autoři ptali na definici vlády. Většina dotazovaných studentů byla na otázku schopna odpovědět. Jedna polovina z těchto respondentů spojovala definici s konkrétní osobou či organizací s ní spojenou. Druhá polovina definovala vládu jako organizaci, která vytváří zákony, zabezpečuje chod státu a řeší problémy spojené se státem. Část z těchto dotazovaných uváděla, že vláda pomáhá lidem nebo jim přímo dává peníze, jídlo a oblečení.

Brophy a Alleman (2002) uvádí, že tyto představy jsou se začátku školní docházky velmi obecné. Starší děti měli o vládě specifitější a rozvinutější představy. Rozdíly v odpovědích mezi pohlavími nebyly zjištěny.

#### **1.5.4.2. Prezident**

Výzkum se dále také zabýval dětskými představami o prezidentovi. Přesněji se zaměřil na způsob nabití moci, prezidentovy pravomoci a povinnosti a subjektivní charakteristiku prezidenta. Výzkum ukázal, že většina žáků byla schopna říci, že prezident je hlavou státu, a zvládla jmenovat současného prezidenta. Ti žáci, kteří odpověděli, že prezident se k moci dostal pomocí voleb, doplňovali svoje odpovědi o poznatek, že volby musel vyhrát, aby se mohl stát prezidentem. Mezi ostatními možnostmi nabití funkce uváděli výběr předchozím prezidentem či jiným politickým vůdcem. Žádné z dotazovaných dětí nezmínilo možnost dědičnosti dané politické funkce.

Popis charakteristiky prezidenta byl většinou velmi naivní a obecný. Ideální prezident by měl mít velmi kladné vlastnosti a ctnosti. Výzkum neukázal žádné více rozšířené miskoncepce v dětských představách o prezidentovi.

Představy žáků se věkem rozšiřují a specifikují. Nebyly zjištěny žádné genderové rozdíly v pohledu dětí na prezidenta.

#### **1.5.4.3. Volby**

Autoři výzkumu se zabývali také tématem voleb. Zjišťovali, zda-li mají žáci představu o jiných způsobech vlády, než je právě zastupitelská demokracie. Prokázalo se, že děti nemají vůbec žádnou představu o jiných způsobech vlády, ať se jedná o království, diktaturu či totalitní formy vlády. Většina dotazovaných měla omezené

znalosti i o zastupitelské demokracii jako systému, který funguje v jejich zemi. Velmi rozšířený prekoncept mezi dětmi je představa zastupitelů jako vstřícných osob, které jsou ve své funkci proto, aby pomáhaly potřebným. Na druhou stranu, ale většina dětí byla schopná určit, kdo je vhodný ke zvolení ve volbách. Popisovaly věkové kvalifikace častěji než kvalifikace jiné či výjimky, kdy by daná osoba být volena neměla.

Autoři se nezmiňují o rozdílech v představách opačného pohlaví.

#### **1.5.4.4. Zákony**

Další téma zkoumané tímto výzkumem bylo nahlížení na zákony. Z výsledků zkoumání vyplývá, že děti jsou schopny určit minimálně jeden rozdíl mezi zákonem a pravidlem. Na druhou stranu ale minimální počet dotazovaných dokázal popsat zákonodárny proces. Představa o vzniku zákona u dětí se většinou opírá o domněnku, že zákony vymýšlí a vyhlašuje prezident, popřípadě soudci či policie. Ze získaných odpovědí je zřejmé, že děti si daleko dříve uvědomují moc výkonnou a soudní než moc zákonodárnou. Tyto výsledky byly zjišťovány z odpovědí na otázku, jestli mohou rodiče nějak ovlivnit, když nejsou spokojeni či nesouhlasí s nějakým zákonem. Převážná většina dětí má pozitivní postoj k pravidlům a zákonům a jsou přesvědčeny, že byly vytvořeny pro bezpečnost obyvatel, snadnější řízení společnosti a jsou vodítkem k požadovanému typu chování, uvádí Brophy, Alleman (2002).

#### **1.5.5. Závěr kapitoly**

Zahraniční výzkumy se již delší dobu zabývají zkoumáním dětských představ a prekonceptů ve společenskovedních disciplínách. Výsledky těchto výzkumů jsou v různých státech podobné, pouze se liší pojmy a funkcemi, které jsou v daném státu používány. Praktická část bude porovnávat výsledky s těmito výzkumy, tzn. s italským výzkumem vedeným A. E. Berti (2004) s kolektivem a americkým výzkumem J. Brophyho, J. Alleman (2002).

## **1.6. Rámcový vzdělávací program - Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět**

V prvních letech života za výchovu zodpovídají především rodiče. Období předškolní výuky má zásadní vliv na rozvoj psychických a fyzických složek osobnosti a na utváření sociálních postojů jedince. V těchto letech probíhá prvotní seznámení s okolím a dítě se učí zatím jen nevědomě. Učí se poznávat své okolí, věci kolem sebe, jak tyto věci fungují a nabaluje na tyto základní informace další poznatky.

Při vstupu do systému vzdělávání, základní školy, nastává významný posun z hlediska vývoje žáka. Nastává přechod z volnějšího režimu v rodinném prostředí do systematického povinného vzdělávání. Během prvního stupně základní školy žák získává základy celoživotního učení a znalosti z různých oblastí. Pro dnešní vzdělávací systém je základním stavebním kamenem Rámcově vzdělávací program a z něho vytvořené speciální Školní vzdělávací programy. Tento systém žákům nabízí klíčové kompetence založené na české školní politice a vzdělávacích tradicích, které si žák v průběhu studia osvojí na přiměřené úrovni.

Následující kapitola se zaměří na charakteristiku vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, na rozdělení této vzdělávací oblasti do tematických celků. Bude se věnovat klíčovým kompetencím, zvláště kompetencím občanským, které mají ve svých cílech pochopit principy, na kterých jsou založeny zákony a společenské normy, práva a povinnosti žáka, jak ve škole, tak mimo ni. V kapitole budou vypsány předpokládané výstupy 1. a 2. období základního vzdělání, které se zaměřují pouze na politicky zaměřené učivo, schopnosti a dovednosti.

### **1.6.1. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět**

#### **1.6.1.1. Charakteristika**

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je jediná oblast, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělání. Člověk a jeho svět je přípravou pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a Výchova ke zdraví. Tato vzdělávací oblast vymezuje vzdělávací obsah zabývající se člověkem, rodinou, společností, vlastí, přírodou, kulturou, technikou a

zdravím. Ukazuje učivo jak z historického pohledu, tak z pohledu současného a za cíl má uplatnění dovedností v praktickém životě.

Oblast Člověk a jeho svět rozvíjí poznatky, dovednosti a zkušenosti žáka získané rodinou výchovou a předškolním vzděláváním. Žáci se učí pozorovat a pojmenovat věci, jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti a utváří si prvotní ucelený obraz o světě. Poznávají nejprve sebe a své nejbližší okolí, postupně se jejich okruh znalostí stále rozšiřuje k časově i místně vzdálenějším osobám, dějům a jevům.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je koncipována na co největší propojení s vlastními zkušenostmi a praktickým životem. Žáci procházejí modelovými situacemi při osvojování nejrůznějších dovedností. Toto propojení s reálným životem usnadňuje žákovi zvládnutí nových životních situací, napomáhá mu při nalézání postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.

Vzdělávací obsah vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je rozdělen do pěti tematických okruhů:<sup>46</sup>

- Místo, kde žijeme - Poznávání nejbližšího okolí, vztahů a souvislostí. Žáci se učí chápat organizaci života v rodině, ve škole, v obci, ve společnosti. Různé činnosti by měly žáka přirozeným způsobem motivovat ke kladnému vztahu k místu bydliště a postupně rozvíjet žákovo národní cítění a vztah k naší zemi.
- Lidé kolem nás - Osvojování a upevňování základů vhodného chování a jednání mezi lidmi. Žáci se učí uvědomovat si význam a podstatu tolerance, pomoci, solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen. Cílem je směřování k prvotním poznatkům a dovednostem budoucího občana demokratického státu.
- Lidé a čas - Orientace v dějích a v čase. vychází se z neznámějších událostí v rodině, obci, regionu a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Podstatou je vyvolat u žáků zájem o minulost a o kulturní bohatství regionu i celé země.
- Rozmanitost přírody - Poznávání Země jako planety sluneční soustavy, rozmanitosti proměnlivosti živé a neživé přírody naší vlasti.

---

<sup>46</sup>JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

- Člověk a jeho zdraví - Poznávání sebe sama na základě poznávání člověka jako živé bytosti. Vývoj člověka od narození do dospělosti, denní režim, hygiena, stravování a výživa i mezilidské vztahy. Získávají základy prevence proti nemocem, první pomoci, bezpečného chování v různých situacích, včetně mimořádných událostí.

#### 1.6.1.2. Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k : <sup>47</sup>

- utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti
- orientaci ve světě informací a k časovému a místnímu propojování historických, zeměpisných a kulturních informací
- rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, k pojmenování pozorovaných zkušeností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech
- poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů
- samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní, bezproblémové bezkonfliktní komunikaci i v méně běžných situacích, k poznání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů)
- utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně
- přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí
- objevování a poznávání všeho, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by mohl v budoucnu uspět
- poznávání podstaty zdraví i příčin nemocí, k upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých.

---

<sup>47</sup>JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-00. s. 38



### 1.6.2. Klíčové kompetence

Rámcově vzdělávací program je sestaven na základě utváření šesti klíčových kompetencí, které jsou následně rozvedeny do předpokládaných dovedností a schopností a žák by si je měl osvojit na přiměřené úrovni. Klíčové kompetence odpovídají záměrům naší školské politiky a našim tradicím. Každá země si přizpůsobuje jejich znění s ohledem na vlastní požadavky, představy a tradice. Tyto dovednosti a schopnosti jsou v Rámcově vzdělávacím programu uváděny jako Očekávané výstupy jednotlivých období.

Klíčové kompetence jsou: <sup>48</sup>

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

### 1.6.3. Kompetence občanské

Na konci základního vzdělání žák: <sup>49</sup>

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací druhých lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka

---

<sup>48</sup>JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-00. s. 14

<sup>49</sup>JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-00. s. 16

- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckých dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti, environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti. “

#### **1.6.4. Očekávané výstupy za první a druhé období v oblasti Člověk a jeho svět zaměřené na politické učivo**

Tato část se zaměří na prezentaci očekávaných výstupů a učiva zaměřeného na politické učivo a učivo s tímto tématem spojené.

Očekávané výstupy - 1. období

Za 1. období nejsou žádné očekávané výstupy přímo zaměřeny na poznávání politického učiva.

Očekávané výstupy - 2. období

Rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam.

Rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která už se tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy.

Učivo zaměřené na politické vzdělání během 2. období - národ, základy státního zřízení a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly, základní lidská práva a práva dítěte, práva a povinnosti žáků školy, protiprávní jednání, právní ochrana občanů a majetku, principy demokracie, politické strany.

## 2. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

### 2.1. Pedagogický výzkum

Následující kapitola, na rozdíl od kapitol předešlých, se bude zabývat metodologickými východisky k praktické části této práce. V praktické části bude prováděn pedagogický výzkum, který zastřešuje širokou škálu metod, kterými se zkoumají různé aspekty vzdělávání a další pedagogické jevy.

Definice výzkumu existuje nepřeborné množství. Gavora ve své knize *Úvod do pedagogického výzkumu* uvádí definici: „Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřuje hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky<sup>50</sup>.“

Následující definici pedagogického výzkumu nám poskytuje pedagogický slovník: „Vědecká činnost zaměřená na systematický popis, analýzu a objasňování edukační reality. Většinou se chápe jako empirický výzkum, avšak zahrnuje též základní (teoretický) výzkum. Vyznačuje se dnes interdisciplinárním pojetím a širokým tematickým záběrem, tj. zabývá se vzdělávacími procesy v pracovní, politické, manažerské, informační, sportovní, vojenské aj. oblastech<sup>51</sup>.“

V zahraničí má pedagogický výzkum institucionální základnu hlavně na univerzitách. Evropský pedagogický výzkum je začleněn do mezinárodní vědecké společnosti EERA, EARLY, CIDREE a dalších. Výsledky jsou prezentovány jak na mezinárodních konferencích, tak v desítkách časopisů specializovaných na jednotlivé obory. „V České republice je v současné době pedagogický výzkum rozvíjen na srovnatelné úrovni se zahraničím, schází jen širší základna institucí<sup>52</sup>.“ Výsledky národního pedagogického výzkumu jsou každoročně prezentovány na konferencích České asociace pedagogického výzkumu a v pedagogických časopisech.

---

<sup>50</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7361-037-1. s. 13

<sup>51</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 197

<sup>52</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 197

Pedagogický výzkum v sobě zahrnuje i znalosti z ostatních vědních disciplín jako je psychologie, sociologie, ale také statistika.

Výzkum lze dělit podle několika kritérií. Základní rozdělení pedagogického výzkumu je na kvantitativní a kvalitativní. „Zjednodušeně řečeno, nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor<sup>53</sup>.“ Toto zjednodušení vede k názoru, že jsou striktně dané hranice mezi metodami jednotlivých výzkumů. Co je typické pro jeden směr, není možné pro druhý. Například v kvantitativním výzkumu mohou badatelé s úspěchem využít metodu rozhovoru, ale na jiné úrovni než ve výzkumu kvalitativním. Metody kvalitativního výzkumu budou použity v praktické části této práce, proto se jimi bude zabývat v jedné z následujících kapitol.

### **2.1.1. Kvalitativní výzkum v pedagogice**

Kvalitativní výzkum má dlouhou tradici, kořeny tohoto typu výzkumu můžeme pozorovat již v počátcích sociálních věd. Za první kvalitativní výzkumy můžeme považovat etnologické terénní výzkumy cestovatelů a misionářů, kteří popisovali Nový svět. S vývojem některých metodologických škol došlo k vymezení teoretických východisek kvalitativního výzkumu. V dnešní době je na oba směry výzkumu nahlíženo jako na odlišné strategie, které se ale dají kombinovat v obou přístupech. Švaříček a Šed'ová (2007) rozdělují definici kvalitativního výzkumu podle použití metody sběru dat, podle usuzování, podle typu dat a podle způsobu analýzy dat. Práce nebude prezentovat všechny tyto definice, ale uvede definici, kterou upřednostnil Pedagogický slovník.

Pedagogická věda patří mezi sociální vědy, a proto není možné se v ní vyhnout hodnotové neutralitě. Lidé jsou zkoumáni v jejich přirozeném prostředí a každý z aktérů se stává odporníkem na sociální situaci, ve které se právě nachází, výzkumníci tuto pozici nazývají naivním vědcem. Díky možnosti zkoumat osoby v jejich prostředí nastává komplikace v jazyce, každý výzkumník by se měl seznámit a studovat jazyk, kterým hovoří respondenti daného výzkumu. Sapir-Whorfova hypotéza uvádí: „Jazyk

---

<sup>53</sup> ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEDOÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0s. 13

ovlivňuje naši zkušenost a tato slova ovlivňují vnímání a jednání<sup>54</sup>.“ Mezi další charakteristiky kvalitativního výzkumu patří: sociální struktura, subjekt badatele a dialogičnost. Komplexnější definici a charakteristiku kvalitativního výzkumu nabízí Pedagogický slovník:

„Kvalitativní výzkum je výzkum založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaným fenoménem v jeho přirozeném prostředí, kladoucí důraz na interpretace a komplexnost popisu zkoumaného jevu. Charakteristickými znaky kvalitativního výzkumu jsou: možnost získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu, induktivní postup, neumožňují takové zobecnění jako statisticky reprezentativní kvantitativní výzkum, má pravděpodobnostní povahu, analýza dat je hledání sémantických vztahů a spojování kategorií do logických celků. Interpretace vyžaduje vysokou míru expertnosti výzkumníka, není hodnotově neutrální. Využívá designu zakotvené teorie, případové studie, etnografického výzkumu, biografie a orální historie. K typickým metodám kvalitativního výzkumu patří zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny, videozáznam a triangulace<sup>55</sup>.“

Shrneme-li tuto definici, tak se kvalitativní výzkum využívá ve výzkumech, kde je kladen důraz na porozumění lidem v sociálních situacích. Další využití je při studiích zkoumající rozložení daného jevu v populaci. „Vzniklá data mají charakter textu či jedinečných skutečností, jejichž převedením na čísla příliš nezískáme, ale naopak hodně ztratíme<sup>56</sup>.“

Všechny směry výzkumu, i pedagogického, mají dané základní charakteristiky, podle kterých se badatelé řídí. Jsou jimi: pravdivost a platnost výzkumu, spolehlivost a nedílnou součástí i etika ve výzkumu.

Realizace výzkumu se provádí podle vybraného a promyšleného designu výzkumu. K designům kvalitativního výzkumu patří zakotvená teorie, případová studie,

---

<sup>54</sup> ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

ISBN 978-80-7367-313-0 s. 19

<sup>55</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 139

<sup>56</sup> DRULÁK, P. *Jak zkoumat politiku, kvalitativní metodologie v politologii a mezinárodních vztazích*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-385-7. s. 14

etnografie, biografický design. Tyto designy jsou podrobněji popsány v knize *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* od autorů Švaříček, Šeďová a kol.<sup>57</sup>

Jak bylo výše napsáno, kvalitativní výzkum preferuje určité metody sběru dat. Jsou to metody flexibilní, které napomáhají badatelům přinášet specifická data. Výběr těchto metod následuje po stanovení cíle výzkumu a vytvoření konceptuálního rámce. Následující část kapitoly se zaměří na základní metody využívané v kvalitativním výzkumu.

### 2.1.2. Metody kvalitativního výzkumu

„Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu<sup>58</sup>.“

Výběr metody pro sběr dat se odvíjí od požadovaného typu informace, kterou chce badatel získat a od koho ji bude získávat. Volba by se měla řídit cílem výzkumu a jeho výzkumným problémem. Hendl uvádí pro zjednodušení výběru 4 pravidla:<sup>59</sup>

- Při zkoumání toho, co lidé dělají na veřejných místech, použijeme pozorování.
- Když zjišťujeme, co lidé dělají v soukromí, použijeme interview, dotazník nebo techniku deníku.
- Pokud nás zajímá, co si lidé myslí, jak se cítí, čemu věří atd., použijeme interview, dotazník nebo postojové škály.
- Abychom určili schopnosti lidí (např. změřili jejich inteligenci) nebo zjistili osobní rysy, použijeme standardizované testy.

Mezi metody sběru dat, které využívá kvalitativní výzkum patří: zúčastněné pozorování, hloubkový či kvalitativní rozhovor, skupinový rozhovor, videozáznam a triangulace.

---

<sup>57</sup> Šeďová, K.; Švaříček, R.; Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

<sup>58</sup> ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 142

<sup>59</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie; metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4. s. 161

Pro výzkum této práce, po stanovení cílů a problémů výzkumu byla vybrána metoda hloubkového rozhovoru.

### 2.1.2.1. Hloubkový rozhovor

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Patří mezi základní diagnostické metody. „Je to postup, který je dostupný každému prakticky bez omezení“<sup>60</sup>. Švaříček ho definuje jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“<sup>61</sup>. Hloubkový rozhovor se vymezuje jako metoda, jejímž účelem je získat vyličení životního světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů. „Na základě hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí jakým disponují členové dané skupiny“<sup>62</sup>. Za pomoci otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled nějak omezoval. Rozhovor může zachytit výpovědi a slova v přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.

Hloubkový rozhovor se rozděluje na dva základní typy:

- polostrukturovaný - vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek
- nestrukturovaný – je založený na jedné připravené otázce, kterou badatel dále rozvíjí na základě informací získaných od zkoumaného účastníka.

Proces rozhovoru se neskládá jen ze dvou částí, z rozhovoru a přepisu rozhovoru, ale začíná již přípravou rozhovoru, průběhem vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a prezentace výzkumné zprávy. Jednotlivé fáze rozhovoru jsou níže popsány.

Příprava rozhovoru

---

<sup>60</sup> Mertin, V.; Krejčová, L. *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978 – 7357 – 679 – 0. s. 67

<sup>61</sup> ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 159

<sup>62</sup> ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 159

Každý rozhovor má být předem promyšlený a připravený, badatel by se neměl spoléhat na to, že je upovídáný. Nestačí mít pouze načtené informace o daném tématu, ale také znát specifika oblasti či jedince, kterého se bude dotazovat. Důležité je také vytvořit si schéma základních témat a mít připravené případné podotázky.

#### Řízení rozhovoru

Rozhovor řídí badatel pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek. „Hlubkový rozhovor je výsledkem spolupráce výzkumníka a účastníka, ale nelze si romanticky myslet, že se jedná o rovnocenný vztah totožný s konverzací dvou dobrých přátel u kávy, uvádí Johnson<sup>63</sup>.“ Role výzkumníka a dotazovaného jsou značně odlišné. Výzkumník rozhovor vede, vybírá si otázky a rozhovor ukončuje. Délka hloubkového rozhovoru je přibližně hodinu a půl, u žáků na základní škole by neměla tato doba přesáhnout 30 minut.

Otázky během rozhovoru se dělí na několik skupin:<sup>64</sup>

- úvodní otázky – představení výzkumu a projektu, ujištění o anonymitě, požádání o souhlas k participaci a souhlas rozhovor nahrávat či zaznamenávat, následují otázky pro spontánní vyprávění účastníka,
- hlavní otázky – připravené otázky, převedené z vědeckého jazyka do běžné deskriptivní řeči, aby jim respondent rozuměl a mohl odpovídat, jsou pečlivě konstruované, aby neomezovaly odpovědi dotazovaného,
- navazující otázky – zásadní pro získání hloubky a detailů v rozhovoru, možné položit i v druhém interview,
- dynamické otázky – důležité pro vzájemnou interakci mezi výzkumníkem a dotazovaným, stimulace respondenta ve vyprávění,
- ukončující otázky – vhodné znovu zdůraznit princip důvěrnosti, možnost nastínění dalšího ubírání výzkumu.

V rozhovoru se velmi často kombinují otevřené a uzavřené otázky. Každá z těchto otázek má své klady i zápory. Vhodné uzavřené otázky vedou k jednoznačným

---

<sup>63</sup> ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 162

<sup>64</sup> ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 170



faktickým odpovědím, na druhou stranu však nedovolují respondentovi dostatečný prostor pro odpověď. Gavora tyto otázky definuje takto: „Uzavřené otázky se ptají na konkrétní prvek učiv, obvykle mají faktografickou povahu a mají pouze jednu správnou odpověď“<sup>65</sup>.“ Po žákovi vyžadují pouze nižší kognitivní procesy. Jsou to otázky reproduktivní. Naopak otevřené otázky dávají dotazovanému dostatek prostoru k vyjádření odpovědi, ale hrozí riziko, že bude odpovídat na něco jiného, než nás zajímá. Gavora uvádí: „Otevřené otázky vyžadují více než reprodukci učiva. Tyto otázky se týkají životních zkušeností, představ a názorů žáků“<sup>66</sup>.“ Jsou to často otázky vyžadující zkoumání, objevování a interpretaci. Obvykle nemají jedinou správnou odpověď.

„V rozhovoru bychom si měli dát pozor na tzv. návodné otázky, které respondenta navádějí k jisté odpovědi, která ale nemusí být skutečná“<sup>67</sup>.

#### 2.1.2.2. Charakteristika odpovědí

Výzkumníci hledají dobré odpovědi, které se dají charakterizovat hloubkou, detailností, jasností, jemností a bohatostí. Ty ale nevznikají bez dobrého tazatele, který zná situaci, je citlivý, otevřený, kritický a zároveň skeptický na studované jevy. Každý badatel by měl usilovat o:<sup>68</sup>

- hloubku a detail – v rozhovoru se tyto dvě složky překrývají, ale jsou odlišné. Detail je zaměřen na hledání porozumění za jednoduchými odpověďmi. Dotazováním na detail se získávají specifika dotazovaného na daný problém. Dotazování na hloubku se zaměřujeme na povrchní interpretaci jednotlivých částí informací a snažíme se je poskládat do celkového obrazu.
- jasnost – během zaměření na hloubku a detail by měl badatel po dotazovaném chtít jasné a živé odpovědi. Tyto odpovědi následně pomohou čtenářovi pochopit celkový obraz i s postoji a názory dotazovaného.

---

<sup>65</sup> GAVORA, P. *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 80

<sup>66</sup> GAVORA, P. *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 80

<sup>67</sup> MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-7357-679-0. s. 72

<sup>68</sup> ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 176

- jemnost a nuanci – jemnost znamená přínosnost, nepřínosnost, pravdivost i nepravdivost ve vyjádřených událostech. Dostatečná jemnost upřesňuje význam řečeného. Technika doporučovaná pro získání dostatečné jemnosti je vyhýbání se uzavřeným otázkám a široce otevřeným otázkám. Jemné rozdíly v rozhovoru jdou zaznamenat poslechem nahrávky a soustředit se na styl mluvy dotazovaného.
- bohatost – bohatost zaručuje, že rozhovor bude mít mnoho různých myšlenek a témat, které badatel při začátku výzkumu neočekával. Tato charakteristika umožňuje výzkumníkovi rozluštit komplexnost světa studovaných lidí.

Odpovědi jsou druhou stránkou rozhovoru, je to reakce na položenou otázku. U žáků probíhá korespondence náročnosti otázky s odpovědí. J. Dillon<sup>69</sup> zkoumal tuto problematiku a zjistil, že 60-70% otázek zaměřených na nižší kognitivní procesy vyvolalo odpovědi na stejné úrovni. Při náročnějších otázkách byla korespondence odpovědi s otázkou 45-50%. Ve zbylých zkoumaných případech odpovědi kognitivně nekorespondovaly s otázkou<sup>70</sup>. U nás podobný výzkum realizovala skupina výzkumníků Švaříček, Šed'ová, Šalamounová. Dospěli k závěru, že odpovědi na otázky jsou většinou kratší, uzavřené a mají nižší kognitivní náročnost.

Gavora (2005) ve své knize *Učitel a žáci v komunikaci* popisuje činnost žáka při odpovídání. Rozděluje tuto činnost do čtyř fází:<sup>71</sup>

- první fáze – percepce otázky (zachycení otázky sluchem, popřípadě zrakem),
- druhá fáze – interpretace otázky (usilování o pochopení otázky, přeložení do vlastní řeči, žáci si ji dávají do vztahu se svojí vědomostní strukturou, během této fáze si žák interpretuje otázku v konkrétní situaci, žák bere ohled na osobitost tazatele a jeho předchozí požadavky),
- třetí fáze – vytvoření substrátu odpovědi (žáci si nejprve vytvářejí odpovědi v duchu, nejsou doslovné, je to jakýsi podklad, který se při mluveném projevu rozvine, tato fáze je závislá na typu otázky a na úrovni vědomostí a dovedností

---

<sup>69</sup> DILLON, J. Cognitive Correspondence Between Question/Statement and Response. In: *Američan Educational Research Journal*, 19, 1982, č. 4, s. 540-551

<sup>70</sup> GAVORA, P. *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 85

<sup>71</sup> GAVORA, P. *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 85

žáka, faktografické otázky vyžadují méně uvažování než otázky očekávající usuzování a názory, proces vytvoření substrátu u těchto otázek trvá delší dobu),

- čtvrtá fáze – vernalizace odpovědi (žákovo transformace substrátu do ucelené odpovědi, kterou vysloví nebo napíše, při této fázi opět žák využívá své dosavadní znalosti, zvyklosti a požadavky).

### 2.1.3. Žák – účastník výzkumu

V pedagogickém výzkumu se velmi často do bádání zapojují žáci prvního a druhého stupně základní školy. Využití rozhovoru při zkoumání žáků je velmi obtížné, na druhou stranu je rozhovor jedna z metod, která lze použít již u dětí předškolního věku. Doporučuje se rozhovor používat ve skupině žáků, protože žáci velmi citlivě vnímají mocenské vztahy, učitel – žák, a práce ve skupině je pro ně přirozenější a uvolněnější. „Často se k rozhovoru připojuje projektivní technika či myšlení nahlas, která zachycuje kognitivní proces odehrávající se během řešení úloh. Vhodné prostředí pro rozhovor není kabinet učitele, ale například školní hřiště či během školních aktivit“<sup>72</sup>.

Pro pokládání otázek žákovi je důležitým aspektem, jakou mají kognitivní náročnost, tedy jako myšlenkovou aktivitu po žákovi otázka vyžaduje. Škála myšlenkových aktivit sahá od jednoduchého reprodukování učiva až po jeho zdůvodňování a interpretaci. Podle Gavory (2005) je náročnost otázky přímo úměrná odpovědi žáka.

Rozhovor je považován za prostředek k získání hlubokého vhledu do subjektivního světa daného jedince. Rubin a Rubinová<sup>73</sup> uvádějí, že hloubkový rozhovor je umění. Má své silné stránky, ale i mnoho úskalí, která se musí překonat. Po přípravě rozhovoru přichází pilotní prověření vhodnosti otázek, následné poupravení a samotný sběr dat. S dokončením sběru dat přichází další fáze výzkumu, a to je analýza

<sup>72</sup> ŠVARÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 177

<sup>73</sup> ŠVARÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 178

sebraných dat. Teoretická východiska pro vyhodnocení získaných dat z rozhovoru jsou popsány v navazující kapitole.

#### 2.1.4. Analýza dat

Analýza dat je další neméně důležitou částí výzkumu. Obecně lze rozlišovat dva rámcové způsoby analýzy. „Prvním z nich je způsob realistický, kdy se výpovědi respondentů či záznamy jejich aktivit považují za popis určité vnější skutečnosti nebo vnitřní zkušenosti. Druhým z nich je přístup narativní, kdy se výzkumník vzdává snahy získat „pravdivý“ popis reality a namísto toho analyzuje rozhovor jako společenskou interakci, v níž respondent vyjednává svoji verzi skutečnosti a vlastní identity<sup>74</sup>.“ Oba tyto rámce mají své výhody a nevýhody, proto se ve výzkumu velmi často objevuje racionální východisko, které zastává postoj, že během zkoumání musí mít badatel na paměti, že je neustále ve vyvíjející se sociální interakci. Odborníci na metody sběru dat doporučují výzkumníkům si neustále dávat pozor na to, co říkají, jak to říkají a neustále udržovat kontakt mezi tvrzením a zdrojem dat.

„Kvalitativní analýza dat je nenumerická<sup>75</sup>.“ To znamená, že základní analytické nástroje nestojí na kvantifikacích, nýbrž na vytvoření významových kategorií a jejich deskripci. Účel této analýzy není přispět k představě o rozložení daného jevu v populaci, ale že daný jev existuje a má určitou strukturu. Odborníci doporučují s analýzou dat neotálet.

Veškerý materiál ze sběru dat prvotně prochází parafrázováním, sumarizováním a kategorizací. Následná činnost výzkumníka spočívá v rozkrytí a interpretaci významů, které získal od aktérů výzkumů. Tato činnost je založena na tzv. „kódování“, tzn. „rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci<sup>76</sup>.“ Text se člení na menší části a ke každé části je přiřazen určitý kód. Kódy se následně člení do kategorií, ve kterých se sjednocují kódy jednotlivých jevů. Po této operaci lze přistoupit

---

<sup>74</sup> ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 208

<sup>75</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie; metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4. s. 223

<sup>76</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie; metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4. s. 246

k interpretaci dat. Tato sekundární interpretace dat vede výzkumníka k sepsání závěrečné zprávy výzkumu.

### **3. EMPIRICKÁ ČÁST**

#### **3.1. Úvod do výzkumu**

Výzkum se bude zabývat diagnostikou žákovských pojetí učiva ve vybraných tématech politického a ekonomického vzdělávání v rámci oblasti Člověk a jeho svět, jenž je přípravou pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a Výchova ke zdraví. Bude zkoumat, zda-li jsou žákovské pojetí učiva závislé na socioekonomické charakteristice lokality, ve které se škola nachází.

Žákovská pojetí učiva, dětské porozumění světa či prekoncepty jsou pro mě zajímavé z toho důvodu, že myšlenkový vývoj jedince probíhá individuálně a žáci jedné třídy se mohou pohybovat na jiných stupních tohoto vývoje. Pro mě osobně je velmi atraktivní sledovat zahraniční výzkumy, které se zajímají o politické a ekonomické pojmy, a seznamovat se s dětskými představami, které jsou typické pro jednotlivá stadia vývoje. Zajímavost tématu také přichází z pohledu budoucího učitele, který může na tyto žákovské představy brát zřetel či se jim naprosto vyhýbat a ignorovat je. Mnoho učitelů v praxi, podle výsledků výzkumů, ještě s těmito představami nepočítá a neumí s nimi pracovat. Další rozměr pro mně je možnost studovat případné rozdíly v různých socioekonomických vrstvách populace a možné vlivy odlišného prostředí na politické a ekonomické prekoncepty žáků základní školy.

Východiska mého výzkumu jsou v zahraničních výzkumech, které se zabývají zjištěním porozumění dětí politickým a ekonomickým pojmům napříč věkovým spektrem. Tyto zahraniční výzkumy a jejich výsledky jsou popsány v teoretické části této práce. Z proběhlých výzkumů je zřejmé, že žáci jsou ovlivněni rodinou, okolím, médií a školní výukou. Ale do jaké míry tyto představy ovlivňuje socioekonomické začlenění lokalit? To bych chtěla zjistit ve svém výzkumu. Budou v odlišných socioekonomických lokalitách tyto představy žáků stejné či se budou diametrálně odlišovat?

Výzkum se zaměří na několik otázek, které jsou vyvozeny z Rámcově vzdělávacího programu. Žáci se s pojmy, jež budu studovat, již setkali během výuky.

Základní školy budou vybrány podle odlišnosti v sociální a ekonomické charakteristice lokalit.

### **3.1.1. Plán výzkumu**

Plánovaný kvalitativní výzkum by měl probíhat ve dvou různých lokalitách, které se od sebe liší v ekonomické, sociální a geografické sféře. Základní rozlišení lokalit by mělo být v různé míře zaměstnanosti a nezaměstnanosti obyvatelstva daných míst. U vybraných lokalit se na Statistickém úřadě zjistí základní údaje o obyvatelstvu, průměrném ekonomicky aktivním věku obyvatelstva, rozdílnosti ve sférách uplatnitelnosti ekonomicky aktivních obyvatel lokality, popřípadě hospodářské zaměření lokality, zaměstnanosti, nezaměstnanosti a počtu uchazečů na jedno volné pracovní místo. Další část výzkumu proběhne na základních školách ve vybraných lokalitách, kde ve čtvrtých ročnících proběhne polostrukturovaný hloubkový rozhovor s několika žáky na dané téma. Výsledky kvalitativního výzkumu budou kódovány, analyzovány a kategorizovány do jednotlivých částí a pro přehlednost budou procentuálně vyjádřeny. K jednotlivým otázkám budou připojeny vybrané odpovědi žáků, které nejvíce charakterizují danou kategorii.

### **3.1.2. Metody výzkumu**

K samotnému sběru dat pro kvalitativní výzkum bude použit polostrukturovaný hloubkový rozhovor, více popsáný v kapitole Hloubkový rozhovor. Zpracování získaných dat proběhne kódováním rozhovorů a kategorizací jednotlivých kódů. Pro zpřehlednění bude u jednotlivých kategorií uvedeno procentuální zastoupení odpovědí ve vybrané skupině, bez zacílení na numerické zpracování výsledků a tvorbu statistik.

## **3.2. Charakteristika vybraných lokalit**

Do výzkumu byly zařazeny dvě lokality, které byly pro výzkum vhodné z hlediska zadaných charakteristik. První z lokalit je lázeňské město Mariánské Lázně, druhá vybraná lokalita je městys Zlonice. Tyto lokality splňují charakteristiky vymezené v plánu výzkumu. Jsou geograficky položeny v různých částech České republiky, mají rozdílnou míru zaměstnanosti a nezaměstnanosti, mají odlišně zaměřené

sféry infrastruktury a jinou strukturu obyvatelstva. Podrobnosti jsou uvedeny v dalších částech kapitoly, kde jsou popsány základní charakteristiky vybraných lokalit. Do charakteristik spadá obecná charakteristika oblasti, analýza současného stavu, obyvatelstvo, trh práce a zaměstnanosti, vzdělání, SWOT analýza lokality a u městyse Zlonice je zařazena i charakteristika vyčleněné romské enklávy, která je na jeho území.

### **3.2.1. Mariánské Lázně**

#### **3.2.1.1. Popis města**

Město Mariánské Lázně je druhým největším lázeňským městem v České republice, s velkým bohatstvím minerálních pramenů a přírodních léčivých zdrojů. Město leží na jihu Karlovarského kraje, na východ od státní hranice se Spolkovou republikou Německo. Patří mezi jedno z 36 měst a obcí České republiky se statutem lázeňského místa. S Karlovými Vary a Františkovými Lázněmi tvoří nejznámější rys Karlovarského kraje – lázeňský trojúhelník.

Město Mariánské Lázně je poměrně mladé, jeho historie je spjata s vývojem a dějinami celé oblasti Západní Čechy. Roku 1865 získalo Mariánské Lázně status města.

Území města je rozděleno na dvě základní části. První část je tvořena lázeňským centrem, ve kterém jsou integrovány aktivity a infrastruktura spojená s lázeňskými aktivitami. V této části je značně omezený územní rozvoj. Druhou část města tvoří území sloužící k běžnému životu občanů města, obsahuje základní infrastrukturu. Z hlediska možného územního rozvoje má druhá část města značný potenciál.

#### **3.2.1.2. Analýza současného stavu**

Základní struktura hospodářství v Mariánských Lázních je zaměřena na oblast lázeňství cestovního ruchu. Město disponuje poměrně vysokým potenciálem v oblasti cestovního ruchu, který je dán především přírodním bohatstvím v podobě velkého množství minerálních pramenů. Tento potenciál je možno odvodit ze stovek let staré tradice turismu a ze současného množství návštěvníků Mariánských Lázní. Zaměření terciárního sektoru je na oblast lázeňství, z čehož vyplývá i skutečnost, že zaměstnanost v tomto sektoru posiluje.



### **3.2.1.3. Obyvatelstvo**

K červnu 2007 na území města Mariánské Lázně žilo 14 024 obyvatel, oproti minulým letům je možné vidět úbytek obyvatel. V roce 1991 ve městě žilo 15 382 obyvatel.

### **3.2.1.4. Trh práce a zaměstnanosti**

Velmi kladný vliv na trh práce a zaměstnanosti má lázeňství a především cestovní ruch, čímž dochází k diverzifikaci trhu práce v Mariánských Lázních.

Na jedno pracovní místo v roce 2007 v okrese Cheb bylo 4,2 uchazečů, celostátní průměr pracovních míst na jednoho uchazeče byl 4,3. Na druhou stranu, ale míra nezaměstnanosti v Karlovarském kraji (nejnižší procento nezaměstnanosti z Karlovarského kraje má okres Cheb 7,8%) je celostátně nadprůměrná ve srovnání s průměrem celé ČR 7,7%. Mariánské Lázně jsou z pohledu vývoje nezaměstnanosti poměrně příznivě. Tento vývoj je pod úrovní nezaměstnanosti statutárního města Karlovy Vary. V Mariánských Lázních bylo podle posledního sčítání obyvatel evidováno 7 964 ekonomicky aktivních obyvatel. Nejvíce obyvatel bylo zaměstnáno v odvětví: pohostinství a ubytování, v průmyslu a v odvětví školství, zdravotnictví, veterinární a sociální činnosti a také odvětví obchodu, opravy motorových vozidel a spotřebního zboží.

### **3.2.1.5. Podnikatelské subjekty ve městě Mariánské Lázně**

Město má mnoho podnikatelských subjektů, ze kterých se většina zaměřuje na oblast pohostinství a služeb. 2 033 podnikatelských subjektů je zaměřeno na „obchod, prodej a opravy motorových vozidel, spotřebního zboží a pohostinství. 1 028 podnikatelských subjektů je zaměřeno na ostatní obchodní služby. V roce 2005 na území města působilo 5 100 podnikatelských subjektů, z toho 4 152 fyzických osob, 948 právnických osob, 420 obchodních společností a 15 družstev. V Karlovarském kraji v roce 2005 celkem působilo 75 762 podnikatelských subjektů, z toho 5 755 v odvětví ubytování a stravování.

### 3.2.1.6. Vzdělání

V Mariánských Lázních se nachází dvě základní devítileté školy (Základní škola Jih a Základní škola Úšovice), jedna základní škola praktická (Základní praktická škola Hamrníky), jedna základní umělecká škola (Základní umělecká škola F. Chopina), tři střední školy (Sloučená škola Gymnázia a Střední odborné školy ekonomické, Střední hotelová škola), Jezdecká akademie – střední odborná škola s. r. o. a Soukromé drogistické učiliště. Ve městě je také zřízeno studijní středisko 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy, které nabízí bakalářské studium v oboru ergoterapie se zaměřením na fyzioterapii a balneologii.

Informace týkající se vzdělanostní struktury jsou k dispozici pouze k datu posledního sčítání obyvatelstva v roce 2001. V tomto období ve městě žilo 12 643 obyvatel starších 15 let, z toho představovalo 2 608 obyvatel se základním vzděláním (včetně neukončeného a bez vzdělání), 4 496 obyvatel s vyučením bez maturity, 3 499 obyvatel s maturitou a 1 800 obyvatel s vyšším odborným vzděláním a vysokoškolským vzděláním. Z výše uvedených statistik je zřejmé, že nejvyšší počet obyvatel města představují obyvatelé vyučení bez maturity následovaní obyvateli s úplným středním vzděláním s maturitou. Naopak nejnižší zastoupení představují obyvatelé s vyšším odborným vzděláním a s nástavbovým vzděláním.

### 3.2.1.7. SWOT analýza města Mariánské Lázně

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"><li>• Potenciál města v oblasti cestovního ruchu</li><li>• Vysoká zaměstnanost v terciárním sektoru</li><li>• Příznivý vývoj nezaměstnanosti ve městě</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Zaměření trhu práce zejména na odvětví pohostinství a ubytování</li><li>• Zaměření na velmi úzký profil návštěvníků vyhledávající pouze lázeňské služby</li></ul>

Příležitosti	Hrozby
<ul style="list-style-type: none"><li>• Zvýšení zájmu o lázeňskou turistiku, ekoturistiku, agroturistiku a využití minerálních pramenů</li><li>• Poloha města v blízkosti Plzeňského kraje a hranic se SRN</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Útlum lázeňství a s tím spojený odliv návštěvníků města vyhledávajících pouze lázeňské služby</li><li>• Útlum lázeňství a s tím spojené navyšování nezaměstnanosti</li></ul>

Zdroj: *Strategický plán rozvoje města Mariánské Lázně pro období 2007 – 2015, 2007*

### **3.2.2. Zlonice**

#### **3.2.2.1. Popis města**

Městys Zlonice leží severně od krajského města Slaný v severovýchodní části Středočeského kraje. K městysi jsou přidruženy další obce - Břešťany, Lisovice, Tmář a Výšinek. Zlonice spadají do správního obvodu obce s rozšířenou pravomocí Slaný. První písemné známky o obci jsou z roku 1318. Statut městyse mají Zlonice od roku 2007. Zlonice jsou obec s tradicí zemědělské výroby.

#### **3.2.2.2. Analýza současného stavu**

Ekonomika Zlonic je charakteristická zemědělskou historií v oblasti na pomezí Slánska a Litoměřicka. Po rozpadu velkých firem, které působily v obci v minulosti, se do ekonomiky obce začlenily malé firmy a živnostníci. Ve velké míře jsou zde zastoupeny obory zemědělské výroby, nábytkářství a výroba plastových oken.

#### **3.2.2.3. Obyvatelstvo**

V městysi žije přes 2 300 obyvatel, z toho je téměř 1 500 v produktivním věku. Počet obyvatel od 30. let 20. století postupně klesal až do 90. let 20. století, kdy začal opět narůstat. V posledních letech nárůst obyvatel stagnuje.

#### **3.2.2.4. Trh práce a zaměstnanosti**

Podle struktury zaměstnanosti dle odvětví Zlonice vykazují vyšší průměr v primárním (zemědělství) a terciárním sektoru a nižší zaměstnanost v průmyslu a

stavebnictví. Většina obyvatel našla pracovní místa zejména v rámci kladenského okresu. Do zaměstnání dojíždí přibližně jedna čtvrtina ekonomicky aktivních obyvatel Zlonic.

V minulých letech nezaměstnanost v obci kolísala okolo 14% s mírně stoupající tendencí. Tato míra kopíruje vývoj nezaměstnanosti v okrese Kladno.

### 3.2.2.5. Podnikatelské subjekty v městysi Zlonice

Celkový počet podnikatelských subjektů je, podle výzkumu z roku 2009, 389 evidovaných podnikatelských subjektů.

Největší podíl (111) podnikatelských subjektů se zabývá obchodem, prodejem a opravou motorových vozidel a spotřebního zboží, pohostinství. 64 subjektů se zaměřuje na stavební práce, další oblasti podnikání jsou v ostatních veřejných, osobních a sociálních službách a také průmyslu.

### 3.2.2.6. Vzdělání

Ve městě se nachází jedna mateřská škola (Masarykova dětská školka), jedna základní škola, (Základní škola Zlonice), spádová oblast Základní školy Zlonice je 17 okolních vesnic. Ve městě není žádná střední škola či učiliště ani vyšší odborné školy. Nejbližší střední školy a učiliště jsou ve městě Slaném. Městys nemá žádnou vysokou školu.

Jedna třetina obyvatel Zlonic, podle výzkumu z roku 2001, má základní vzdělání, 45% obyvatel je vyučeno či má střední vzdělání bez maturity, jedna pětina obyvatel má střední vzdělání ukončené maturitou a podíl vysokoškolsky vzdělaných obyvatel je 3,4%. Ve srovnání s krajským či celostátním průměrem je v obci nižší podíl osob se středoškolským a vysokoškolským vzděláním.

### 3.2.2.7. SWOT analýza městysi Zlonice

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tradice zemědělské výroby</li><li>• Kulturní a historické památky v obci</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nepříznivá vzdělanostní struktura obyvatelstva</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyšší míra nezaměstnanosti</li> <li>• Kriminalita v obci</li> </ul>
Příležitosti	Hrozby
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propagace kulturních a historických pamětihodností obce</li> <li>• Vytvoření podnikatelského prostředí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zvýšení nezaměstnanosti</li> <li>• Hospodářská krize – vliv na výrobní sféru</li> <li>• Odchod mladých lidí za prací – zvyšování průměrného věku obyvatel</li> </ul>

Zdroj: *Strategický plán - Zlonice do roku 2020* [online]. Dostupný z WWW: [www.zlonice.cz/urad-online/dokumenty-ke-stazeni.html](http://www.zlonice.cz/urad-online/dokumenty-ke-stazeni.html).

### 3.2.2.8. Zlonice (romská populace) <sup>77</sup>

Zlonice jsou obec s cca 1760 obyvateli, během posledních deseti let se stala známější lokalitou díky rostoucí populaci romské menšiny. Před rokem 1989 žily v obci čtyři romské rodiny, většina těchto obyvatel pracovala v místním zemědělském družstvu a v dřevozpracujícím podniku. V první polovině 90. let došlo k masivnímu přílivu romských obyvatel (převážně z Prahy) do obce. Během toto přílivu jejich počet narostl na 300 osob a romští obyvatelé si v obci zakoupili vlastní domky.

S přílivem nových romských rodin začali neromští obyvatelé obce, žijící v sousedství romských domů, prodávat své nemovitosti a stěhovat se pryč. Tyto nemovitosti kupovaly další romské rodiny, které se do obce stěhovaly. S velkým množstvím nově přichozích romských rodin přicházela také řada potíží pro místní obecní úřad. Vystaly zcela nové problémy s udržováním veřejného pořádku, ochranou soukromého i veřejného majetku apod. Chování nově přistěhovalých romských rodin vyvolávalo projevy nevole mezi neromskými obyvateli. Starosta obce v roce 2003 podepsal smlouvu se starostou města Slaného, která umožnila v obci zřídit detašované

<sup>77</sup> Citation. In *Závěrečné zprávy z výzkumu: Analýza situace romských sociálně vyloučených enkláv ve Středočeském kraji*. Člověk v tísní, Společnost při České televizi O. P. S. [online]. [cit. 2012-02-16]. Dostupné z WWW: [http://www.epolis.cz/download/pdf/materials\\_33\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_33_1.pdf)

pracoviště městské policie (MP Slaný). Provoz těchto hlídek hradí obec Zlonice, za rok činí výdaje na pobočku městské policie cca 1,5 milionu Kč.

Migrace romských občanů je zaznamenána v obou směrech. Několik rodin se v průběhu minulých let odstěhovalo do Anglie. Část se jich po delším čase vrátila zpět a žádala po návratu do obce přidělení obecních bytů, protože vlastní byty a domy před odjezdem do Anglie prodaly. To však nebylo možné, protože obec žádné obecní byty nevlastní. Druhý směr migrace obyvatel, tj. do obce, je zaznamenán především ze Slovenska. Do obce přijíždí poměrně velké množství slovenských příbuzných, kteří u místních romských obyvatel zůstávají na střednědobé a dlouhodobé návštěvy.

V romské enklávě ve Zlonicích zatím není provozována žádná terénní sociální práce. V minulosti do obce dojížděl, po dobu několika měsíců, sociální pracovník z Kladna, ten však lokalitu již nenavštěvuje. V místní základní škole pracoval, cca jeden rok, romský asistent za Slaného. V současné době základní škola nemá žádného romského asistenta. Podstatným problémem spojeným se školou a romskými žáky je skryté záškoláctví, tj. absence omlouvané rodiči jako nemoc, přestože se velmi často o nemoc nejedná.

Vedení školy se snaží nezřizovat speciální třídy, ale naopak snaží se integrovat žáky do normální výuky. Největší problémy nastávají při vstupu žáků do prvních tříd. Žáci nezvládají základní hygienické návyky a také nejsou připraveni na zahájení školní docházky z hlediska znalostí a dovedností. Z těchto důvodů je v plánu vybudovat zřízení přípravné třídy. Škola je zařazena do programu *Phare* na projektu *Integrace skupin obyvatelstva ohrožených sociálním vyloučením*, které realizuje pracovnice z občanského sdružení *Aranka*.

### **3.3. Školní vzdělávací programy**

Následující část kapitoly se zaměří na Školní vzdělávací programy základních škol ve vybraných lokalitách a představí hlavní myšlenky jednotlivých programů.

### 3.3.1. Základní škola Jih, Mariánské Lázně

Základní cíle školního vzdělávací programu Základní školy Jih v Mariánských Lázních jsou tyto:<sup>78</sup>

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“

Tyto základní cíle jsou k dispozici na webových stránkách prezentujících základní školu. Detailnější informace ze školního vzdělávací programu v době výzkumu mi nebyly poskytnuty.

---

<sup>78</sup> Citation. In Škola Jih-Zaměření výuky [online]. [cit. 2012-04-25]. Dostupné z WWW: [http://www.skolajih.cz/?sekce=skola&stranka=zamereni\\_vyuky](http://www.skolajih.cz/?sekce=skola&stranka=zamereni_vyuky).

### 3.3.2. Základní škola Zlonice – Školní vzdělávací program – „Učíme se pro život“

„Chceme v naší škole naplňovat cíle základního vzdělávání, aby se žáci, kteří absolvují naši školu, mohli uplatnit co nejlépe v rámci naší země, ale i v rámci EU. Naším cílem je, aby podle našeho Školního vzdělávacího programu pracovali rádi jak žáci, tak vyučující.

Vzhledem k velikosti naší školy nemáme specializované třídy se zaměřením na některý předmět. Snažíme se v běžných třídách vychovávat všestranné, samostatné a zodpovědné osobnosti, rozpoznávat talenty a podporovat jejich další rozvoj. Současně pomáháme žákům s nejrůznějšími problémy tak, aby se všichni naši absolventi dokázali dobře orientovat a uplatnit v současném světě. Naším cílem je přiměřeně sebevědomý jedinec, který je schopen zhodnotit své přednosti i nedostatky, pokusí se obhájit svůj názor, dokáže spolupracovat s ostatními. Vytváříme prostředí podporující fyzické a duševní zdraví, pomáháme dětem smysluplně využít volný čas v zájmových aktivitách<sup>79</sup> „

Škola ke vzdělání občanských kompetencí využívá tyto strategie. Vybrané strategie jsou zaměřené na výchovu demokratického občana:<sup>80</sup>

- pravidla chování ve škole postupně vypracováváme ve spolupráci s žáky
- vyžadujeme od žáků již od prvního ročníku spolupodílení se na vytváření pravidel „vlastní“ třídy
- využíváme představitelů města a spolupráce s nimi při projektech
  - umožňujeme žákům účast na jednání zastupitelstva, besedy, návštěvy MěÚ, soudu

---

<sup>79</sup> Citation. In *ZŠ Zlonice-Dokumenty ke stažení* [online].[cit. 2012-04-25]. Dostupné z WWW: [http://www.zszlonice.cz/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&lid=15&tttitle=Skolni\\_vzdelavaci\\_program\\_%22Ucime\\_se\\_pro\\_zivot%22](http://www.zszlonice.cz/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&lid=15&tttitle=Skolni_vzdelavaci_program_%22Ucime_se_pro_zivot%22)

<sup>80</sup> Citation. In *ZŠ Zlonice-Dokumenty ke stažení* [online].[cit. 2012-04-25]. Dostupné z WWW: [http://www.zszlonice.cz/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&lid=15&tttitle=Skolni\\_vzdelavaci\\_program\\_%22Ucime\\_se\\_pro\\_zivot%22](http://www.zszlonice.cz/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&lid=15&tttitle=Skolni_vzdelavaci_program_%22Ucime_se_pro_zivot%22)



Časová dotace pro první stupeň ZŠ ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je celkem 14 hodin týdně, což je o dvě hodiny více, než je požadované minimum. Do jednotlivých ročníků je to rozvrženo následovně:

1. ročník 2 hodiny týdně
2. ročník 2 hodiny týdně
3. ročník 3 hodiny týdně
4. ročník 3 hodiny týdně
5. ročník 4 hodiny týdně

V publikovaných průřezových tématech školy se objevují tyto okruhy:<sup>81</sup>

- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, kam je zařazeno poznávání státních symbolů České republiky a ve vyšších ročnících i sousedních zemí.
- Výchova demokratického občana, jejíž náplní je seznámení s občanskou společností, státem, formou participace občanů ve společenském životě a principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování.

Bližší informace o přesném rozložení učiva, očekávané výstupy a dovednosti jsou uvedeny v daném školním vzdělávacím programu a každý školní rok jsou aktualizovány.

---

<sup>81</sup> Citation. In *ZŠ Zlonice-Dokumenty ke stažení* [online].[cit. 2012-04-25]. Dostupné z WWW: [http://www.zszlonice.cz/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownloadetails&lid=15&tttitle=Skolni\\_vzdelavaci\\_program\\_%22Ucime\\_se\\_pro\\_zivot%22](http://www.zszlonice.cz/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownloadetails&lid=15&tttitle=Skolni_vzdelavaci_program_%22Ucime_se_pro_zivot%22)

### 3.4. Výběr otázek

Výběr otázek je jednou z nejdůležitějších činností před samotným výzkumem. Pečlivá příprava otázek následně ulehčuje práci v samotném vedení rozhovoru. Výzkumník má mít před sběrem dat široký rozhled a vhled do teorie týkající se jednotlivých otázek a témat s nimi spojených.

Otázky tohoto výzkumu jsou formulovány na základě Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Očekávaných výstupů v jednotlivých obdobích, tzn. 1. a 2. období 1. stupně základní školy. Další inspirací při tvorbě otázek byla *Kritéria demokratického procesu* od Dahla, která jsou vyjmenována níže, a otázky použité v proběhlém zahraničním výzkumu Michiganské univerzity. Otázky z Michiganské univerzity jsou modifikovány na české prostředí, protože mě osobně zajímalo, jak se budou lišit odpovědi na stejnou otázku v jiném společenském prostředí.

Kritéria demokratického procesu:<sup>82</sup>

- Účinná participace
- Volební rovnost
- Poučené porozumění
- Kontrola nad nastolováním témat
- Zapojení všech dospělých

Dalším kritériem při tvorbě otázek byla pravidla pro výběr témat v diagnostice studentského pojetí od Škody a Doulíka (2003):<sup>83</sup>

- zvolené pojmy by měly být z oblasti vzdělávání, na něž bude diagnostika zaměřena.
- vybrané pojmy by měly být předmětem výuky v kurikulu daného předmětu.
- dané pojmy by měly být všeobecně známé.
- dané pojmy by měly respektovat zásadu různosti a pestrosti.

---

<sup>82</sup> DAHL, R. *O demokracii*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-422-2. s. 39

<sup>83</sup> DOULÍK, P.; ŠKODA, J. *Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptu a možnosti jejího vyhodnocení*. In *Pedagogika*, 2003. 177- 189. ISSN 3330-3815.

### 3.4.1. Zdůvodnění obsahu jednotlivých otázek

Tato část práce je zaměřena na objasnění a zdůvodnění výběru a formulace otázek, které tvoří základ polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Každá otázka obsahuje hlavní otázku, která je dále prezentována ve výzkumu, a otázky doplňující hlavní téma, které nejsou ve výzkumu dále uváděny.

- *Otázka č. 1 „Co se ti vybaví, když se řekne vláda. Řekni vše, co tě napadá. Co má na starosti vláda?“*

Otázka byla vytvořena na základě vymezeného učiva oblasti Člověk a jeho svět pro 1. a 2. období. Kdy v prvním období by se žáci měli seznámit se státním zřízením a politickým systémem České republiky a ve druhém období s principy demokracie. Jeden z Očekávaných výstupů 1. období přímo uvádí: „Žák rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce...“<sup>84</sup>

Otázka bude zjišťovat obecné asociace, znalosti a představy dětí u pojmu vláda a hledat rozdíly v odpovědích ve vybraných lokalitách.

- *Otázka č. 2 „V budově ministerstev a vlády pracuje mnoho lidí, co podle tebe tyto lidé dělají?“*

Otázka zabývající se zaměstnanci ministerstev byla do výzkumu zařazena na základě Rámcově vzdělávacího programu (dále jen RVP) a předpokladu, že žáci probírají státní zřízení, státní správu a samosprávu, a s pojmem ministerstvo se během výuky setkali. Otázka má za cíl zjistit, jestli jsou žáci schopni formulovat činnosti, které tyto lidé vykonávají nebo jestli nemají představu, jakými činnostmi se ministerští pracovníci zabývají. Při tvorbě otázky jsem se také inspirovala otázkou, která byla položena v americkém výzkumu Michiganské univerzity.

---

<sup>84</sup>JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-00. s. 39

- Otázka č. 3 *„Od koho dostávají plat pracovníci na ministerstvu?“*

Otázka zaměřená na platové ohodnocení pracovníků ministerstva byla vytvořena na základě učiva 2. období oblasti Člověk a jeho svět, kdy se v okruhu rodina a vlastnictví objevují témata (např. zaměstnání, peníze), se kterými se platové ohodnocení mohlo spojit.

Otázka bude zjišťovat schopnost žáků propojit své znalosti z ekonomiky do obecných souvislostí se státními institucemi.

- Otázka č. 4 *„Jak můžou tvoji rodiče ovlivnit politiku? Myslíš si, že tvoji rodiče mohou ovlivnit – změnit, kdo bude v poslanecké sněmovně?“*

RVP uvádí v povinném učivu 2. období – Principy demokracie. Proto byla do výzkumu zařazena tato otázka týkající se voleb a participace, protože mezi Kritéria demokratického procesu, podle Dahla, patří Účinná participace: „Dříve než sdružení přijme plán dalšího postupu, musejí všichni členové dostat rovnou a efektivní příležitost sdělit ostatním svá stanoviska k této problematice <sup>85</sup>.“ a Volební rovnost: „Když nastane okamžik konečného rozhodnutí o dalším postupu, musí mít každý člen rovnou a efektivní možnost volit, přičemž všechny hlasy musejí mít při sčítání stejnou váhu <sup>86</sup>.“

Otázka si klade za cíl zjistit úroveň znalostí a prekoncepty týkající se volebního systému České republiky a možnosti výběru zástupců do všech struktur politického systému ČR.

- Otázka č. 5 *„Některé země (např. Velká Británie) mají krále a královnu místo pana prezidenta. Jak se od sebe liší král a královna od prezidenta?“*

Následující otázka týkající se různého způsobu státního zřízení a dosazování do funkce byla do výzkumu zařazena na základě okruhů Evropa a svět, naše vlast a kultura, z vymezeného učiva 2. období oblasti

---

<sup>85</sup> DAHL, R. *O demokracii*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-422-2. s. 39

<sup>86</sup> DAHL, R. *O demokracii*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-422-2. s. 39

Člověk a jeho svět, které mají v charakteristice uvedeny pojmy týkající se této problematiky. Mezi tyto pojmy patří: evropské státy, základy státního zřízení a politického systému ČR.

Propojení České republiky a Velké Británie bylo vybráno záměrně kvůli velké medializaci britské královské rodiny.

- Otázka č. 6 „*Prezidentem ČR je Václav Klaus, co dělá, co má na starosti a co všechno musí pan prezident Václav Klaus dělat? Co si myslíš, že pan prezident dělá?*“

Následující otázka má základ v učivu uvedeném v RVP pro 1. období 1. stupně – naše vlast, kde do pojmů patří základy státního zřízení a politického systému ČR. A na základě očekávaného výstupu za 2. období: „Žák rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce...<sup>87</sup>“

Při formulaci této otázky jsem byla inspirována podobně položenou otázkou z výzkumu proběhlého ve Spojených státech amerických.

Otázka záměrně obsahuje informaci o jméně současného prezidenta České republiky, protože si neklade za cíl zjistit znalosti konkrétní osobnosti, ale obecné činnosti jedince, který vykonává funkci prezidenta republiky.

- Otázka č. 7 „*Řekni mi, jak si myslíš, že se pan prezident Klaus stal prezidentem?*“

Další otázka týkající se volebního systému České republiky byla včleněna na základě uvedených očekávaných výstupů a popsaného učiva v RVP. Přímo se jedná o učivo – naše vlast a chování lidí, kde se žáci seznamují s pojmem národ, se základy státního zřízení a politickým systémem ČR, se správou a samosprávou a s principy demokracie.

---

<sup>87</sup>JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-00. s. 39

Cíle této otázky jsou zjistit znalosti a představy žáků o volbě prezidenta republiky a volebním systému, který funguje v ČR.

Otázka byla vytvořena v době, kdy se prezident České republiky nevolil přímo.

- Otázka č. 8 *„Jaký by měl podle tebe být prezident České republiky?“*

Otázka zjišťující charakteristiku prezidenta tak, jak ji vnímají děti, byla do výzkumu zařazena na základě výstupů uvedených v RVP. Mezi tyto okruhy můžeme zařadit chování lidí, soužití lidí a naše vlast. Všechny tyto okruhy se nějak mohou dotýkat tohoto tématu.

Tato otázka nebyla do výzkumu zařazena pouze na základě oblasti Člověk a jeho svět, ale také Jazyk a jazyková komunikace. Otázka zjišťuje schopnosti popsat osobnost, která zastává důležitou funkci v jejich státě.

- Otázka č. 9a *„Dokážeš mi říct, jak vznikají zákony? Kdo je podle tebe vytváří?“*

Otázka týkající se vzniku a schvalování zákonů byla formulována na základě popsaného učiva v RPV – základy státního zřízení a politického systému ČR.

Otázka má zjistit asociace žáků spojené se vznikem a schvalováním zákonů.

- Otázka č. 9b *„Musíme všichni dodržovat zákony? Proč si myslíš, že musíme dodržovat zákony? Musí zákony dodržovat pan prezident?“*

Tato otázka vychází z cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, kde se uvádí: „Žáka vede k jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů<sup>88</sup>.“ Dále se také opírá o učivo,

---

<sup>88</sup>JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-00. s. 38

keré je popsáno v okruhu Lidé kolem nás – právo a spravedlnost, chování lidí.

U otázky se předpokládá získání přehledu znalostí a představách dětí ohledně zákonů a pravidel, které jsou v každodenním styku s nimi. Otázka si také bere za cíl zjistit, jestli jsou žáci schopni formulovat důvody, proč se mají zákony a pravidla dodržovat a co vzniká jejich porušováním.

- Otázka č. 10 „Kdo dává peníze na platy učitelů, kteří učí ve vaší škole?”

Tato otázka je modifikací otázky číslo 3, jen je aplikována na skupinu státních zaměstnanců, kteří jsou přímo propojeni s životem jednotlivých žáků.

Otázka vychází z předpokladu, že žáci jsou si vědomi platového ohodnocení učitelů, kteří vyučují na jejich škole.

Otázka bude zjišťovat schopnost žáků propojit své znalosti z ekonomiky do obecných souvislostí se státními institucemi.

#### **3.4.2. Pilotní prověření rozhovoru**

Před samotným výzkumem proběhlo pilotní prověření otázek, které byly navrhovány do polostrukturovaného rozhovoru. Toto prověření probíhalo na dvou školách se čtyřmi žáky. Žáci odpovídali na základní otázky a na otázky doplňující, které byly tvořeny přímo během rozhovoru. Rozhovor byl nahráván na diktafon. Následný rozbor rozhovorů ukázal nevhodnost některých otázek, špatnou formulaci určitých otázek a opakující se téma u několika otázek. Proto byly z prvotního rozhovoru tyto otázky vyškrtnuty nebo se přeformulovaly.

#### **3.4.3. Výběr vzorku**

Žáci, se kterými byl veden rozhovor, navštěvovali 4. ročník základní školy. Jednotliví žáci byli pro rozhovor vybíráni třídními učiteli. Z každé třídy si třídní učitel vybral 10 -12 žáků. Tento výběr byl zcela na učitelích, nekladla jsem žádné požadavky ohledně charakteristiky žáků. Můj osobní předpoklad je takový, že učitelé nejprve upřednostnili, podle nich, zdatnější žáky a následně posílali žáky slabší.

#### **3.4.4. Průběh výzkumu**

Výzkum byl prováděn přímo v budovách základních škol. Od učitelů mi byly poskytnuty společenské místnosti či učebny určené pro školní družiny. Ani v jednom z případů nebyl použit pro rozhovor kabinet učitele. Požadavky na prostor byly domlouvány předem.

Všechny rozhovory byly nahrávány na záznamové zařízení pro případ, že bych nestihla zaznamenávat všechny informace. O nahrávání byli všichni žáci informováni během úvodního navázání kontaktu. Nahrávání mohli jednotliví žáci odmítnout, ale žádný žák si vysloveně nepřál nebýt nahráván. Úvodní část rozhovoru obsahovala ujištění, že informace jimi podané budou využity v mé diplomové práci v rámci výzkumu, že nebudou předávány třídním učitelům a nebudou známkově hodnoceny. Také bylo zdůrazněno, že jejich odpovědi jsou anonymní, pouze bude poznamenáno pohlaví a věk.

Výzkum byl navržen tak, aby se zjistily případné rozdíly v socioekonomickém prostředí na prekoncepty dětí. Průběh výzkumu ale ukázal, že nejsou žádné markantní rozdíly v dětských představách a tento aspekt na ně nemá vliv, proto jsou výsledky jednotlivých skupin analyzovány dohromady. V případě zjištění jemných nuancí jsou tyto odlišnosti zmíněné v jednotlivých diskuzích.

#### **3.5. Výsledky výzkumu**

Následující část práce se bude věnovat prezentaci zjištěných výsledků u jednotlivých otázek. U každé otázky bude představena tabulka a diskuze. V tabulce budou vyznačeny kategorie odpovědí získaných z rozhovorů, charakteristické odpovědi pro jednotlivé kategorie a procentuální vyjádření, které je použito pouze pro zpřehlednění výsledků, nebere si za cíl tyto výsledky numeralizovat či je sjednocovat do statistik. U některých otázek budou prezentována i má očekávání, která jsem měla před samotným výzkumem.



### 3.5.1. Otázka č. 1

„Co se ti vybaví, když se řekne vláda. Řekni vše, co tě napadá. Co má na starosti vláda?“

Má očekávání: U této otázky předpokládám, že žáci budou jmenovat instituce a osobnosti spojené se státním zřízením a politickým systémem České republiky. Je možné, že budou i jmenovat konkrétní jména, která jsou prezentována v médiích.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 2

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
Konkrétní osobnosti, které reprezentují vládu.	„Prezident, ministr školství, ministr financí, vlastně všichni ministři.“	41%
Popis obecných funkcí, které vykonává vláda.	„ Lidé, kteří řeší problémy.“	14%
Vláda jako instituce, která něco volí.	„ Volí pana prezidenta a poradce.“	4%
Vláda spojena s institucí království.	„ Králové, království, má na starosti svůj lid. „	9%

Instituce mající moc, obecná formulace.	„ Má moc nad vším, může všechno. „	18%
Geografické rozčlenění vládnoucích institucí ve státě.	„ Praha, Pražský hrad, celá Česká republika.“	9%
Instituce zajišťující mír ve státě.	„Má na starosti bezpečnost a mír v České republice.“	14%
Nezodpovězeno.		18%

#### Diskuze:

Odpovědi na otázku týkající se činností a působení vlády se dají rozdělit do sedmi charakteristických kategorií. Kategorie jsou jednotlivě popsány v Tabulce č. 1. Výsledky rozhovorů naznačují, že rozdílnost mezi uvažováním žáků obou vybraných škol se od sebe neliší, proto jsou výsledky prezentovány pouze v jedné shrnující tabulce. Obě zkoumané skupiny žakovských odpovědí zahrnují zmíněné rozdělení do kategorií. Během rozhovorů byly použity doplňující otázky typu: Jaké osoby přesně máš na mysli? Řekni, jak je to rozdělené? Ještě někdo kromě pana prezidenta? atd.

Ze zahraničních výzkumu vyplývá, že žáci mladšího školního věku nejsou schopni definovat vládu pomocí znalostí, které mají. Z těchto výzkumů vyplynulo, že na podobné otázky odpovídají žáci mladšího školního věku velmi zmateně a zaměňují činnost vlády s činností jednotlivých členů vlády. Z mého výzkumu vyplynulo v porovnání se zahraničními výzkumy, že žáci opravdu nemají jednotnou představu o činnostech vlády či jednotlivých členů vlády. V tomto ohledu se výsledky shodují. Žáci mi neposkytli žádnou definici funkce vlády. Vyjmenovávali jednotlivé členy vlády jako zástupce moci, popisovali činnosti, které vláda podle nich vykonává. Při konkrétnějším

popisování činností uváděli jako charakteristické funkce vlády ochranu státu, řešení problémů a vytváření zákonů, což se shoduje s výsledky výzkumu Michiganské univerzity. U několika žáků se u pojmu vláda vyskytla asociace s královstvím a vladařem. V několika případech žáci vládu prezentovali skrze geografické rozčlenění státu na centrální a lokální politické úřady, což je v souladu s italským výzkumem A. E. Berti (2004), který uvádí, že žáci mladšího školního věku jsou si vědomi rozdělení moci na centrální a lokální, ale zaměňují jejich pravomoci. Období, do kterého spadá tato představa, A. E. Berti (2004) nazývá Vznik politické domény.

Při vyhodnocování otázky nebyly zjištěny podstatné rozdíly v odpovědích u různého pohlaví žáků.

Má očekávání byla z jedné poloviny potvrzena, a to v bodě, že budou jmenovat jednotlivé instituce a osoby, které jsou charakteristické pro státní zřízení a politický systém České republiky. Druhá část mého očekávání potvrzena nebyla, protože žádný žák neuvedl konkrétní jméno osoby.

### 3.5.2. Otázka č. 2

*„V budově ministerstev a vlády pracuje mnoho lidí, co podle tebe tyto lidé dělají?“*

Má očekávání: Zde se moje očekávání zakládají na předpokladu, že žáci budou obecně popisovat administrativní činnosti.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 3

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
--	---	--

Výčet konkrétních osob, které pracují na ministerstvech.	„ Jsou to politici, ministr dopravy, školství, ředitel, zaměstnanci s dokumenty, uklízečka. „	27%
Popis činností – obecná formulace.	„ O něco se starají, papírují tam nějaké věci.“	36%
Popis činností – konkrétní formulace.	„Ministerstvo dopravy – ministr dopravy řídí dopravu.“	45%
Instituce, která něco volí.	„Rozhodují, co se bude volit a co ne.“	4%
Instituce řešící vzniklé problémy.	„Řeší problémy, které probírají mezi sebou.“	9%
Instituce mající moc manipulovat s penězi.	„Na ministerstvu financí rozdělují peníze pro další ministerstva. Třeba pro ministerstvo dopravy na nové silnice. „	4%
Instituce mající právo upravovat zákony.	„ Vymýšlejí různé zákony.“	9%
Nezodpovězeno.		14%

Diskuze:

Otázka zaměřená na činnosti a aktivity zaměstnanců ministerstev lze podle získaných odpovědí žáků rozdělit do 6 různých kategorií, s podobnými znaky. Jednotlivé kategorie odpovědí jsou spolu s typickými odpověďmi prezentovány v Tabulce č. 2. I v tomto případě nebyly nalezeny žádné odlišnosti v odpovědích žáků z rozdílných lokalit. Při získávání odpovědí byly využity doplňující otázky typu: Popiš mi, co ten úředník s dokumenty dělá? Co přesně myslíš tím – vyřizují papíry? atd.

Většina dotazovaných žáků odpovídala na tuto otázku výčtem konkrétních osob, které se na ministerstvu objevují a pracují tam. Zahraniční výzkumy ukazují, že žáci v tomto věku popisují činnosti a aktivity, osob zaměstnaných na ministerstvech a úřadech velmi obecně a jsou charakteristické svou jednoduchostí a nekonkrétností daných činností. Tato nekonkrétnost se v mém výzkumu vyznačuje slovem „papírují“, žáci ani po doplňujících otázkách nebyly schopni tuto činnost více popsat. Někteří žáci jako hlavní činnost těchto zaměstnanců uvádějí vymýšlení zákonů.

Při jmenování konkrétních osob byli nejčastěji uváděni ministři a úředníci s dokumenty.

Rozdíly v odpovědích dívek a chlapců nebyly nalezeny.

Moje očekávání se u této otázky potvrdilo, žáci nijak specifičtěji nepopisovali činnosti osob zaměstnaných na ministerstvu.

### 3.5.3. Otázka č. 3

*„Od koho dostávají plat pracovníci na ministerstvu?“*

Má očekávání: V případě této otázky předpokládám, že žáci budou tuto činnost přisuzovat „šéfovi“.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 4

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
Prezident.	„Od pana prezidenta.“	41%
Občané z daní.	„Od nás, přes banku.“	18%
Bez finančního ohodnocení.	„Nikdo jim je nedává.“	4%
Ministr financí.	„Od pana ministra financí.“	9%
Šéf.	„Asi tam mají šéfa a ten jim dá za práci peníze.“	14%
Zaměstnanci, kteří pro pracují.	„Někdo pro ně pracuje a ti pro ně vydělávají peníze.“	4%
Nezodpovězeno.		9%

Diskuze:

Vývoj dětských představ politických a ekonomických pojmů se propojuje, pochopení určitého pojmu v jedné oblasti napomáhá pochopení jiného pojmu v oblasti druhé a naopak. Odpovědi na otázku byly rozděleny do 6 kategorií, které jsou vypsány v Tabulce č. 4. Výzkum ukázal, že u této otázky nebyl rozdíl v odpovědích v jednotlivých lokalitách. Odpovědi se charakterově shodovaly a nevykazovaly žádné odchylky. Během rozhovorů byly použity doplňující otázky.

Italský výzkum ukazuje, že žáci tohoto věku začínají uchopovat a používat pojem „šéf“, který je pro další pochopení hierarchie, jak v politickém učivu, tak v učivu ekonomickém zásadní. V mém výzkumu se to potvrdilo, protože většina žáků se snažila nalézt jednu konkrétní osobu, které je za tuto činnost odpovědná. Několik žáků přímo hovořilo o šefovi, který o platech rozhoduje a poskytuje zaměstnancům peníze. Následné dotazování na konkrétní zdroje peněz bylo bezvýsledné, žáci nebyli schopni odpovědět, uzavřeli se v cirkulujícím systému několika osob, které mají manipulaci peněz na starosti. V jednom případě se tento koloběh dostal až k tisknutí peněz přímo prezidentem.

Většina dětí odpovídala, že za platy těchto zaměstnanců zodpovídá přímo prezident či osoby, které tím prezident pověří. U několika žáků byla představa, že tito lidé dostávají plat z peněz, kterými jiní občané platí daně.

Ve srovnání se zahraničním výzkumem jsou odpovědi sjednocené a nemají výrazné odlišnosti, kromě rozdílné struktury jednotlivých států.

Během výzkumu se nenašly rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek.

Má očekávání byla naplněna z větší části, protože většina žáků podvědomě hledala „šéfa“, který o financích rozhoduje.

#### **3.5.4. Otázka č. 4**

*„Jak můžou tvoji rodiče ovlivnit politiku? Myslíš si, že tvoji rodiče mohou ovlivnit – změnit, kdo bude v poslanecké sněmovně?“*

Má očekávání: U této otázky jsem neměla žádná konkrétní očekávání.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 5

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
Možnost ovlivnit je.	„Ano.“	45%
Možnost ovlivnit není.	„Ne, nemůžou.“	45%
Možnost částečného ovlivnění.	„Nevím, možná malinko ano.“	9%
Volby.	„Ano, zvolí je ve volbách.“	32%
Možnost ovlivnit na základě pracovní pozice.	„Taťka, když je prezidentem golfu, tak by mohl nějak ovlivnit, že by s někým promluvil.“	4%
Ovlivňují pouze zástupci.	„Šéfové a nebo ti, co tam pracují, no prostě vyšší moc.“	4%



Ovlivnění pomocí hlasování probíhajícího poštou.	„Pošlou někomu hlas dopisem a ty se potom sečtou.“	9%
Absence možnosti ovlivnění, školní parlament ovlivnitelný je.	„Nemůžou, ale my tady na škole ve školním parlamentě můžeme, hlasujeme na papírky a ty potom sečteme a kdo má nejvíc, ten vyhrál.“	9%
Ovlivnění pouze možností navrhnutí někoho jiného.	„Můžou to malinko ovlivnit tím, že navrhnou někoho jiného.“	9%
Nezodpovězeno.		9%

Diskuze:

Otázka týkající se politického a volebního systému České republiky se obsahově zakládala na vymezeném učivu z RVP, státní zřízení a politický systém ČR. Při kódování odpovědí jsem se rozhodla vytvořit kategorie, které se zabývají první částí otázky a následně kategorie zaměřené na druhou část otázky. Vyhodnoceny jsou v jedné tabulce. První část je rozdělena do tří kategorií, druhá část do šesti charakteristických kategorií. Během rozhovorů jsem využívala doplňujících otázek typu: Když mohou tvoji rodiče politiku ovlivnit, jak ji podle tebe tedy ovlivňují? Můžeš mi to nějak blíže popsat? Můžeš mi říct, jak si rodiče vybírají tyto lidi? Jak by sis je vybíral ty?

V tomto případě byl zjištěn jediný rozdíl ve zkoumaných lokalitách, a tím byla přítomnost školního parlamentu, kdy si žáci spojili možnost volby spolužáka s možností volby zástupce rodiči. Jiné odlišnosti nalezeny nebyly, a proto je otázka vyhodnocena dohromady.

První část otázky ukázala, že není převažující většina žáků, kteří si myslí, že rodiče mohou politiku nějak ovlivnit či naopak. Zahraniční výzkumy ukazují, že žáci tohoto věku mají sice povědomí o politických stranách a volbách, ale zcela ještě nerozumí vzniklému konfliktu mezi politickými stranami.

Výzkumy ukazují, že žáci spíše popíší osobu, která je vhodná pro zvolení do určité funkce, než popsat proces, jak k tomu zvolení dojde. Na charakteristiku osoby vhodné ke zvolení jsem se ptala u otázky č. 7.

Druhá část otázky ukazuje, jak si žáci myslí, že je politický systém ovlivnitelný. Většina žáků odkazovala na volby, ale při pokládání dalších doplňujících otázek, nebyli schopni odpovědět, jak tento proces funguje, což je ve shodě s výzkumem A. E. Berti (2004). V jednom případě byla zaznamenána odpověď, že ovlivnit politiku jde na základě pracovní pozice, která v daném případě byla prezident golfové společnosti. Odpovědi žáků se charakterově shodují se zahraničními výzkumy a nevykazují odlišnosti.

Rozdílnost v odpovědích různého pohlaví nebyla ve výzkumu nalezena.

### 3.5.5. Otázka č. 5

*„Některé země (např. Velká Británie) mají krále a královnu místo pana prezidenta. Jak se od sebe liší král a královna od prezidenta?“*

Má očekávání: Předpokládané odpovědi u této otázky se zaměří na popis očividných rozdílů, které si žáci představí u krále tak, jak ho znají z pohádek, a osoby prezidenta, kterého znají z médií.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 6

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
--	---	--

Rozlišnost v oblékání a způsobu života.	„ Král má korunu a žije na zámku, prezident ne.“	41%
Rozdílné možnosti v získávání nového území.	„ Král si může vzít nějakou novou zemi, ale prezident má jenom jednu.“	23%
Odlišné způsoby zvolení do funkce.	„ Král a královna se volí přímo, prezidenta musí zvolit vláda.“	9%
Žádné odlišnosti.	„ Jsou stejní.“	18%
Historická posloupnost vládnutí.	„ Král a královna vládly spíš dřív, teď jsou prezidenti. „	4%
Nezodpovězeno.		4%

#### Diskuze:

Otázka týkající se různého způsobu státního zřízení a dosazování do funkcí byla vyhodnocována dohromady, protože se nenašly zřejmé rozdíly mezi odpověďmi žáků z vybraných lokalit. Odpovědi byly rozděleny do pěti kategorií na základě získaných dat. Výsledky jsou prezentovány v tabulce číslo 6.

Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že žáci tohoto věku ještě nejsou schopni pochopit různá státní zřízení a popsat jejich základní charakteristiku, i když znají odlišné politické funkce, mezi něž patří prezident i král, ale nevědí jaké jsou mezi nimi rozdíly v dosazení do funkce. Minimum žáků v tomto věku si uvědomuje možné

dědičné dosazení do konkrétní funkce. Schopnost popsat jednotlivé státní zřízení a koncept politické organizace získávají děti až v adolescenci, jak ukazuje italský výzkum A. E. Berti (2004). Badatelka toto stádium nazývá – Upřesnění politické domény. Myslela jsem si, že díky tradici pohádek budou děti častěji zmiňovat možnost dědičnosti funkce, ale toto spojení se u žáků neobjevilo.

Jako nejvíce charakteristické rozdíly mezi králem/ královnou a prezidentem žáci spatřovali v odlišném způsobu oblékání, asociace s postavami králů z pohádkových a filmových příběhů. Druhou velmi často uváděnou odlišností byl způsob získávání nového území, kdy králové si mohou nárokovat nové území, ale prezident se stará pouze o jeden stát a nenárokuje si další nové území. Dále žáci jako rozdíl uváděli rozdílnost ve zvolení. Král a královna byli zvoleni přímo občany svého státu, ale volba prezidenta je na vládě daného státu.

Má očekávání se u této otázky potvrdila, žáci velmi často popisovali odlišnosti ve způsobu oblékání a jako typický artikl přisuzovali králi korunu a korunovační klenoty. U prezidenta se několikrát objevilo, že má místo korunovačních klenotů šerpu.

Během výzkumu nebyly zaznamenány odlišnosti v odpovědích dívek a chlapců. Žádná z odpovědí se více či méně neobjevovala u konkrétního pohlaví.

### 3.5.6. Otázka č. 6

*„Prezidentem ČR je Václav Klaus, co dělá, co má na starosti a co všechno musí pan prezident Václav Klaus dělat? Co si myslíš, že pan prezident dělá?“*

Má očekávání: U této otázky jsem předpokládala, že žáci budou popisovat činnosti prezidenta tak, jak jsou prezentovány v médiích, tzn. zahraniční návštěvy, projevy a účast na různých společenských akcích.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 7

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
Konkrétní popis vykonávaných činností.	„Řídí, vládne, kontroluje všem platy, navrhuje zákony, podepisuje papíry, pije kávu.“	32%
Obecný popis vykonávaných činností.	„Dělá něco důležitého pro Českou republiku.“	9%
Zabezpečení správného chodu státu, měst a vesnic.	„Musí se starat o vesnice a města.“	18%
Zabezpečení ochrany státu.	„Hlídá nás.“	14%
Manipulace s penězi.	„Řeší peníze pro nás pro všechny.“	9%
Podepisování smluv a zákonů.	„Musí vyřizovat státní smlouvy.“	36%
Nezodpovězeno.		9%

Diskuze:

Získané odpovědi na otázku se dají rozdělit do šesti různých kategorií, které popisují činnosti a aktivity vykonávané prezidentem republiky. Při výzkumu se nenašly rozdílnosti v datech jednotlivých lokalit, proto jsou informace analyzovány společně v tabulce číslo 7.

Velká část respondentů popisovala konkrétní činnosti, které prezident vykonává. Žáci již necharakterizovali aktivity pouze obecně, jako je ochrana státu či řešení problémů, jež uvádí J. Brophy (2002) u nejmladších žáků. V několika odpovědích se tato představa ještě objevila, ale nebyla to převážná většina. Druhá nejpočetnější skupina odpovědí spadá do kategorie Podepisování smluv a zákonů. Zde je vidět žakovské pojetí, že prezident zákony nejen podepisuje, ale také je vytváří. Tento fakt se také shoduje s výzkumy již proběhlými.

Žáci z větší části popisovali aktivity prezidenta, jako administrativní práce spojené s podepisováním smluv a jinými činnostmi charakteristickými pro úředníky, i když je nebyli schopni specifikovat, opět se objevoval termín „papírovat“.

Několik dotazovaných se zaměřilo na popis činností spojených s rozdělením centrální a lokální moci, kdy prezident má kontrolovat všechny úřady republiky. Průběh pochopení odlišností mezi centrální a lokální mocí uvádí A. E. Berti (2004) v jednotlivých obdobích. U žáků 10letých již popisuje schopnost rozlišit centrální moc od moci lokální a jejich hierarchii.

Moje předpoklady se potvrdily jen z části. Žáci často uváděli jako základní náplň práce projevy a podepisování smluv, které mohou mít spojeny s medializovanými zahraničními návštěvami prezidenta. Žádný žák neuvedl společenské události, kterých se prezident zúčastní.

Nebyly zjištěny žádné odlišnosti v odpovědích chlapců a dívek.

### **3.5.7. Otázka č. 7**

*„Řekni mi, jak si myslíš, že se pan prezident Klaus stal prezidentem?“*

Má očekávání: U této otázky předpokládám, že žáci svoje odpovědi založí na přímé volbě prezidenta tak, jak ji znají z amerických seriálů a filmů. V době výzkumu v České republice ještě nebyla přímá volba prezidenta republiky.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 8

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
Skládání zkoušky či testu.	„Dělal zkoušku na prezidenta, tu můžou dělat všichni politici, kdo je nejlepší je prezident a druhý nejlepší je místoprezident.“	9%
Volba – vláda, poslanci.	„Zvolili ho poslanci.“	27%
Volba – občanů.	„Zvolili si ho občané České republiky.“	32%
Volba – nspecifikováno.	„Byl zvolen při hlasování.“	9%
Volba – předchozím prezidentem.	„Zvolil ho ten pán, jako pan prezident, co byl před ním.“	4%

Vlastnosti vhodné pro prezidenta.	„Byl hodný a spravedlivý.“	14%
Nezodpovězeno.		14%

Diskuze:

Otázka zaměřená na zjištění způsobu dosazení do funkce prezidenta republiky. Z analyzovaných dat bylo získáno šest kategorií odpovědí, které jsou podrobněji popsány v tabulce číslo 8. Otázka byla pro obě lokality vyhodnocována společně, protože se v průběhu výzkumu nenašly žádné rozdíly. Při rozhovorech byly využity doplňující otázky typu: Dokážeš mi říct, kdo ho zvolil? Můžeš mi to popsat? atd.

Již žáci prvních a druhých tříd jsou podle výzkumu J. Brophyho (2002) schopni odpovědět, že prezident byl zvolen, podrobněji ale popsat tuto činnost nedokáží. U starších žáků se již objevují názory, že byl zvolen politiky, předchozím prezidentem či občany daného státu. Z mého výzkumu vyplývá, že nejčastěji žáci volbu prezidenta nechávají na občanech a poslancích, což se shoduje s výsledky zahraničního výzkumu.

U několika případů byly odpovědi založeny na skládání testu či jakési prověrky znalostí a dovedností, kdy dosažení nejlepšího výsledku bylo podmínkou pro zvolení prezidentem. Další osoby zúčastňující se testu získaly jiné funkce.

Má očekávání byla v tomto případě potvrzena, protože většina dotazovaných volbu prezidenta svěřila do rukou občanů. Je diskutabilní, jestli tuto představu mají na základně amerických seriálů a filmů, které jsou médií často prezentovány, či jsou tyto představy spojeny s asociacemi přímo volených zástupců.

Během rozhovorů a následné analýzy nebyly zjištěny odlišnosti v získaných datech u chlapců a dívek.

### 3.5.8. Otázka č. 8

*„Jaký by měl podle tebe být prezident České republiky?“*



Má očekávání: U této otázky nemám žádné konkrétní předpoklady či očekávání.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 9

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
Charakterové vlastnosti obecné.	„Hodný, spravedlivý a neměl by lhát.“	68%
Charakterové vlastnosti specifikované.	„Chápavý, aby všechno vydržel a trpělivý k novinářům.“	18%
Vzdělání obecné.	„Měl by být chytrý.“	41%
Vzdělání specifikované.	„Měl by umět mluvit cizími jazyky.“	36%
Absence specifických charakterových vlastností či vzdělání.	„Nemusí umět nic navíc.“	4%
Konkrétní činnosti, které by měl ovládat.	„Rozumně ovlivňovat to, co budou lidé platit.“	27%

Přípodobnění k jiné osobě.	„Měl by umět všechno jako ten pan prezident Václav Havel.“	9%
----------------------------	--	----

Diskuze:

Otázka zabývající se představou žáků o osobnosti prezidenta z pohledu charakteru a potřebných znalostí byla vyhodnocena do sedmi kategorií, které jsou blíže popsány v tabulce číslo 9. Získaná data z obou zkoumaných lokalit byla analyzována dohromady, jelikož nabyly nalezeny větší rozdíly v nahlížení žáků na osobu prezidenta republiky. Ty odlišnosti, které byly nalezeny, budou popsány níže. V průběhu rozhovorů bylo využito doplňujících otázek: Měl by mít podle tebe prezident nějaké konkrétní znalosti? Dokázal bys více popsat jeho osobu? atd.

Zahraniční výzkumy poukazují na to, že vývoj představ o osobě prezidenta je přímo úměrný věku jednotlivých žáků. Na počátku školní docházky žáci prezidenta popisují hlavně velmi obecně a přisuzují mu mimořádně vysokou míru ctností a vstřícnosti. U starších žáků se začínají objevovat požadavky na konkrétní charakterové vlastnosti a odborné znalosti. Tato dvě stádia se v mém výzkumu překrývají, část dotazovaných osob prezidenta popisovala pouze velmi obecně, jako milého a hodného, popřípadě spravedlivého. Při bližším dotazování nechtěli svoje výroky specifikovat, uváděli, že tyto vlastnosti jsou pro ně zásadní. Druhá část dotazovaných připojovala k vlastnostem i požadavky na znalosti. U těchto požadavků byly nalezeny odlišnosti ve zkoumaných lokalitách. V Mariánských Lázních poukazovali na nutnost znalosti cizích jazyků, kdežto ve Zlonicích po osobě prezidenta požadovali hlavně základní znalosti založené na čtení, psaní a počítání. Tento rozdíl si osobně vysvětluji tím, že Mariánské Lázně jsou blíže státním hranicím a žáci se častěji setkávají s cizinci, kteří navštěvují lázeňské město, než žáci ze Zlonic.

Ve dvou případech si žáci přáli, aby prezident byl stejný jako prezident Václav Havel. Toto spojení příkládám velké medializaci okolo úmrtí Václava Havla.

Získaná data se korelují s proběhlými zahraničními výzkumy, které popisují provázanost věku žáka a jeho vyšší nároky na osobnost prezidenta.

V průběhu výzkumu nebyly nalezeny žádné rozdíly v uvažování o osobě prezidenta u chlapců a dívek.

### 3.5.9. Otázka č. 9a

*„Dokážeš mi říct, jak vznikají zákony? Kdo je podle tebe vytváří?“*

Má očekávání: Zde očekávám, že mi žáci velmi obecně popíší strukturu vývoje zákona. Jsem si vědoma toho, že ještě nemají dostatečné znalosti, aby mi podrobně popsali průběh schvalování zákonů.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 10

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
Návrh politiků či ministrů, který musí schválit prezident.	„Nějaký ministr navrhne zákon, pan prezident ho buď podepíše a nebo ne.“	23%
Nespecifikovaný návrh.	„Někdo je navrhne a potom se buď potvrdí nebo nepotvrdí.“	14%
Na základně špatné zkušenosti.	„Když někdo něco poruší a myslí si, že to není správně, tak z toho udělají zákon.“	9%

Prezident jako tvůrce zákonů.	„Prezident řekne, aby byl zákon.“	14%
Obecný popis schvalování zákonů.	„Nejprve se navrhnou, vymyslí a potom schválí.“	4%
Nezodpovězeno.		36%

#### Diskuze:

Na zákonodárný proces se zaměřila další z otázek výzkumu. Na základě odpovědí byly analyzovány jednotlivé kategorie, které jsou uvedeny v tabulce číslo 10. Otázka z důvodu přehlednosti výsledků byla rozdělena na dvě části, první část, která se zabývá procesem vzniku zákonů a osobami s ním spojenými, a druhá část zaměřena na dodržování zákonů (tabulka č. 11). V průběhu výzkumu nebyly specifikovány žádné odlišnosti v nahlížení na toto téma v jednotlivých lokalitách, proto jsou výsledky zaznamenány společně pro obě lokality.

Výzkumy prokazují, že zákonodárný proces je nejméně uvědomovaným procesem, žáci si dříve začínají uchopovat moc výkonnou a soudní. Výsledky výzkumů A. E. Berti (2004) ukazují na skutečnost, že žáci mladšího školního věku přisuzují vznik a schvalování zákonů prezidentovi republiky, soudcům či policii. S prezidentem jako jediným tvůrcem zákonů se v mém výzkumu ztotožnila jen menšina dotazovaných. Větší část uváděla prezidenta republiky jako osobu, která daný zákon musí schválit, aby mohl nabýt platnosti. Vznikem a formulací zákona pověřili politiky či ministry, kterých se dané téma týká.

Žáci jsou si vědomi toho, že zákony se mohou upravovat a měnit, ale nejsou schopni tento proces podrobněji popsat, tento fakt je shodný s výzkumy uskutečněnými Michiganskou univerzitou, které uvádějí, že zákonodárné procedury jsou dětmi uchopovány až v pozdějším věku a zcela pochopeny až v adolescenci. V zahraničních

výzkumech se badatelé spíše zaměřují na pochopení zákonů jako norem chování. Tento vývoj se týká druhé části otázky.

Má očekávání u této otázky byla naplněna, protože většina žáků popsala zákonodárný proces velmi obecně. Zakládal se na navržení zákona a schválení určitou osobou, nejčastěji prezidentem. Podrobnější popis tohoto procesu se neobjevil.

Během výzkumu se nenašly rozdíly v odpovědích chlapců a dívek.

### 3.5.10. Otázka č. 9b

*„Musíme všichni dodržovat zákony? Proč si myslíš, že musíme dodržovat zákony? Musí zákony dodržovat pan prezident?“*

Má očekávání: U této otázky předpokládám, že žáci budou popisovat, co se může občanovi stát, když nebude jednotlivé zákony dodržovat.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 11

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
Povinnost občanů dodržovat zákony.	„ Musíme všichni dodržovat zákony.“	100%
Povinnost prezidenta dodržovat zákony.	„ Pan prezident musí dodržovat.“	91%

Absence povinnosti prezidenta dodržovat zákony.	„ Pan prezident je dodržovat nemusí.“	9%
Ochrana státu, občanů a přírody.	„Pro naše vlastní zdraví.“	23%
Předcházení sankcí za porušení (pokuty, vězení).	„Abychom nedostali pokutu.“	41%
Stanování jednotných pravidel pro všechny.	„Abychom se chovali všichni stejně.“	4%
Popis situace, kdyby zákony nebyly.	„Protože kdyby se nedodržovaly, tak by byl nepořádek.“	27%
Nezodpovězeno.		4%

#### Diskuze:

Druhá část otázky zaměřené na zákony, respektive na dodržování zákonů byla při analýze rozdělena ještě na další dvě části. První část se zabývala povinností dodržovat zákony občany a prezidentem republiky, v tabulce prezentována třemi kategoriemi. Druhá část se zaměřila na vysvětlení potřeby dodržovat zákony, v tabulce rozděleno do čtyř kategorií. Výsledky získaných dat jsou uvedeny v tabulce č. 11. U této otázky nebyly v průběhu výzkumu zjištěny rozdíly v představách žáků v jednotlivých lokalitách, proto jsou tyto výsledky analyzovány a prezentovány dohromady.

Vývoj pojmu zákon má u dětí dlouhodobější charakter. Z výzkumů vyplývá, že děti jsou si vědomy jakýchsi pravidel již v předškolním věku, ale plnohodnotný význam pojmu zákon se u dětí rozvíjí až v adolescenci. Tento vývoj začíná u pravidel, která se musí dodržovat, přes prvotní představu zákonů jako zákazů, které mají jasně stanovené tresty. Další krok ve vývoji tohoto pojmu je povědomí o tom, že zákony vytváří parlament a jejich dodržováním se předchází nepořádku a chaosu. K úplnému pochopení toho pojmu dochází až v adolescentním věku. Tyto postupy jsou viditelné jak v italském výzkumu vedeném A. E. Berti (2004), tak v americkém výzkumu J. Brohpyho (2002). Při dotazování na nutnost dodržování pravidel jsem se zaměřila na schopnost dítěte uchopit tento pojem jako obecnou normu, ne jako pravidlo, které upravuje například bezpečnost na kole, používání bezpečnostních pásů či regulace kouření a alkoholu. Protože tyto odpovědi jsou charakteristické pro období mladšího školního věku. Ve většině případů žáci opravdu odpovídali tímto způsobem. Nutnost dodržování zákonů vysvětlovali právě jako ochranu zdraví či přírody. Není zde ještě pochopení zákonů jako pravidel, která ustanovují povinnosti a práva občanů. V některých odpovědích se objevily názory, že dodržovat zákony musíme proto, abychom nebyly sankcionováni. Tato odpověď je pro tento věk typická, jak dokládá italský výzkum, který uvádí, že zákony mají funkci předcházení chaosu a jejich porušení je následně potrestáno vězením či pokutou.

Má očekávání se u této otázky z části potvrdila. Někteří žáci opravdu popisovali pomocí sankcí nutnost dodržování zákonů.

Ve výzkumu nebyly zjištěny rozdíly v odpovědích chlapců a dívek.

### **3.5.11. Otázka č. 10**

*„Kdo dává peníze na platy učitelů, kteří učí ve vaší škole?“*

Má očekávání: V případě této otázky předpokládám, že žáci budou tuto činnost přisuzovat „šéfovi“. U této otázky konkrétně řediteli školy, protože si ho dosadí jako nejvyšší možnou osobu v hierarchii školy.

Postupným kódováním a kategorizováním jsem dospěla k vytvoření následných skupin odpovědí:

Tabulka č. 12

Kategorizace odpovědí získaných ze zkoumaného vzorku	Charakteristická odpověď pro kategorii získaná ze zkoumaného vzorku	Procentuální vyjádření zastoupení odpovědi ve zkoumaném vzorku
Rodiče, kteří je nosí do školy.	„Od pana ředitele, ten je dostává od rodičů, ti je nosí na třídní schůzky.“	18%
Ředitel školy.	„Od paní ředitelky.“	23%
Ministr školství.	„Od pana ředitele a ten je dostává od ministra školství.“	18%
Ministr financí.	„Od ministra školství, který je dostane od ministra financí.“	4%
Prezident.	„Od paní ředitelky, která je dostala od prezidenta.“	14%
Občané z daní.	„Od pana ředitele a ten od ministra školství a ten si je bere z daní, které platí lidi.“	14%



Nezodpovězeno.		4%
----------------	--	----

Diskuze:

Poslední otázka je modifikací otázky číslo 3., ale byla formulována s ohledem na bližší prostředí žáka. Výsledky této otázky byly po analýze rozděleny do šesti kategorií, které jsou prezentovány v tabulce číslo 12. Během výzkumů se nenašly odlišnosti v žákovských pojetích učiva ve vybraných lokalitách, a proto jsou výsledky uváděny společně. Během rozhovorů byly použity doplňující otázky na hierarchii ve struktuře získávání financí.

Zahraniční výzkumy ukazují, že žáci mladšího školního věku začínají využívat pojmu „šéf“, který využívají jak v ekonomických tématech, tak v tématech politických. Tento pojem si vysvětlují jako vztah dvou osob, kdy jedna vydává příkazy a druhá tyto příkazy plní. Děti postupně rozšiřují tento hierarchický pohled na rostoucí počet zaměstnanců. V mém výzkumu bylo potvrzeno, že žáci se v tomto věkovém období snaží nalézt jednoho odpovědného šéfa, který má na starost i finanční stránku tohoto vztahu. Tak jako u otázky číslo 3., i zde se žáci snažili nalézt jednu konkrétní osobu, které je zodpovědná za přesun financí od zaměstnavatele k zaměstnanci. I v tomto případě se někteří žáci zacyklili do systému několika osob s postupně zvyšující se funkcí ve státní sféře, tzn. začali u ředitele školy, postupovali přes ministra školství a dospěli k prezidentovi, kde většinou skončili a nebyli schopni odpovědět, kde prezident tyto peníze bere. Několik žáků se tímto koloběhem dostalo až na občany státu a tvrdili, že platy učitelů jsou financovány z daní, které jednotliví občané platí státu. Část dotazovaných si spojila své přímé zkušenosti s placením různých akcí pořádaných školou a tvrdili, že zbývající peníze jsou rozděleny učitelům a použity jako jejich platové ohodnocení. Podle doplňujících otázek jsou tyto finance jediné, které učitel dostává.

Moje očekávané předpoklady se u této otázky z velké části potvrdily, protože většina žáků začínala svoje tvrzené práve u ředitele, pro ně nejvyšší funkce ve škole a následně buď na základě doplňujících otázek postupovali výše nebo skončili u ředitele školy jako nejvyšší možné osoby, které o všem rozhoduje.

### 3.6. Závěrečná diskuze

Hlavní cíle této diplomové práce byly založeny na zmapování politických a ekonomických představ dětí u respondentů (žáci prvního stupně základní školy) a nalezení případných rozdílů v získaných žákovských pojetích ve vybraných lokalitách (1). Výzkum byl rozdělen do dvou charakterově odlišných lokalit, které vykazovaly vlastnosti vytyčené v plánu výzkumu. Sběr dat proběhl pomocí hloubkového rozhovoru, který byl následně kódován a kategorizován do výsledných tabulek. Do zkoumaných témat spadají politické znalosti (2) ohledně státního zřízení, dosazování do funkcí, voleb, osoby prezidenta a zákonů, z ekonomického spektra znalostí se zkoumala schopnost určit původ peněz, který pokrývá platy státních zaměstnanců. Otázky byly formulovány na základě očekávaných výstupů ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět z Rámcově vzdělávacího programu<sup>89</sup>. Při výběru otázek byla nápomocná *Kritéria demokratického procesu*, který uvádí R. Dahl ve své knize *O demokracii*<sup>90</sup>. Mezi další inspirace také mohou započítat zahraniční výzkumy, které se zabývaly tématem dětských představ či prekonceptů politicky a ekonomicky zaměřených na znalosti a vědomosti dětí napříč různými stupni vzdělávání.

Za prvé začnu shrnutím výzkumného zjištění týkajícího se případných odlišností v závislosti na socioekonomickém prostředí lokalit (1), v kterých se žáci a jejich rodiny pohybují. Můj předpoklad pro tuto část výzkumu byl založen na základě možných odlišností v rámci různě strukturovaných sociálních, ekonomických a geografických charakteristik v lokalitách České republiky. Předpokládala jsem, že žáci z lokalit, které vykazují vyšší nezaměstnanost obyvatelstva, budou prezentovat odlišné představy o politických a ekonomických pojmech v důsledku přímých zkušeností spojených s řešením každodenních sociálních a ekonomických situacích v jednotlivých rodinách, na rozdíl od dětí, které žijí v lokalitách, které se vykazují nízkou úrovní nezaměstnanosti. Uvedené předpoklady se nepotvrdily. Ze získaných dat se ukázalo, že socioekonomické aspekty nejsou přímo odpovědné za rozdílné představy žáků a žákovská pojetí učiva.

---

<sup>89</sup>JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-00.

<sup>90</sup> DAHL, R. *O demokracii*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-422-2. s. 39

V průběhu výzkumu nebyly zjištěny žádné markantní odlišnosti v odpovědích získaných v jednotlivých lokalitách. Charaktery odpovědí se shodovaly a nevykazovaly rozdíly. Pouze u jednoho okruhu otázek, specificky u otázky zaměřené na charakter osoby prezidenta, se u žáků v Mariánských Lázních objevil požadavek znalosti cizích jazyků, který se u žáků ze Zlonic neobjevil. Osobně příkládám tento fakt geografickému umístění města Mariánské Lázně a k jeho lázeňské tradici, kdy město navštěvuje velké množství zahraničních klientů.

V této části výzkumu nemohu srovnávat výsledky s jinými výzkumy, protože se touto problematikou ještě nikdo nezabýval. Je možné, že když se výzkum zaměří na širší výzkumný vzorek a charakter lokalit bude vykazovat opravdu hluboké rozdíly v socioekonomických aspektech, budou odlišnosti v dětských porozuměních nalezeny. Tato práce nebyla koncipována ve smyslu kvantitativního ověřování na širokém reprezentativním vzorku, ale chtěla jsem přinést impulsy obsahově využitelné pro výuku a případně poukázat na možnost dalšího výzkumu.

Ve druhé části závěrečné diskuze se budu zabývat srovnáním získaných žakovských pojetí učiva v jednotlivých okruzích s dostupnými zahraničními výsledky výzkumů (2).

Okruh otázek zaměřený na státní zřízení byl do výzkumu vložen na základě RVP, který uvádí v očekávaných výstupech pro druhé období: „Žák rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam<sup>91</sup>.“ Do tohoto okruhu byly zahrnuty otázky typu: „Co se ti vybaví, když se řekne vláda?“, „Prezidentem ČR je Václav Klaus, co dělá, co má na starosti a co všechno musí pan prezident Václav Klaus dělat?“. Odpovědi žáků byly analyzovány a rozděleny do jednotlivých kategorií, které zastřešovaly vždy jeden typ charakteristicky podobných dat. Z těchto výsledků můžu konstatovat, že se shodují s výsledky zahraničních dat. Jako příklad uvedu otázku: „Prezidentem ČR je Václav Klaus, co dělá, co má na starosti a co všechno musí pan prezident Václav Klaus dělat?“. Zahraniční výzkum prováděný

---

<sup>91</sup>JERÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-00. s. 39

na Michiganské univerzitě pod vedením J. Brophyho (2002) <sup>92</sup> uvádí, že žáci v nejnižších třídách popisují činnosti vykonávané prezidentem velmi obecně, často uvádějí jako typickou činnost ochranu státu a řešení problémů. Dále se také uvádí, že spíše než o jeho funkcích nejmladší žáci hovoří o ctnostech a osobních kvalitách prezidenta. Ve vyšších ročnících se tyto představy konkretizují a žáci jsou schopni popsat tyto činnosti a aktivity typické pro funkci prezidenta specifičtěji. V mém výzkumu se prokázalo, že ve většině případů jsou žáci již schopni popsat tyto činnosti konkrétněji. Častá odpověď se zakládala na činnosti ratifikování smluv a zákonů, kde se ukazuje další charakteristický znak pro toto období, které také J. Brophy (2002) <sup>93</sup> uvádí ve svých výzkumech. Tímto znakem je fakt, že prezident obecně zákony nejen schvaluje, ale také je sám vytváří. To se v mém výzkumu potvrdilo, prezident České republiky zákony sám vymýšlí a také schvaluje. Hojně využívaným pojmem v odpovědích žáků byl termín „papírovat“, který žáci nedokázali více specifikovat. Objevily se také odpovědi zaměřené na popis činností spojených s rozdělením centrální a lokální moci, kdy prezident má mít kontrolu nad všemi úřady celé republiky. Tato data se shodují s výsledky, které nám poskytuje italský výzkum A. E. Berti (2004) <sup>94</sup>, jenž popisuje průběh pochopení odlišností mezi centrální a lokální mocí. Desetileté děti již dokáží rozlišit mezi centrálními a lokálními politickými úřady a jsou schopné určit různé úrovně moci.

Tento okruh otázek se svými výsledky shoduje s již proběhlými výzkumy a v průběhu mého výzkumu jsem nezjistila žádné odchylky. Je možné, že nějaké odlišnosti by se mohly objevit v širším výzkumném poli.

Okruh otázek, pod který spadají otázky zabývající se způsobem dosazení do politické či mocenské funkce, zahrnuje otázky typu: „Některé země (např. Velká Británie) mají krále a královnu místo pana prezidenta. Jak se od sebe liší král a královna od prezidenta?“, „Řekni mi, jak si myslíš, že se pan prezident Klaus stal prezidentem?“.

---

<sup>92</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Univerzal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002

<sup>93</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Univerzal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002

<sup>94</sup> BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E. *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004.

Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že žáci tohoto věku ještě nejsou schopni pochopit různost státní zřízení a popsat jejich základní charakteristiku, i když už znají odlišné politické funkce, mezi něž patří prezident i král, ale mezi tyto odlišnosti nezahrnují způsob, jakým úřad získal. Velmi malá část žáků v tomto věku si uvědomuje možné dědičné dosazení do konkrétní funkce. Schopnost popsat jednotlivá státní zřízení a koncept politické organizace získávají děti až v adolescenci, jak ukazuje italský výzkum A. E. Bertí (2004). Badatelka toto stádium nazývá – Upřesnění politické domény<sup>95</sup>. Většina odpovědí vykazovala tyto znaky. Nejvíce charakteristické rozdíly mezi králem/ královnou a prezidentem žáci spatřovali v odlišném způsobu oblékání, což příkládám asociaci s postavami králů z pohádkových a filmových příběhů. Další velmi často uváděnou odlišností byl způsob získávání nového území, kdy králové si mohou nárokovat nové území, ale prezident se stará pouze o jeden stát a nenárokuje si další nové území. Opravdu jen minimum žáků založilo odpověď na rozdílnosti způsobu dosazení do funkce. V žádném případě se neobjevila odpověď zakládající se na možnosti zdědit postavení.

Během dotazování na způsob získání funkce samotným prezidentem v České republice jsem se ve většině případech dozvěděla, že prezident byl zvolen. Tuto schopnost uvádí J. Brophy (2002)<sup>96</sup> již u žáků nejnižších tříd, ale také zmiňuje neschopnost popsat, jak k tomu konkrétně došlo. U starších žáků se již objevují názory, že byl zvolen politiky, předchozím prezidentem či občany daného státu. Z mého výzkumu vyplývá, že nejčastěji žáci volbu prezidenta nechávají na občanech a poslancích, což se shoduje s výsledky zahraničního výzkumu. U několika málo odpovědí byla volba prezidenta založena na skládání testu či jakési prověrky znalostí a dovedností, kdy dosažení nejlepšího výsledku bylo podmínkou pro dosazení do funkce prezidenta. Další osoby zúčastňující se testu získaly jiné, podřadnější, funkce. Volbu založenou na testování jsem během studia zahraničních výzkumů neobjevila.

Do okruhu otázek zabývajících se zákony spadají otázky směřované k diagnostice dětských představ zákonodárného procesu a chápání zákonů vůbec. Ve

---

<sup>95</sup> BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E. *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004.

<sup>96</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002

výzkumu byly využity následující otázky: „Dokážeš mi říct, jak vznikají zákony? Kdo je podle tebe vytváří?“, „Musíme všichni dodržovat zákony? Proč si myslíš, že musíme dodržovat zákony? Musí zákony dodržovat pan prezident?“.

Oba zahraniční výzkumy, o které se tato práce opírá, uvádějí postupný vývoj chápání pojmu zákon. V období okolo šesti až sedmi let ještě není zcela jasné, jestli děti rozlišují mezi zákony a ostatními druhy pravidel. V italském výzkumu bylo zjištěno, že děti nejsou schopné definovat pojem zákon a ani nezvládnou uvést nějaký příklad. Americký výzkum naopak uvádí, že tyto děti již definují zákon jako pravidlo a jsou schopny formulovat příklady. Následující období, od sedmi do devíti let, je typické chápáním zákonů či pravidel jako zákazů. Což ukazuje, že děti si ještě nejsou vědomy toho, že zákony také ustanovují práva a povinnosti, jak se musí provádět určité činnosti. Od deseti let děti začínají do svých představ o zákonech začleňovat fakt, že je vytváří parlament, ale ještě pořád přetrvává chápání zákona jako zákazu či příkazu, který existuje na základě předcházení nepořádku a jeho porušení je trestáno pokutou či vězením. I v tomto období si děti ještě neuvědomují, že zákony upravují většinu důležitých vztahů mezi lidmi a fungování státu. Až v adolescenci si děti začínají uvědomovat plnohodnotný význam zákonů.

V mém výzkumu převažoval názor, že zákony se musí dodržovat z důvodů nastolení pořádku a jejich porušování je trestáno sankcemi. Mé výsledky se tedy shodují s výsledky publikovanými v zahraničních výzkumech.

Většina žáků tvrdí, že zákony musejí dodržovat všichni občané České republiky, i prezident. Jen malá část dotazovaných uvedla, že prezident zákony dodržovat nemusí, ale ostatní občané ano.

Výzkumy prokazují, že zákonodárný proces je nejméně uvědomovaným procesem, žáci si dříve začínají uchopovat moc výkonnou a soudní. Výsledky výzkumů A. E. Berti (2004) <sup>97</sup> ukazují na skutečnost, že žáci mladšího školního věku přisuzují vznik a schvalování zákonů prezidentovi republiky, soudcům či policii. Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že žáci mnou zkoumaní na zákonodárný proces nahlízejí v souladu se zahraničními výzkumy. V mladším školním věku nedokázali popsat proces

---

<sup>97</sup> BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E. *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004.

týkající se zákonů a několik žáků uvedlo, že zákony má na starosti pouze pan prezident, tedy jejich vymýšlení a schvalování.

Dalším zkoumaným okruhem byly otázky zaměřené na volební systém České republiky a jeho pochopní žáky. Do tohoto okruhu byly zařazeny otázky: „Řekni mi, jak si myslíš, že se pan prezident Klaus stal prezidentem?“, „Jak můžou tvoji rodiče ovlivnit politiku? Myslíš si, že tvoji rodiče mohou ovlivnit – změnit, kdo bude v poslanecké sněmovně?“

Představy dětí o volbách nastiňuje americký výzkum, který uvádí, že žáci mají povědomí o existenci voleb a politických stran, ale ještě nejsou schopní pochopit konflikt, který vzniká mezi politickými stranami během voleb. J. Brophy (2002) <sup>98</sup> poukazuje na fakt, že tito žáci jsou spíše schopni popsat osobu vhodnou ke zvolení.

V těchto bodech se můj výzkum s dostupnými výsledky shoduje. Otázka byla založena na možnosti rodičů ovlivnit politický systém v zemi. Žáci většinou odpovídali, že rodiče tuto situaci ovlivnit mohou pomocí voleb, ale již nebyli schopni popsat, jak tento proces funguje, což je ve shodě s výzkumem A. E. Berti (2004) <sup>99</sup>. Představy žáků o volebním systému se charakterově sjednocují se zahraničními výzkumy.

Velká část výzkumu se zabývala politickým učivem, ale do rozhovoru byly zařazeny také otázky týkající se ekonomických znalostí. Mezi tyto otázky patří: „Kdo dává peníze na platy učitelů, kteří učí ve vaší škole? „Od koho dostávají plat pracovníci na ministerstvu?“. Otázky jsou typově velmi podobné, jen se odlišují v blízkosti zkoumané skupiny. Pro většinu žáků jsou zaměstnanci na ministerstvu neznámí lidé, které nikdy neviděli, ale na druhou stranu skupina zaměstnanců školy je pro žáky blízká svoji konkrétností. Žáci se každý den pohybují v této struktuře a mají zkušenosti s velkou částí osob, které do této skupiny patří. Zajímalo mě, jestli jsou žáci schopni si propojit tyto dvě skupiny a vyřešit otázku týkající se jejich platového ohodnocení.

---

<sup>98</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002 .

<sup>99</sup> BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E. *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004.

Výzkum provedený A. E. Berti (2004)<sup>100</sup> uvádí, že žáci okolo desátého roku začínají požívat a používat pojem „šéf“, který je důležitý pro následující pochopení hierarchie jak v ekonomickém, tak v politickém učivu. Můj výzkum potvrdil, že žáci hledají osobu, která přímo rozhoduje a řídí skupinu lidí, která se podřizuje jejím příkazům. V otázce týkající se ministerstva touto osobou, pro většinu žáků, byl prezident republiky. Často se k němu dostali pomocí doplňujících otázek, které jsem jim pokládala. Jejich postup šel přes neurčitého šéfa a ministra. U otázky týkající se jejich školy, první osobou, která je zodpovědná za všechny zaměstnance školy a jejich plat, byl ředitel školy. Doplňujícími otázkami jsme se v několika případech dostali opět k prezidentovi, jakožto „šefovi všech“. Minimum žáků odpovědělo, že zaměstnanci na ministerstvech i v jejich škole jsou placeni z peněz daňových poplatníků.

V potřebě žáků najít konkrétní osobu, která rozhoduje a vše řídí, vyplývá, že se jejich představy shodují s výzkumy, které proběhly v Itálii pod vedením A. E. Berti (2004).

Část dotazovaných si spojila své přímé zkušenosti s placením různých akcí pořádaných školou a tvrdila, že zbývající peníze jsou rozděleny učitelům a použity jako jejich platové ohodnocení. Podle doplňujících otázek jsou tyto finance jediné, které učitel dostává.

Shrneme-li všechny zkoumané informace a data, výsledky výzkumu proběhlého v České republice jsou charakterově velmi blízké výsledkům získaným ze zahraničních výzkumů. Je možné, že při širším a dlouhodobějším výzkumu politických a ekonomických představ žáků mladšího školního věku budou objeveny nějaké odlišnosti, které budou typické pro oblast našeho státu.

---

<sup>100</sup> BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E. *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004.



## 4. Závěr

Ve své práci jsem se zabývala výzkumem žákovského pojetí učiva v politice. Hledala jsem případné odlišnosti v těchto dětských představách, které se mohou objevit v různých socioekonomicky charakteristických lokalitách České republiky. Po analýze získaných dat jsem dospěla ke zjištění, že v mém výzkumu zásadní odlišnosti nalezeny nebyly. Žáci z obou vybraných lokalit odpovídali velice podobně a jejich odpovědi se charakterově shodovaly. Většina získaných dat se také shodovala s typickými znaky pro daný věk se zahraničními výzkumy (J. Brohpy, A. E. Berti)<sup>101</sup>, o které se má práce částečně opírala. To poukazuje na fakt, že žáci z mého výzkumu jsou na srovnatelné úrovni znalostí a dovedností v politicky a ekonomicky zaměřeném učivu jako žáci ze zahraničních výzkumů.

Kromě možnosti porovnání mých získaných výsledků s výsledky zahraničních výzkumů jsem také usilovala o získání dat, která by následnou analýzou porozumění byla využita k didaktickým účelům, hlavně díky kvalitativně hlouběji podloženým porozuměním východiskům, na která by bylo možno během výuky navazovat.

V České republice zatím neproběhlo mnoho výzkumů žákovských pojetí učiva a dětských představ na poli společenskovedních oborů, odborníci se více věnují přírodovědným okruhům učiva, protože jsou lépe analyzovatelné výsledky výzkumů. Proto se nemohu opírat o výsledky českých studií.

Je možné, že kdyby se výzkum realizoval kvantitativně a byl založený na reprezentativním vzorku, tzn. více lokalit, které vykazují hluboké rozdíly v socioekonomické sféře a bylo by pokryto více žákovských pojetí učiva v širším věkovém spektru, mohly by se případné rozdíly v těchto představách ve společenskovedním učivu identifikovat a nadále s nimi pracovat.

---

<sup>101</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago, Spencer Foundation, 2002 .

BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E. *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004

## 5. Seznam použité literatury

BERTI, A. E., *Children's understanding of politics*, In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E. *Children's Understanding of Society*. Hove, Psychology Press, 2004.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha Portál, 1998, ISBN 80-7178-216-5.

BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Michigan State University, 2002.

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

DAHL, R. *O demokracii*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-422-2.

DOULÍK, P.; ŠKODA, J. *Diagnostika dětských pojetí a jejich využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Studia Pedagogika, 2008. ISBN 978-80-7414-059-4.

DOULÍK, P. ŠKODA, J. *Netradiční metody výuky chemie*. Moderní vyučování, č. 4, 2011. Praha Portál, ISSN 1211-6858.

DOULÍK, P.; ŠKODA, J. *Prekoncepty a jejich diagnostika ve výuce přírodovědných předmětů*. Moderní vyučování, č. 2, 2002, AISIS Kladno, ISSN 1211-6858.

DOULÍK, P.; ŠKODA, J. *Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptu a možnosti jejího vyhodnocení*. In *Pedagogika*, 2003. ISSN 3330-3815.

DRULÁK, P. *Jak zkoumat politiku, kvalitativní metodologie v politologii a mezinárodních vztazích*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-385-7.

GAVORA, P. *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. Pedagogika, č. 1, 1992.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno Paido, 2005, ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido: Brno, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní teorie ; metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha : VÚP, 2007. ISBN 80-87000-00.

KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha Portál, 2009, ISBN - 978-80-7367-571-4.

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. 436.

MERTIN, V.; KRREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika*, Praha, Wolters Kluwer ČR, 2012 ISBN 978-7357-679-0.

PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.

PIAGET, J.; INHERDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6.

RICHTER, D. Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. Aus Politik und Zeitgeschichte, č. 32-33/2007.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

ŠEĐOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN-987-80-7367-313-0.

ROSS, A.;ROLAND-LÉVY, CH. *Children' s Political Learning: Concept-based approaches versus issue-based approaches*. In: ROLAND-LÉVY, CH. *Political learning and citizenship in Europe*. Stoke on trent: Trentham Books, 2003.

VOSNIADOU, Stella. (ed.). *International handbook of research on conceptual change*. New York : Routledge, 2008. 978-0-8058-6044-3.

## 6. Seznam elektronických dokumentů

*Interaktivní metody výuky* [online]. c2005 [cit. 2012-04-19]. Dostupné z www: < [http://www.varianty.cz/download/pdf/texts\\_36.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_36.pdf) >.

*Strategický plán - Zlonice do roku 2020* [online]. c2011 [cit. 2012-02-19] Dostupný z WWW: [www.zlonice.cz/urad-online/dokumenty-ke-stazeni.html](http://www.zlonice.cz/urad-online/dokumenty-ke-stazeni.html).

*Strategický plán rozvoje města Mariánské Lázně pro období 2007 – 2015.* [online] C2011 [cit. 2012-02-19]. Dostupný z WWW: <http://www.marianskelazne.cz/> .

*Škola Jih-Zaměření výuky.* [online]. c2005 [cit. 2012-04-25]. Dostupné z WWW: [http://www.skolajih.cz/?sekce=skola&stranka=zamereni\\_vyuky](http://www.skolajih.cz/?sekce=skola&stranka=zamereni_vyuky) .

*Závěrečné zprávy z výzkumu: Analýza situace romských sociálně vyloučených enkláv ve Středočeském kraji. Člověk v tísni, Společnost při České televizi O. P. S.* [online]. [cit. 2012-02-16]. Dostupné z WWW: [http://www.epolis.cz/download/pdf/materials\\_33\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_33_1.pdf).

*ZŠ Zlonice-Dokumenty ke stažení.* [online].c2005. [cit. 2012-04-25]. Dostupné z WWW: [http://www.zszlonice.cz/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownloadetails&lid=15&tttitle=Skolni\\_vzdelavaci\\_program\\_%22Ucime\\_se\\_pro\\_zivot%22](http://www.zszlonice.cz/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownloadetails&lid=15&tttitle=Skolni_vzdelavaci_program_%22Ucime_se_pro_zivot%22).

## **7. Seznam obrázků:**

Obrázek č. 1: Brunerova struktura vědomostí

Obrázek č. 2: Schéma žakových dosavadních znalostí

## 8. Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Piagetova stadia kognitivního vývoje jedince

Tabulka č. 2: „*Co se ti vybaví, když se řekne vláda. Řekni vše, co tě napadá. Co má na starosti vláda?*“

Tabulka č. 3: „*V budově ministerstev a vlády pracuje mnoho lidí, co podle tebe tito lidé dělají?*“

Tabulka č. 4: „*Od koho dostávají plat pracovníci na ministerstvu?*“

Tabulka č. 5: „*Jak můžou tvoji rodiče ovlivnit politiku? Myslíš si, že tvoji rodiče mohou ovlivnit – změnit, kdo bude v poslanecké sněmovně?*“

Tabulka č. 6: „*Některé země (např. Velká Británie) mají krále a královnu místo pana prezidenta. Jak se od sebe liší král a královna od prezidenta?*“

Tabulka č. 7: „*Prezidentem ČR je Václav Klaus, co dělá, co má na starosti a co všechno musí pan prezident Václav Klaus dělat? Co si myslíš, že pan prezident dělá?*“

Tabulka č. 8: „*Řekni mi, jak si myslíš, že se pan prezident Klaus stal prezidentem?*“

Tabulka č. 9: „*Jaký by měl podle tebe být prezident České republiky?*“

Tabulka č. 10: „*Dokážeš mi říct, jak vznikají zákony? Kdo je podle tebe vytváří?*“

Tabulka č. 11: „*Musíme všichni dodržovat zákony? Proč si myslíš, že musíme dodržovat zákony? Musí zákony dodržovat pan prezident?*“

Tabulka č. 12: „*Kdo dává peníze na platy učitelů, kteří učí ve vaší škole?*“