

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Občanský a Společenskovědní
základ z pohledu studentů

Bc. Martin Vymazal

Olomouc 2024

Doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D

Tímto prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Kritická místa ve vzdělávacím oboru Občanský a Společenskovědní základ z pohledu studentů“ vypracoval samostatně a použil jen uvedenou literaturu a zdroje uvedené v seznamu.

V Olomouci dne

.....

podpis

Děkuji panu doc. Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D, za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a připomínky. Také děkuji vedení gymnázií v Moravské Třebové a ve Svitavách, že mi umožnila provést na jejich školách výzkum. Dále bych chtěl poděkovat i všem svým blízkým, kteří mě při psaní práce podporovali.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Martin Vymazal
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Občanský a Společenskovědní základ z pohledu studentů
Název v angličtině:	Critical points in the education field of Social sciences from the students' point of view
Anotace práce:	Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V úvodu teoretické části je nastíněn vývoj předmětu Společenské vědy a také jeho současné cíle. Teoretická část se dále zabývá hlavně kritickými místy, s nimi souvisejícími dynamickými a klíčovými místy a také didaktickou transformací. Rovněž je v ní uveden náhled na současný výzkum kritických míst v pedagogice a jeho celkový význam. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, který proběhl ve čtyřech ročnících gymnázií na Svitavsku a jenž se zaměřuje na kritická místa z pohledu studentů, možné příčiny a jimi navrhovaná řešení.
Klíčová slova:	výzkum kritických míst, Základy společenských věd, Občanská výchova, kritické místo, dynamické místo, klíčové místo
Anotace v angličtině:	This diploma thesis is divided into two parts – theoretical and practical. At the beginning of the theoretical part, the development of the subject of Social Sciences is outlined as well as its current aims. It also deals mainly with critical areas, dynamic and key areas related to them, as well as didactic transformation. It also provides an overview of current research on critical areas in pedagogy and its overall significance. The practical part contains qualitative research that took place in four grades of grammar schools in the Svitavy region. The research focuses on critical areas from students' point of view, their possible causes and their proposed solutions.
Klíčová slova v angličtině:	Research of critical areas, Social sciences, critical area, dynamic area, key area
Přílohy vázané v práci:	5 příloh
Rozsah práce:	97 stran
Jazyk práce:	Čeština

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Historie a vývoj Občanské výchovy a základů společenských věd.....	10
1.1 Od roku 1918 do konce 2. světové války	10
1.2 Od roku 1954 do roku 1989	11
1.3 Od roku 1989 do přelomu tisíciletí	13
1.4 Po roce 2000.....	14
2 Cíle předmětu Základy společenských věd	16
2.1 Cíle dle Strategie 2030+	16
2.2 Cíle dle RVP G	17
3 Didaktická transformace obsahu	18
3.1 Definice didaktické transformace.....	18
3.2 Ontodidaktická transformace	19
3.3 Psychodidaktická transformace.....	20
3.4 Kognitivní transformace.....	21
4 Kritická místa kurikula	22
4.1 Kurikulum	22
4.2 Kritické místo.....	23
4.3 Klíčové místo	24
4.4 Dynamické místo.....	25
4.5 Možné příčiny vzniku kritických míst	27
5 Současný výzkum kritických míst ve vyučování	29
5.1 Výzkumy	29
5.2 Význam výzkumu kritických míst ve vzdělávání	33
PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
6 Úvod k praktické části	35
6.1 Cíle praktické části	35
6.2 Stanovení výzkumných otázek.....	36
7 Charakteristika výzkumného souboru	38
7.1 Charakteristika prostředí výzkumu	39
8 Použitá metoda	41
8.1 Plán výzkumu a sběr dat.....	41
8.2 Analýza dat.....	42

9 Případová studie č. 1 – kvarta GALSOŠ Moravská Třebová.....	44
9.1 Přínos do života žáků	44
9.2 Problémové učivo.....	45
9.3 Důvody kritičnosti dle žáků	46
9.4 Návrhy řešení problému dle žáků.....	47
9.5 Nahrazení problémového učiva.....	47
9.6 Zhodnocení.....	48
10 Případová studie č. 2 – kvarta GYOA Svitavy	49
10.1 Přínos do života žáků	49
10.2 Problémové učivo.....	51
10.3 Důvody kritičnosti dle žáků	51
10.4 Návrhy řešení problému dle žáků.....	52
10.5 Nahrazení problémového učiva.....	53
10.6 Zhodnocení	54
11 Případová studie č. 3 – septima GALSOŠ Moravská Třebová.....	56
11.2 Problémové učivo.....	58
11.3 Důvody kritičnosti dle žáků.....	58
11.4 Návrhy řešení problému dle žáků.....	59
11.5 Nahrazení problémového učiva.....	60
11.6 Zhodnocení	61
12 Případová studie č. 4 – třetí ročník GYOA Svitavy	63
12.1 Přínos do života žáků	63
12.2 Problémové učivo.....	64
12.3 Důvody kritičnosti dle žáků	65
12.4 Návrhy řešení problému dle žáků.....	66
12.5 Nahrazení problémového učiva.....	67
12.6 Zhodnocení.....	67
13 Odpovědi na výzkumné otázky	69
14 Diskuze	73
Závěr.....	75
Seznam použité literatury	77
Seznam použitých internetových zdrojů	79
Seznam použitých obrázků.....	80
Seznam použitých zkratk.....	81
Přílohy	82

Úvod

Předměty Občanská výchova a Základy společenských věd jsou pro žáky jak základních, tak středních škol důležité z toho důvodu, že je učí širokému rozhledu vědomostí a předávají jim znalosti, které snadno mohou využít v každodenním praktickém životě. Mnohým z nich, kteří se v budoucnu budou chtít věnovat humanitním studiím na vysokých školách, například právu, psychologii, ekonomii nebo politologii a dalším, také dávají náležitou přípravu pro jejich budoucí studium. Témat v těchto dvou předmětech je však značné množství a každé z nich je také pro žáky jinak obtížné. Z oněch důvodů se může stát, že začnou vznikat tak zvaná kritická místa. Tato práce se zaměřuje na identifikaci a analýzu kritických míst v pedagogickém prostředí s důrazem na dva zmíněné předměty z pohledu žáků.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část postupuje od obecných faktů k těm konkrétnějším. Začátek teoretické části pojímá úvod do předmětů Občanská výchova a Základy společenských věd, konkrétně nastiňuje jejich dějiny v naší zemi od konce 1. světové války. Dále jsou rozvedeny současné cíle daných předmětů a následně již teoretická část přechází k samotné problematice kritických míst, a to didaktické transformaci, která je zásadním pojmem pro chápání jejich vzniku. Kritická místa jsou samostatně popsána také ve vztahu ke kurikulu a společně s nimi jsou definována místa dynamická a klíčová, jež jsou s kritickými úzce spjata. Ke konci teoretické části se zmiňují o současném výzkumu kritických míst v pedagogice a jejich významu.

Praktická část se zabývá výzkumem kritických míst z pohledu studentů. Jedná se o kvalitativní výzkum, jehož cílem je identifikovat kritická místa v předmětech Občanská výchova a Základy společenských věd z pohledu studentů, odhalit jejich možné důvody a zjistit, jaké řešení tohoto problému by sami žáci navrhovali. Respondenty byli žáci ze dvou gymnázií v Moravské Třebové a ve Svitavách, výzkum proběhl v celkem čtyřech třídách – dvě třídy ve čtvrtém ročníku na nižším stupni gymnázia a dvě třídy ve třetím ročníku na vyšším stupni gymnázia. Praktická část využívá čtyř případových studií, v nichž je problematika sepsána dle jednotlivých ročníků.

V následujících kapitolách se tedy budu zabývat nejen teoretickým uchopením problematiky kritických míst, ale také jejich výzkumem v praxi. Myslím si, že tato práce by mohla být dobrým zdrojem nejen pro vyučující konkrétních tříd, které se zúčastnily výzkumu,

ale také by mohla přispět k efektivnějšímu vzdělávání a vytváření prostředí, jež podporuje učení a rozvoj studentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Historie a vývoj Občanské výchovy a základů společenských věd

Předměty Občanská výchova a Základy společenských věd od svého vzniku prošly mnoha proměnami, které závisely na událostech, jež se v naší zemi zrovna odehrávaly. Je důležité si tak nastínit závažnost těchto dvou předmětů a také jejich význam v dějinách České republiky. Tato kapitola se proto zaměřuje na historický vývoj předmětů společenských věd od jejich počátku, tedy konce 1. světové války, až po současnost. Zmíněny jsou podstatné milníky formující je až k podobě, kterou známe dnes.

1.1 Od roku 1918 do konce 2. světové války

Kořeny výchovy k občanství sahají do minulosti dávno před vznik samostatného Československého státu, avšak počátek vývoje společenských věd u nás, jakožto později vyučovacích předmětů občanská výchova a základy společenských věd, je úzce spojen s koncem první světové války a rokem 1918. V tomto roce se v nově vzniklé Československé republice zavedla povinná výuka předmětu „občanská nauka a výchova“. Šlo o samostatný předmět, který se měl zabývat výchovou demokraticky smýšlejícího občana. Byl svým způsobem výjimečný, obsahoval vědecké poznatky z několika společenských věd, jež byly předtím jen vměšovány do ostatních předmětů, a skládal je dohromady. Počátek společenského vyučování se u nás pojí také mimo jiné s poválečnou událostí – zavedením volebního práva pro ženy, také roku 1918.¹

Přestože byla povinná výuka občanské výchovy a nauky zavedena již roku 1918, její didaktické zpracování, tedy odborné obsahy a osnovy, byly sepsány teprve roku 1922 v tzv. Malém školském zákoně a výuka předmětu započala až 1. září 1923. Jeho cílem bylo v žácích probouzet ideály demokracie a humanity. Význam zavedení výuky tohoto samostatného předmětu do kurikula byl pro stát stěžejní. Představitelé nově vzniklé československé republiky si uvědomovali, že pokud se má stát dále rozvíjet a prosperovat, je nutné, aby byli mladí jedinci vychováni v harmonické, čestné a mravně vyspělé jedince, kteří se dokážou projevat, orientovat a působit ve společnosti. Dalo by se tedy říci, že občanská výchova a nauka tak do budoucna nepřímo ovlivňovala celou společnost tím, že připravovala na život dobré občany.²

¹ STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Syntézy výzkumu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

² KOPEČEK, Pavel; KRÁKORA, Pavel a CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenských věd a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4779-7.

Předmět měl plnit dva úkoly. Jak z jeho názvu můžeme vyčíst, první byl naukový a druhý výchovný. Stejně tak to bylo stanoveno i v nově vzniklém zákoně z roku 1922. V první, tedy naukové části, se jednalo o učení teoretických poznatků, základních pojmů a definic. Kvůli věku žáků a omezeným možnostem však pedagogové měli za úkol vybírat části výuky podle jejich důležitosti a přínosu pro žáky. Úkolem výchovy pak bylo, aby si žáci vytvořili vztah k československému státu. Mimo jiné jim byly vštěpovány společenské ctnosti a měli být taktéž uvedeni do „národního společenského života a života státního celku“, učili se o významných faktech společenského prostředí (například narozeniny prezidenta nebo vznik samostatného československého státu apod.). Jak jsem již zmiňoval, toto rozdělení se zakládalo na věku a možnostech žáků, část výchovná v začátcích převažovala, a to hlavně na nižším (1.-3. školní rok) a středním stupni (4.-5. školní rok), až později na vyšším stupni (6.-8. školní rok) začala převažovat část nauková. Po celou dobu však bylo cílem učitelů v žácích vzbuzovat a udržovat zájem o tento předmět. ³

Důležitou vlastností občanské výuky a nauky byl její interdisciplinární charakter, tedy propojování učiva a výuky s ohledem na ostatní předměty (například vlastivědu, přírodopis, dějepis, jazyky nebo i náboženství). Tento postup přímo doporučovaly osnovy předmětu. Malý školský zákon se zaměřoval na výuku občanské výchovy a nauky pro základní školství. Na středních školách a gymnáziích (ve smyslu dobové terminologie) tento předmět zaveden nebyl a jeho obsah se vyučoval v ostatních předmětech. ⁴

Se začátkem druhé světové války se roku 1939 výuka občanské výuky a nauky razantně proměnila. Učitelé mohli používat jen několik daných (schválených) učebnic. Také došlo k omezení, někde dokonce i k úplnému zrušení obecných mravních norem a demokratické tradice. Cokoliv, co by mělo ohrozit nově zavedené státní zřízení, tedy včetně výuky tohoto předmětu, mělo být potlačeno a nemělo mít ve škole prostor. ⁵

1.2 Od roku 1954 do roku 1989

Po válce a celkově v druhé polovině 20. století prošla didaktika společenských věd značnou proměnou a v mnoha ohledech se lišila od první poloviny století a předválečné výuky. Dva významné milníky, které měly dopad na výuku, byly roky 1945, kdy byl prezidentem

³ Tamtéž

⁴ Tamtéž

⁵ STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

republiky vydán dekret o vzdělávání učitelstva (požadavek pedagogického vysokoškolského vzdělání na učitele), a 1953, kdy se prosadila školská reforma, která souvisela s novým školským zákonem, ten jasně vymezoval ideologický cíl předmětu. Toto období se také pojí s prosperitou oborových didaktik, právě díky vzdělávání učitelů, jež bylo soustředěno na vysoké školy. Oborové didaktiky se začínaly budovat jako vědecké pedagogické disciplíny. Tento rozdíl byl dosti značný, jelikož z pohledu oborové didaktiky společenských věd se jí doposud (tedy v první polovině 20. století) u nás nikdo systematicky nevěnoval.⁶

Roku 1960 nabyly platnosti nový školský zákon č. 186 o soustavě výchovy a vzdělávání. Tímto došlo k dokončení procesu, jehož cílem bylo využít československé školství jako nástroj marxisticko-leninistické ideologie a Komunistické strany Československa. Cílem výchovné části předmětu bylo vést žáky jakožto budoucí členy společnosti k tomu, aby z nich byli uvědomění občané, kteří vidí svou budoucnost v práci pro celek, což jim přináší radost a uspokojení. Budoucí občané měli být také protkáni ideami socialistického vlastenectví a vedeni k tomu, aby dále budovali a vyzdvihovali komunismus. Zákon č. 186 po XXII. sjezdu Komunistické strany Sovětského svazu roku 1961 dále převzaly i ostatní země, v nichž panoval socialistický režim. V naší zemi se razantně odrážel právě v předmětu občanská výchova.⁷

V období komunistického režimu se občanská nauka a výchova nijak výrazně neměnila, docházelo však ke změnám názvu předmětu (střídání označení občanská nauka a občanská výchova). Na učitele byl i nadále kladen požadavek vysokoškolského vzdělání na pedagogických fakultách, na didaktice předmětu to ale nic nezměnilo. Důraz byl kladen na aplikaci komunistické, tedy marxisticko-leninistické, ideologie ve školách. Nástrojem pro to byla právě nauka a výchova k občanství, kterou zasáhla a využívala ideologie snad nejvíce ze všech předmětů a byla také neskrývaně označována jako jeden z „klíčových článků“ systému komunistické výchovy. Změna k lepšímu tak přišla až se Sametovou revolucí v roce 1989.⁸

⁶ STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Syntézy výzkumu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

⁷ KOPEČEK, Pavel; KRÁKORA, Pavel a CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovedních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4779-7.

⁸ STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Syntézy výzkumu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

1.3 Od roku 1989 do přelomu tisíciletí

Po Sametové revoluci roku 1989 a následné demokratizaci Československa se školství opět vrátilo k prvorepublikovým obsahům a normám, přirozeně se také projevovala snaha o odideologizování celého systému. S odvrácením se od ideologie souvisela výuka žáků s lidskostí, demokratičností a tolerancí ke všemu ostatnímu.⁹

Žáci měli mít větší svobodu volby ve výběru škol, na kterých mohou studovat, zavedly se tedy tyto tři vzdělávací programy: Základní škola, Národní škola a Občanská škola. Každé škole byla dána také možnost vytvořit si svůj vlastní vzdělávací program, avšak pod podmínkou dodržování tzv. Standardu základního vzdělávání, jenž byl schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Občanská výchova se opět stala samostatným, a dokonce povinným předmětem na druhém stupni základních škol, kdy musela být vyučována minimálně 2 hodiny týdně ve vzdělávacích programech Občanská škola a Národní škola, v programu Základní škola byla povinná dotace stanovena na hodinu týdně. Občanská výchova byla všemi třemi vzdělávacími programy definována jako „*multidisciplinární společenskovědní předmět se širokým obsahovým záběrem, zahrnující politologickou, vlastivědnou, etickou, právní, ekologickou a ekonomickou složku*“. ¹⁰ I tak se však kladl důraz na kázeň a znalost faktů. Kritické myšlení a vedení žáků k řešení různých problémů zůstávaly v pozadí – byla třeba reforma předmětu i školství. ¹¹

V roce 1992 vzniká publikace „Úvod do výchovy k občanství“, která vychází pod vedením P. Piťhy na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity v Praze. Jedná se o odbornou publikaci orientovanou na didaktiku výuky společenských věd. Zaměřuje se na dva cíle: prvním byla odideologizace výchovy k občanství jako taková, navrácení původního významu tohoto předmětu a taktéž jeho hodnoty, druhým cílem bylo aktualizování obsahu tak, aby odpovídal novodobému a současnému chápání poměru mezi státem a občany. ¹²

Piťhova koncepce výchovy k občanství byla po delší dobu jedinou snažící se docílit prvorepublikových tradic tohoto předmětu a navázat na ně. Skládala se z pomyslných kruhů, v jejichž středu byl žák. Nejbližší jemu měla být témata, která byla žáku nejbližší, tudíž také co

⁹ Tamtéž

¹⁰ KOPEČEK, Pavel; KRÁKORA, Pavel a CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4779-7.

¹¹ Tamtéž

¹² STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Syntézy výzkumu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

nejvíce konkretizovaná, dále od něj bylo učivo více obecné a míň konkrétní, tedy více abstraktní témata. Předmět Občanská výchova byl poskládán z celkem šesti složek (zmíněných v citaci výše) a zahrnoval v sobě multidisciplinární neboli mezipředmětovou složku, tzn. do učiva předmětu byly integrovány obsahy několika dalších vědeckých a odborných disciplín (např. historie, filosofie, geografie, religionistika, psychologie, sociologie apod.). Tato koncepce značně posunula Občanskou výchovu vpřed, avšak dávala prostor i pro různé problémy, jelikož předmět jako takový nebyl postaven na jednom konkrétním oboru.¹³

Výrazný milník pro české školství se udál roku 1999, kdy vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. „Bílá kniha“, na tu navázala Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Tyto dva dokumenty opět proměnily celé české školství a posunuly ho o kus dál. V tomto období probíhala také rozlehlá veřejná diskuse Výzva pro deset milionů, která si kladla otázky ohledně rozvoje školství a snažila se na ně odpovídat, zapojovali se do ní jak občanská společnost, tak různá zájmová sdružení a pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci.¹⁴

1.4 Po roce 2000

Velmi významným školským dokumentem, který přišel s novým tisíciletím, byl školský zákon přijatý 24. září roku 2004, a to jako zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon se úzce pojil právě s Bílou knihou, právně totiž zakotvil kurikulární principy v ní formulované. Školský zákon také zavedl Rámcové vzdělávací programy (RVP), jež zprostředkovávají školám povinný obsah a náležitosti vzdělávání, podle kterých si pak tvoří své Školní vzdělávací programy (ŠVP). Systémem RVP a ŠVP se vzdělávání řídí dodnes.¹⁵

K dalšímu posunu, konkrétně v didaktice pro společenské vědy, dochází v roce 2010, kdy se ustanovila stálá pracovní skupina Akreditační komise České republiky pro oborové didaktiky. Mimo ostatní je v ní zastoupena právě didaktika společenských věd. Tím se naskytá možnost přesnějšího vymezení coby předmětu pedagogické vědecké disciplíny a možnost začít řešit úkoly a požadavky na vědeckost předmětu, jež doposud nebyly uskutečněny a pro

¹³ Tamtéž

¹⁴ KOPEČEK, Pavel; KRÁKORA, Pavel a CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4779-7.

¹⁵ KOPEČEK, Pavel; KRÁKORA, Pavel a CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4779-7.

společenské vědy jsou nemalým problémem.¹⁶ Didaktice společenských věd se od tohoto období věnuje také publikace v podobě odborného revue CIVILIA, které vychází právě od roku 2010 na katedře společenských věd na Univerzitě Palackého v Olomouci.

¹⁶ STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

2 Cíle předmětu Základy společenských věd

Cílů pro společenskovední předměty, tedy Občanskou výchovu a Základy společenských věd, bychom mohli jmenovat nepřeberné množství, proto se budu věnovat cílům z pohledu dvou školských dokumentů. Prvním z nich je Strategie 2030+, která je zásadním dokumentem rozvoje vzdělávací soustavy ČR v letech 2020 až 2030+, jejím obecným cílem je modernizace školství, jeho příprava na budoucnost a řešení přetrvávajících problémů.¹⁷ Druhým je rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G), tedy hlavní kurikulární dokument pro gymnázia.

2.1 Cíle dle Strategie 2030+

V dokumentu Strategie 2030+ bychom konkrétně pro předmět Základy společenských věd cíle jako takové nenašli. Cíle obecnější bychom však mohli hledat ve strategické linii 1, konkrétně v kapitole 1.5 „Občanské vzdělávání“, která s předmětem úzce souvisí. Občanské vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj je třeba v rámci předmětů vyučovat s potazem na stále proměňující se společnost a její prostředí. Strategie 2030+ si klade v této oblasti za cíl podpořit rozvoj občanských kompetencí a promítnout principy udržitelného rozvoje do vzdělávání.¹⁸

Občanské vzdělávání znamená připravit společensky aktivního občana (tedy momentálně žáka) na to, aby byl v budoucnosti schopen zastávat a prosazovat demokratické postoje a hodnoty a k tomu mít i náležité znalosti a dovednosti, respektive kompetence pro uvážlivý a dobrý život v demokratické společnosti. Dále by mělo občanské vzdělávání v žácích rozvíjet povědomí o ochraně lidských práv, občanské soudržnosti, vést je vzájemnému respektu a toleranci, dále také ke kritickému myšlení a zájmu o věci veřejné a svět kolem nás.¹⁹

V rámci vzdělávání pro udržitelný rozvoj je cílem vybavit žáky kompetencemi k zodpovědnému jednání vůči přírodě a lidem, mimo to také porozumění sociálním, ekonomickým, právním a politickým jevům, strukturám dnešní demokratické společnosti a celosvětovému vývoji. Důležitá je také mediální gramotnost, práce s časem a informacemi,

¹⁷ *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Online. MŠMT. 2013. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [cit. 2024-03-07].

¹⁸ Tamtéž

¹⁹ Tamtéž

kritické myšlení, chápání dění ve společnosti jak v lokálním, tak mezinárodním kontextu, spolupráce ve skupinách, povědomí o rozmanitosti ve společnosti a respektu k ní a podobně.²⁰

2.2 Cíle dle RVP G

V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia jsou již cíle přímo spjaté s předmětem. Najít je můžeme ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, sem spadá kromě občanského a společenskovedního základu (předmětu základů společenských věd) také dějepis. Vypsání cíle jsou tak kombinací těchto dvou předmětů. Daná vzdělávací oblast má za úkol v žácích rozvíjet a nově utvářet klíčové kompetence tím, že je vede mimo jiné k následně uvedeným: mít realistický pohled na skutečnost a společenské jevy v každodenním životě; vnímat vývoj společnosti v kontextu proměn sociálních projevů života v čase a komplexní posuzování jevů ve společnosti; mít povědomí o evropské sounáležitosti (civilizační přínos jednotlivých kultur, tolerantní postoje vůči nim apod.); zvládat základní principy společenskovední analýzy (proměnlivost interpretace jevů a idejí v rámci vývoje); rozvíjet hodnotový systém pozitivním směrem a mít povědomí o etických principech v současnosti a minulosti; ovládat schopnost sebereflexe a hodnocení jednání ostatních (respekt, předsudky, stereotypy); mít pocit odpovědnosti sám za sebe i jako člena skupiny či celé společnosti, s tím související rozvíjení různých forem soužití s dalšími lidmi (spolupráce); užívat demokratických principů při komunikaci, rozvíjení schopností spojených s diskuzí a vyjádření sebe sama; v neposlední řadě také rozvíjení celkové identity v rovině osobní, lokální, národní, evropské i globální.²¹

V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia jsou také stanoveny cíle pro vzdělávání na gymnáziích obecně, tyto cíle jsou tři. Prvním z nich je nabytí klíčových kompetencí v takové rovině, jakou RVP G po žácích vyžaduje. Druhým je žáky naučit základům, které jsou v RVP G jednotlivě u předmětů popsány. Posledním ze stanovených cílů je připravit je na další studium a uplatnění jak ve veřejném, tak soukromém životě.²²

²⁰ *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Online. MŠMT. 2013. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [cit. 2024-03-07].

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>. [cit. 2024-03-11].

²² Tamtéž

3 Didaktická transformace obsahu

Pro výzkum a práci s kritickými místy je didaktická transformace obsahu stěžejním pojmem a procesem, jelikož skrze ni se ve výuce kritická místa objevují. S tímto procesem souvisí mimo jiné i pojem dynamická místa (viz podkapitola „Dynamické místo“). Didaktická transformace je pro celé školství a konkrétně pro oborové didaktiky důležitá z toho důvodu, že právě díky ní se učivo k žákům dostává a učitelům napovídá, co mají své studenty učit a jakým způsobem toho mohou docílit.

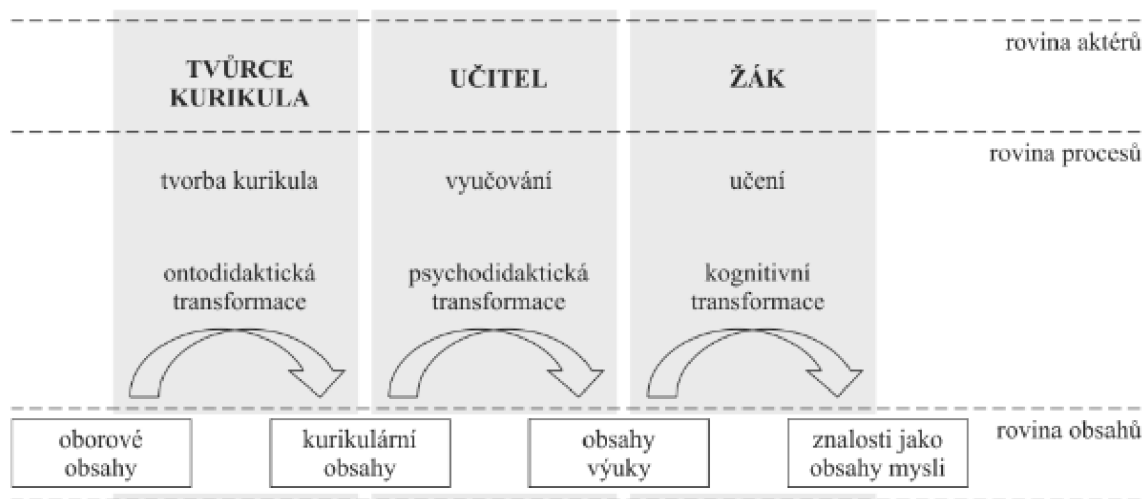
3.1 Definice didaktické transformace

V pedagogickém slovníku bychom definici didaktické transformace našli jako *„Převedení učiva do takové podoby, která odpovídá věkovým i individuálním zvláštnostem skupiny žáků. Učitelova úprava učiva pro konkrétní třídu, skupinu. Uplatňuje se hledisko obsahu a hledisko žáka, vztahu žáka k danému obsahu, učební styly žáků i hledisko vztahů k ostatním předmětům. Týká se jak aspektů poznávacích, tak aspektů dovednostních a hodnotových.“*²³

Didaktická transformace je rozdělena do čtyř rovin dle obsahů (obr. 1), a to na: oborové obsahy (obory), kurikulární obsahy (kurikulum), obsah výuky (výuka) a znalosti jako obsahy myslí (učící se jedinec). Mezi těmito rovinami se realizují transformace, mezi první a druhou rovinou to je ontodidaktická transformace, mezi druhou a třetí psychodidaktická transformace a mezi třetí a čtvrtou rovinou kognitivní transformace. Každá z těchto transformací má svého činitele, u ontodidaktické transformace je jím tvůrce kurikula, u psychodidaktické vyučující a u kognitivní žák. Činitelé však nemusí být výhradně přiřazeni k transformacím v tomto rozvržení, například při tvorbě školních vzdělávacích programů se aktérem pro ontodidaktickou transformaci stává učitel, může nastat i situace, kdy jím bude sám žák. Schéma na obr. 1 je tedy jakousi typizací, která umožňuje ukázat základní principy transformace a zodpovědnost jednotlivých činitelů.²⁴

²³ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

²⁴ JANÍK, Tomáš; MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.



Obrázek 1 Roviny existence obsahu a obsahové transformace (T. Janík a kol. 2009)

3.2 Ontodidaktická transformace

První rovinou rozdělenou podle procesů, které v ní probíhají, je ontodidaktická transformace. V této rovině se dostáváme od oborových obsahů do obsahů kurikulárních, to znamená, že činitel, který transformaci provádí (někdy i učitel), musí učivo, tedy obsah, zpracovat tak, aby bral ohled na obor. Jeho úkolem při tomto zpracovávání je „*projasnění významové výstavby jazyka oboru*“.²⁵ Pojem obor se v této rovině transformace rozumí nejen uspořádání vědění a poznání, ale také určitá odborná oblast, v níž jsou probírány konkrétní úkoly a problémy. Tyto obory se vytvářejí samostatně mimo pedagogiku a užívají svých vlastních postupů a logiky. Odborovými obsahy pak označujeme souhrny definic, pojmů a faktů nejen vědeckých oborů, ale například i technických a uměleckých.²⁶

Oborové obsahy, které se transformací dostanou do kurikulárních obsahů, jsou kvalifikovaně vybírány a následně zpracovány. Jde o části, které dohromady tvoří takový komplex znalostí a dovedností, jež je podstatný pro jednotlivé vyučovací předměty (vzdělávací oblasti). Problematikou je však v tomto případě výběr a legitimizace obsahu vzdělávání. Výběrem se rozumí to, co by se mělo vyučovat, legitimizace je zase důvodem, proč danou látku vyučovat. Výběr by se měl kromě jiného řídit cíli vzdělávání a brát ohled na různá kritéria (např. užitečnost, kulturní důležitost, význam pro budoucnost apod.). Z vybraných a legitimizovaných oborových obsahů se utvářejí kurikulární obsahy, ty jsou následně v kurikulárních

²⁵ JANÍK, Tomáš; MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

²⁶ Tamtéž

dokumentech zpravidla členěny do vzdělávacích oblastí nebo oborů, jež se dále dělí na vyučovací předměty.²⁷ Ty pak „vymezují rámec učiva a zároveň poskytují předpoklady pro odbornost výuky tím, že jsou zakotveny v jednotlivých specializovaných oborech“.²⁸

3.3 Psychodidaktická transformace

V předchozí, ontodidaktické transformaci, dochází k vytváření kurikulárních dokumentů, které mimo jiné obsahují prostředky pro aktivitu jak vyučujícího, tak žáků. Právě v těchto aktivitách pak dochází k psychodidaktické transformaci. Jejím aktérem jsou již zmíněni vyučující a jejím zájmem je převedení obsahu kurikula přímo do výuky. V tomto procesu je důležitá subjektivita žáka, kterou by měl vyučující respektovat a přizpůsobit jí předávání obsahů. Subjektivita spočívá ve způsobech žákova myšlení, jeho zkušenostech a celkovém vnímání světa. Skrze ni se naplňuje tzv. princip zpřístupnění, který s psychodidaktickou transformací úzce souvisí. Učitel by měl dále v rámci subjektivity při výuce zohledňovat například i věk, pohlaví, zájmy nebo postoje orientace žáků.²⁹

V rámci psychodidaktické transformace má učitel za úkol ve výuce vytvořit vztah mezi žákem a obsahem vzdělávání. „Učitel má hledat vzdělávací hodnotu určitého obsahu vzdělávání a ztvárnit ji pro účely výuky tak, aby přispěla k naplňování vymezeného vzdělávacího směru.“³⁰ Při tomto procesu vzniká učivo jakožto soubor vymezených požadavků, které jsou po žácích vyžadovány k učení. Kurikulární obsah se skrze učivo didakticky realizuje v praxi, a to při interakcích mezi vyučujícím a žáky, kdy dochází k propojování žakových znalostí s oborovým myšlením. Jak konkrétně v praxi uchopit psychodidaktickou transformaci je složitější, obecně proti sobě stojí dva protiklady: může jít například o projektovou formu vzdělávacího obsahu, již si do výuky předem připravil vyučující, nebo také o záznam již proběhlé hodiny obsahující popis vzdělávání tak, jak bylo prakticky učitelem realizováno.³¹

²⁷ JANÍK, Tomáš; MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

²⁸ SLAVÍK, Jan. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*. 1999, roč. 49, č. 3, s. 220-235.

²⁹ JANÍK, Tomáš; MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

³⁰ Tamtéž

³¹ Tamtéž

3.4 Kognitivní transformace

Tato rovina didaktické transformace je pro výzkum kritických míst nejtěžnější, poněvadž je největší pravděpodobnost, že právě zde budou kritická místa vznikat. Obecně bychom o kognitivní transformaci mohli říct, že jdeme „od učiva ke znalostem“ skrze žákovu učení. Učení probíhá při styku žáků s učivem, kdy se v jejich mysli uskutečňuje další nepřeborné množství učebních procesů. Učivo (obsah vzdělávání) je zde v kompetenci samotných žáků (učících se subjektů). „*Kognitivní transformace označuje proces zpracovávání informací, které v procesu výuky nabývají formu (vnějších) reprezentací učiva.*“³²

Ve výuce se s vnějšími reprezentacemi dále manipuluje tak, aby žáků pobízely procesy, skrze které se u nich tvoří a zdokonalují jejich vnitřní neboli mentální procesy, totéž platí pro jejich znalosti (teoretické poznávání skutečností a jejich okolností), dovednosti (převádění teoretických znalostí do praxe), postoje (vztahy žáků k rozmanitým skutečnostem; vliv hodnot žáků) a také kompetence (soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot; kompetence jsou důležité jak pro seberozvoj, tak pro život ve společnosti). I výstup kognitivní transformace je v praxi hůře uchopitelný. Může mít podobu například pojmové mapy, kdy je obsah vzdělávání zpracovaný nebo naučený subjektem učení (rezultátová forma) nebo se tento obsah (učivo) již uplatnil v praxi, tedy v životě jedince či celkově ve společnosti (efektová forma). To, co se žák naučí, je prověřováno a následně hodnoceno, a to přímo ve výuce nebo i mimo ni. „*Žák vstupuje do situací, kdy má své znalosti komunikovat, aplikovat při řešení problémových úloh apod. Tím může docházet k různým korekcím, někdy až k přehnanému hodnocení těchto dispozic.*“³³

³² JANÍK, Tomáš; MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

³³ Tamtéž

4 Kritická místa kurikula

Následující kapitola se již zabývá teoretickým úvodem do problematiky kritických míst v pedagogice obecně. Důležitým pojmem pro jejich pochopení je také kurikulum. Po jeho definici se již zaměřuji konkrétně na popis a definice kritických míst. Abychom však hlouběji porozuměli této problematice, je třeba si definovat i pojmy související s kritickými místy, tím jsou myšlena místa dynamická a klíčová. Dále se kapitola věnuje možným příčinám vzniku kritických míst z teoretického hlediska.

4.1 Kurikulum

Pojem kurikulum je jedním z hlavních a také základních pojmů v pedagogice a jejích dalších vědách (např. androdidaktice). Jedná se o dokument, v němž jsou obsahy určitého vzdělávání (učivo), dále pak jeho cíle, očekávané výstupy a způsoby hodnocení. Kurikulum může obsahovat i učební plán a učební osnovy. Pojem jako takový se u nás zavedl až roku 1989, dnes jde již o velmi běžný pojem, který je součástí veškerých vzdělávacích programů ve školním i mimoškolním vzdělávání. V praxi má různé formy: dokument vzdělávací politiky (koncepční forma), učební osnovy a učebnice (projektová forma), konkrétní prezentace učiva (realizační forma), výsledky a získané kompetence (rezultátová forma), účinky obsahu vzdělávání ve výkonu profese (efektivní forma).³⁴

Mimo koncept dokumentu můžeme kurikulum také brát jako propojení obsahu (učiva) s cíli vzdělávacího procesu nebo jako souhrn všech poznatků, které by si měl žák konkrétního oboru osvojit. Má dvě roviny: statickou – všechny typy psaného textu, např. kurikulární programy, učebnice nebo i samotné přípravy učitelů, a dynamickou – ta probíhá přímo v praxi, obsahuje proces učení, tudíž nabývání zkušeností, ať už v hodinách při výuce nebo bezděčně a implicitně (tzv. skryté kurikulum).³⁵ Právě rozdělení na statickou a dynamickou rovinu je pro výzkum kritických míst klíčové, jelikož ta jsou teoreticky zahrnuta ve statické rovině, pozorovat je však můžeme až ve stránce dynamické, jsou totiž viditelná přímo ve třídě při interakcích mezi žáky a učiteli.³⁶

³⁴ PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

³⁵ HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, Lenka a SLAVÍK, Jan. *Modelování kurikula*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2020. ISBN 978-80-261-0903-7.

³⁶ NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVORÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

Kurikulum má i tzv. roviny kurikula, právě ty nejčastěji podléhají analýzám, rozborům a hodnocením. Jsou celkem tři. Prvním je zamýšlené kurikulum, to odpovídá formám dokumentů, tedy koncepční formě, a obsahuje cíle a jejich konkretizaci v oboru. Druhým je realizované kurikulum, to představuje učivo přímo realizované v hodinách. Poslední rovinou je dosažené kurikulum, tedy vše, co si žáci zvládli osvojit a čemu porozuměli, jejich vědomosti a dovednosti.³⁷

4.2 Kritické místo

Za kritická místa označujeme takové oblasti, ve kterých žáci či studenti častěji selhávají nebo „*je nezvládají v takové míře, aby se jejich tvořivé využívání produktivně vyvíjelo*“. ³⁸ Nalezením kritického místa je pak poukazováno na nějaký obecný či určitý problém týkající se právě prolínání statického a dynamického kurikula. V obecné rovině může tento problém vznikat dvojnásobem. Prvním může být samotná interakce mezi žákem a vyučujícím, druhá příčina může tkvět přímo ve statickém, tedy nějakém předepsaném, kurikulu, „*tj. ve vzdělávacím obsahu v návaznosti na cíle vzdělávání*“. ³⁹ Statické kurikulum může obsahovat složky (obsah, učivo), které jsou zvláště obtížné a náročné pro realizaci ve vyučování.

Kritická místa lze pomyslně rozdělit na dva typy: kritická místa učitelů a kritická místa žáků. Jak můžeme poznat podle názvu, kritická místa vznikají vinou, nebo spíše na straně, žáků či vyučujícího.

Na straně učitele to mohou být následující příčiny. Prvním důvodem výskytu kritického místa může být učivo jako takové. Může být pro žáky zkrátka náročné, komplikované nebo se například špatně převádí z teorie do praxe. Problémem učiva může být právě jeho transfer, a to kvůli mýtům a chybným pojetím (viz níže dynamické místo). Druhý důvod vzniku kritických míst může být vyučující, ten by měl teoreticky „rozumět všemu“ ve svém oboru, ovšem je jasné, že ne vždy tomu tak bude a některé učivo mu k vyučování nebude vyhovovat. To může být opět zapříčiněno více faktory, ať už nedostatečnou znalostí učiva, jež má vyučující předávat žákům, nebo nezájmem o něj. V rámci důvodů vytváření kritických míst ze strany učitele můžeme taktéž diskutovat o jeho zkušenosti, dovednosti nebo i jeho dostačující či nedostačující přípravě

³⁷ MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

³⁸ MENTLÍK, Pavel; SLAVÍK, Jan a COUFALOVÁ, Jana. Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 9-18.

³⁹ NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVORÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

na hodiny a podobně. Problém může vyučujícímu dělat mimo jiné také spojení učiva a cílů výuky.⁴⁰

Pokud se na kritická místa podíváme ze strany žáků, nejčastěji se setkáme se vznikem z důvodu nepochopení učiva, ať už jen částečného nebo celkového, nebo celkově jeho špatného osvojování žáky. Stejně jako u učitele, a i častěji, se můžeme u žáků setkat s jejich nezájmem o probíranou látku, a tudíž její úmyslné vypuštění a v závěru nepochopení. To může být způsobeno domněnkou, že učivo není důležité nebo že není učitelem předáváno v dostatečně záživné formě. V neposlední řadě může být na vině nepropojení učiva, činnosti žáků a samotných cílů výuky nebo například nevhodné výukové prostředí, tím může být myšleno jak věcné, tak technické zázemí tříd.⁴¹

Pokud se místo stane kritickým, tedy pro žáky či učitele nějakým způsobem problematickým, může to být zapříčiněno několika faktory. Ty mnohdy není jednoduché odhalit. Pro výzkum kritických míst je třeba, aby se na každý obor, ve kterém se vyskytují, nahlíželo samostatně, neboť v každém z nich budou mít jisté rozdíly a odlišné důvody vzniku. Jejich společným znakem však bude právě „kritičnost“, tedy určitá komplikace, při které žáci nebo učitelé stěží dosahují výsledků vytyčených cílů.⁴²

4.3 Klíčové místo

Jako klíčové místo kurikula bychom označili to místo „*keré je zcela zásadní pro daný obor a které ho nadto svou vysokou mírou zobecnění mohou propojovat i s ostatními obory*“.⁴³ Tato místa by se také dala považovat za „základní místa“ určitého oboru. Jejich specifikem je, že mají interdisciplinární povahu, tedy přesahují do jiných oborů a předmětů a propojují se s nimi. Podle Vágnerové jsou „*klíčová místa zakotvena v klíčových konceptech, což jsou nejobecnější složky či principy oboru*“.⁴⁴

Tato „základní“ místa by měla být formulována již při transformaci oborových poznatků do samotného učiva (tedy vzdělávacích obsahů) a také jeho výsledků. Zároveň by se měla

⁴⁰ NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

⁴¹ Tamtéž

⁴² Tamtéž

⁴³ Tamtéž

⁴⁴ VÁGNEROVÁ, Petra; BENEDIKTOVÁ, Lenka a KOUT, Jiří. Kritická místa ve výuce přírodopisu na základní škole. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 56-62.

odrážet od rozumové úrovně žáků či studentů a jejich dosavadních zkušeností a teoretických i praktických poznatků.⁴⁵

Ačkoliv jsou klíčová místa definována jako nejobecnější složky a principy oboru, v České republice se s touto skutečností příliš npracuje. Příčinou tohoto bude nejspíš to, že učivo se v rámcových vzdělávacích programech (RVP) již hodnotově nerozlišuje a vše má stejnou váhu. S těmito částmi kurikula se v RVP pracuje pod obecným názvem „tematické okruhy“, v nichž nejsou klíčová místa nijak vyznačena. Jsou však skryta v očekávaných výstupech. „*Klíčová místa kurikula jsou (z hlediska oborů) nejdůležitější složky vzdělávacího obsahu, které má žák aktivně zvládnout.*“⁴⁶ V některých přírodních oborech (např. fyzika či geověda) je však snaha o vymezení klíčových míst kurikula podle Mentlíka a také jejich propojení se vztahem ke kritickým místům.⁴⁷

Klíčové místo se přemění na kritické v okamžiku, kdy v něm nastane takový problém, který je potřeba následně systematicky řešit. Důvody, kvůli kterým se klíčové místo stane nesnadným nebo problematickým pro žáky k naučení nebo pro učitele k předání dál, mohou být různé a také na různých „úrovních“ problematičnosti a náročnosti.⁴⁸

4.4 Dynamické místo

Pojem dynamické místo vychází z předpokladu, že oblasti vědních oborů procházejí dynamickým vývojem, tedy že v nich dochází k vytváření nových vědeckých poznatků, které přispívají k dosud známým skutečnostem konkrétních oborů, obnovují je nebo celkově mění. Těmto místům pak říkáme dynamická místa.⁴⁹

Dynamická místa se při transformaci z teorie do praxe mohou, za určitých podmínek, stát místy kritickými, a to z pohledu žáků či z pohledu učitelů nebo i z podmínek prostředí, kde se vyučovací proces odehrává. Proto je důležité věnovat se jejich „kritičnosti“, tzn. příčinám, kvůli nimž se mohou pro žáky nebo učitele stát problémovými. Původ této kritičnosti má základ

⁴⁵ NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVORÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

⁴⁶ Tamtéž

⁴⁷ MENTLÍK, Pavel; SLAVÍK, Jan a COUFALOVÁ, Jana. Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 9-18.

⁴⁸ NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVORÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

⁴⁹ KUBERSKÁ, Markéta; MASOPUST, Pavel; KOLÁŘOVÁ, Lucie; DESENSKÝ, Petr; SLAVÍK, Jan et al. Dynamická místa kurikula jako most mezi formálním a neformálním vzděláváním. *Pedagogika*. 2020, roč. 70, č. 3, s. 293-313.

v didaktické transformaci učiva. Učivo by mělo být transformováno takovým způsobem, aby zůstávalo noeticky rovnocenným – tzn. jakákoliv významová nebo logická deformace je nepřipustná. Zároveň však musí být učivo transformováno tak, aby dávalo žákům smysl a rozuměli mu. Dynamická místa a jejich transformace jsou důležité zejména při aktualizaci kurikula. To se nejvíce týká samotné aktualizace učiva, tedy vzdělávacího obsahu, které je v hodinách žákům přednášeno a vykládáno.⁵⁰

Konkrétní příklady dynamických míst bychom mohli pozorovat skrze různé vědecké obory. Například v psychologii bychom za něj mohli označit „neuroplasticitu“, jež naprosto proměňuje lidské porozumění toho, jak funguje mozek člověka, nebo chápání změn jedince, tedy chápání vývojové filozofie. V biologii bychom za dynamické místo mohli považovat molekulární biologii a genetiku. V zeměpisu by to byla práce s mapou a ve fyzice například magnetické pole a indukční čáry.⁵¹

Skrze dynamická místa se do výuky mohou dostávat také mýty a různá chybná pojetí, to se může stát v moment, kdy je pro vyučující daných oborů obtížné sledovat vývoj a nové informace a poznatky z něj přizpůsobovat a předávat žákům. Reakce na tyto mýty a „chyby“ v dynamických místech mohou trvat dlouhou dobu, a tak se tyto chyby v oborech nadále vyskytují a vyučují se. Typickým a známým mýtem je například tvrzení, že využíváme jen 10 procent kapacity mozku. Avšak situace může být i opačná. To, co nyní považujeme za chybná tvrzení, v budoucnosti nemusí být protikladem k dnešnímu správnému úsudku. Může jít například jen o změnu úhlu pohledu na určitou problematiku.⁵²

Právě (a nejen) z těchto důvodů, jež jsou zmíněny v předešlých odstavcích, tedy didaktické transformaci a chybným tvrzením, které se do kurikula dostaly, je vyučování dynamických míst problémové a poněkud obtížné. Je to především kvůli tomu, že tato místa nejsou v praxi (samotném vyučování) do detailu prověřená a učiteli zažitá. Proto se i dynamická místa mohou stát kritickými.⁵³

⁵⁰ KUBERSKÁ, Markéta; MASOPUST, Pavel; KOLÁŘOVÁ, Lucie; DESENSKÝ, Petr; SLAVÍK, Jan et al. Dynamická místa kurikula jako most mezi formálním a neformálním vzděláváním. *Pedagogika*. 2020, roč. 70, č. 3, s. 293-313.

⁵¹ NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVORÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

⁵² Tamtéž

⁵³ Tamtéž

4.5 Možné příčiny vzniku kritických míst

Jak bylo zmíněno, příčiny vzniku kritických míst nejsou nikdy jednoduché na určení a taktéž nelze kritičnost přisoudit jen jednomu aspektu ve výuce. Obecně by se daly důvody nebo příčiny vzniku přisoudit čtyřem různým rovinám, které však mohou být různě promíchané. Jsou to: rovina učiva, rovina žáka, rovina učitele a rovina materiálního a technického zabezpečení výuky.⁵⁴

První rovinou je samotné učivo, tedy jeho charakter, specificky náročnost, z něhož může ve většině případů kritičnost učiva vznikat. V tomto případě je třeba zohlednit náročnost učiva vůči kognitivnímu vývoji žáka. Hrát roli může i zdánlivě neúměrné množství učiva nebo mnoho odborných výrazů, faktů a pojmů, které jsou po žácích vyžadovány. Termíny, které mohou zapříčinit u žáků horší zapamatování látky, a jejich velké množství mohou být problémem zvláště v předmětech jako biologie, chemie, fyzika a geografie. Tento problém však může nastávat i v cizím jazyce, kde je třeba se naučit mnoho nových slov nejednoduchých na zapamatování.⁵⁵ Problémy v učivu také mohou nastat v rovině klíčových nebo dynamických míst, tedy pokud žáci nemají pevné základy, na nichž mohou stavět další učivo, nebo při aktualizaci učiva.

Možné příčiny kritičnosti v rovině žáka a učitele jsou popsány výše v podkapitole „Kritické místo“. Stručně řečeno, v obou rovinách může mít vliv nezáměr či neobliba konkrétního učiva. U učitele mohou být důvody vzniku například jeho zkušenost, respektive nezkušenost s učivem, které je pro žáky problematické, nebo učitelova špatná schopnost učivo žákům předat a srozumitelně vysvětlit. Podání učiva je důležité, učitel může zvolit metody, jež žákům nebudou vyhovovat. Učitelé také mohou být tlačeni tematickým plánem, kdy pochopení učiva jde na úkor „splnění“ plánu – na vině tak může být i časový stres.⁵⁶

U žáků může být příčinou vzniku kritických míst mimo jiné jejich neschopnost abstraktního myšlení vyvíjejícího se až s věkem v období pubescence (tj. 11-15 let). Teprve v tomto věku začínají mít schopnost přemýšlet o věcech, které si nedokážou detailně představit. K věku a vývoji žáků bychom tak měli stavět i témata, o kterých se učí (například rodina

⁵⁴ NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVORŽÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

⁵⁵ VÁGNEROVÁ, Petra; BENEDIKTOVÁ, Lenka a KOUT, Jiří. Kritická místa ve výuce přírodopisu na základní škole. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 56-62.

⁵⁶ Tamtéž

v 6. ročníku a emoce až v 8. ročníku). Volba abstraktnějších témat pro mladší žáky tedy není vhodná a může se stát problémem.⁵⁷

Rovina technického a materiálního zabezpečení výuky může znamenat například nevhodné učebnice, nedostatečné a zastaralé vybavení – například dnešní učebnice anglického jazyka jsou koncipovány pro interaktivní výuku, mají spoustu prvků, které jsou podporovány interaktivními tabulemi, a je třeba počítače a dataprojektoru, pokud tyto prvky ve třídách chybí, žáci mohou být ochuzeni o značnou část výuky. V případě zastaralých učebních pomůcek a z nich plynoucího nekomfortu, a to jak pro žáka, tak pro učitele, může docházet ke vzniku kritických míst. Do materiálního zabezpečení výuky by se dal zařadit i výše zmíněný časově tematický plán a s ním související problém, jak časově zvládnout všechny zadané celky ve školním roce tak, aby žáci vše pochopili.⁵⁸

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, Petra; BENEDIKTOVÁ, Lenka a KOUT, Jiří. Kritická místa ve výuce přírodopisu na základní škole. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 56-62.

⁵⁸ Tamtéž

5 Současný výzkum kritických míst ve vyučování

Kritická místa jsou v České republice zkoumána v několika různých oborech, tyto výzkumy se od sebe více či méně liší, každý z nich však do svého oboru významně přispívá a snaží se nejen kritická místa identifikovat, ale i naznačit možná řešení problémů.

5.1 Výzkumy

Poměrně obsáhlou publikací, která se zabývá kritickými místy, je „Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech“, jejíž autorkou je A. Nohavová a kolektiv. Tato kniha je rozdělena do kapitol podle oborů, ve kterých se autoři zaměřují na jejich specifická kritická místa a zkoumají je. Kapitoly tvoří mimo jiné teorie kritických míst a kritická místa v těchto oborech: přírodní vědy, zeměpis a geografie, výchova k občanství a společenskovední základy, psychologie, člověk a svět práce, tělesná výchova a anglický jazyk.⁵⁹ Tato publikace je nejspíš momentálně jedinou u nás, jež obsahuje problematiku několika různých oborů a umožňuje tak nahlédnout na kritická místa uceleně a v porovnání mezi jednotlivými obory. Dále k tematice kritických míst proběhlo několik samostatných výzkumů.

První ze zde zmíněných se týká fyziky, název práce je „Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky“. Publikace byla napsána na Západočeské univerzitě v Plzni na fakultě pedagogické a autory jsou J. Kohout a kolektiv. Cílem bylo zjistit, které úlohy zařazené do fyziky v šetření TIMSS (šetření žáků v kategorii 9 až 13 let, tedy 4. až 8. ročník ZŠ) v letech 1995, 1999 a 2007 byly pro žáky problematické, a snažit se odhalit příčiny a stanovit kritická místa. V rámci tohoto výzkumu byly porovnávány výsledky českých žáků s mezinárodním průměrem. Výzkum kombinoval kvantitativní analýzu výsledků úloh z šetření TIMSS, rozhovory s učiteli fyziky na ZŠ a také analýzu ŠVP ZV a obsahy učebnic, jednalo se tedy o tzv. smíšený design výzkumu. Pro sběr dat byl využit polostrukturovaný rozhovor realizovaný s 31 učiteli ZŠ, ke sběru sekundárních dat byly využity veřejně dostupné zdroje. Výzkum došel k závěru, že příčiny vzniku kritických míst v tomto oboru se týkají jak psychodidaktických, tak i ontodidaktických hledisek, příčiny

⁵⁹ NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVORÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

a souvislosti kritičnosti tohoto oboru byly ve výzkumu popsány. Podle autora tento fakt mohl napomoci k nalezení řešení problému.⁶⁰

Druhý výzkum se zabývá kritickými místy v matematice. Byl proveden na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity a sepsán do knihy s názvem „Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů“, autory jsou M. Rendl, N. Vondrová a kolektiv. Výzkum měl stanovené dva cíle, prvním bylo „*shromáždit a analyzovat zkušenosti učitelů týkající se tzv. kritických míst v matematice základní školy*“⁶¹, výzkum pracoval s předpokladem, že zkušenosti učitelé dokáží zvládat práci s kritickými místy a žákům problémovou látku předávají tak, aby ji lépe rozuměli. Druhým cílem tady bylo tyto postupy učitelů shromáždit a dát je do souvislostí s výsledky výzkumu. Metodou sběru dat byl hloubkový rozhovor s celkem 60 učiteli (s delší dobou praxe) prvního a druhého stupně základních škol a nižšího stupně gymnázií, ve kterém byly užívány otevřené otázky a učitelům byla dána možnost se při nedorozumění tazatele doptat. I v tomto případě šlo tedy o výzkum kvalitativní. V závěru publikace je zmíněno, že učitelé odpovídali na otázky spíše obecnějšími pojmy než konkrétními detaily, jak původně autoři zamýšleli. Navrhují proto dále zkoumat problematiku jinými metodami. Pro další výzkum by také bylo podle nich vhodné provést rozhovory se žáky nad kritickými místy, která zmínili učitelé. Pro následující šetření byl také autory vytvořen dotazník pro učitele, jenž obsahuje teze identifikované v tomto výzkumu, dotazník měl být posléze určen širšímu vzorku respondentů, a to v roce 2014.⁶²

Následující čtyři výzkumy kritických míst byly publikovány ve vědeckém časopise *Arnica*, který se zabývá vzděláváním v přírodních vědách. Vydává ho Západočeská univerzita v Plzni, fakulta pedagogická, a to již od roku 2011.⁶³

Prvním výzkumem jsou „Kritická místa ve výuce přírodopisu na základní škole“, autorkou je P. Vágnerová a kolektiv. Cílem studie bylo identifikovat kritická místa ve výuce přírodopisu na ZŠ, odhalení jejich příčin a v neposlední řadě nastínění možných řešení jako konkrétní výukové moduly, které budou dále dostupné učitelům v praxi pro testování a hodnocení. V rámci tohoto výzkumu byly definovány základní pojmy, navržen metodický

⁶⁰ KOHOUT, Jiří; MOLLEROVÁ, Marie; MASOPUST, Pavel; FEŘT, Lukáš a SLAVÍK, Jan. Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace*. 2019, roč. 29, č. 1, s. 5-42.

⁶¹ RENDL, Miroslav a VONDROVÁ, Naďa. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-723-6.

⁶² Tamtéž

⁶³ *Arnica*. Online. 2011. Dostupné z: <https://www.arnica.zcu.cz/cz/>. [cit. 2024-02-27].

přístup a stanoveny možné důvody vzniku kritických míst v daném oboru. Závěrem publikace je stanovení konkrétních kritických míst, jejich popis a příčiny, které byly díky výzkumu zjištěny. Je zmíněno také porovnání učiva, se kterým žáci mají a naopak nemají problém a ve kterém se tak vytváří větší riziko vzniku kritických míst. Autoři zmiňují, že výzkum naznačil prvotní výsledky, s nimiž se musí dále pracovat a mohou být použity jako podklady pro další šetření.⁶⁴

Druhý výzkum má název „Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd“, autorem je P. Mentlík a kolektiv. Tento článek opět vymezuje základní pojmy pro práci s kritickými místy, tentokrát v oboru geověd. Také specifikuje různé druhy kurikula a udává, které z nich by mohlo být pro výuku nejvhodnější. Autoři vyzdvihují důležitost didaktické analýzy učiva a jeho transformaci během praktické výuky pro výzkum kritických míst. Pro účely výzkumu pak stanovují tři typy konceptů, a to klíčové koncepty (nejobecnější obsah oboru), substantivní oborové koncepty (podmíněné klíčovými koncepty) a organizační koncepty (vztahy, procesy a vlastnosti, které propojují a rozvíjejí dva předešlé koncepty) a definují také dynamická místa kurikula. Z výzkumu vzešlo jako nejvhodnější typ spirálové kurikulum. Závěry jsou podle autorů významným příspěvkem pro další nutné oborově didaktické výzkumy.⁶⁵

Předposledním výzkumem zveřejněným ve vědeckém časopise *Arnica* je článek „Kritická místa ve výuce zeměpisu ZŠ – identifikovaná kritická místa a jejich příčiny“, autorkou je M. Pluháčková a kolektiv. V článku je opět vymezeno několik základních pojmů a faktů týkajících se této problematiky v zeměpisu. Cílem výzkumu bylo určit kritická místa v kurikulu zeměpisu, konkrétně v 6. ročníku základní školy, a vyvodit jejich možná řešení ve formě výukových modulů – na základě těchto dvou cílů je výzkum také rozdělen do dvou fází. Výsledky publikace jsou takové, že polostrukturovaného rozhovoru (kvalitativní výzkum) se zúčastnilo celkem 23 učitelů zeměpisu a následně z něj byla analýzou vytyčena krizová místa a také jejich možné příčiny. Pro tematické celky, jež byly v rámci zeměpisu stanoveny jako kritická místa, byly vytvořeny návrhy modulů, které obsahovaly úlohy mající žákům pomoci s lepším pochopením učiva. Tyto moduly byly poté předány učitelům k realizaci.⁶⁶

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, Petra; BENEDIKTOVÁ, Lenka a KOUT, Jiří. Kritická místa ve výuce přírodopisu na základní škole. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 56-62.

⁶⁵ MENTLÍK, Pavel; SLAVÍK, Jan a COUFALOVÁ, Jana. Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 9-18.

⁶⁶ PLUHÁČKOVÁ, Markéta; DUFFEK, Václav; STACKE, Václav a MENTLÍK, Pavel. Kritická místa ve výuce zeměpisu na ZŠ – identifikovaná kritická místa a jejich příčiny. *Arnica*. 2019, roč. 9, č. 1, s. 15-30.

Posledním zmíněným výzkumem v Arnice je článek zabývající se kritickými místy v oblasti chemie, název je „Která jsou klíčová, kritická a dynamická místa počáteční výuky chemie v České republice?“, autorem je J. Rychtera a kolektiv. Jak můžeme poznat z názvu, cílem výzkumu bylo rozpoznat klíčová, kritická a dynamická místa v předmětu chemie v ročnících, kdy se předmět začíná vyučovat na základních školách. Jako výzkumná metoda byly opět stanoveny polostrukturované rozhovory s učiteli a porovnávání jejich výsledků. Dotazníky se zaměřovaly na identifikaci konkrétních podmínek učitele, například jeho názory na učivo a kontext ve výuce, materiální i technické zázemí školy a podobně. Průzkumu se zúčastnilo celkem 123 učitelů ze 74 základních škol. Z nich vyplynulo několik v publikaci jmenovaných klíčových míst, učitelé autorům publikace zároveň potvrdili předem odhadovaná kritická místa ve výuce chemie. Tento výzkum má tendence k výraznému posunu v oblasti výuky chemie na základních školách, a to opět za pomoci stanovených výukových modulů, které budou nápomocné učitelům v praxi.⁶⁷

Posledním zde zmíněným výzkumem je výzkum uskutečněný na Univerzitě Palackého v Olomouci na katedře pedagogiky - „Critical areas in the teaching of philosophy – their causes and options of solution“, autory jsou Z. Cieaslarová, M. Číhalová a T. Hubálek. Výzkum se týká oblasti filozofie, jeho cílem je identifikace kritických míst v kurikulu filozofie v předmětu „Základy společenských věd“, tedy na středních školách, a jejich možných příčin. Druhotným cílem pak bylo vytvoření námětů/témat, které by zamezily vzniku těchto kritických míst, v žácích podpořily kritické myšlení a zároveň celkově přispěly k výuce filozofie. Výzkum využívá kvalitativních i kvantitativních metod, data byla shromážděna pomocí polostrukturovaných rozhovorů, dotazníků s otázkami a analýzou dokumentů. Výzkumným vzorkem pro rozhovory bylo 11 gymnaziálních učitelů, kteří vyučují filozofii v rámci základů společenských věd. Pro dotazníky byli využiti studenti prvních ročníků bakalářského studijního programu „Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání“. V závěru publikace jsou zveřejněny výsledky šetření, a to individuálně ve třech kategoriích: kritická místa výuky filozofie z pohledu učitelů, kritická místa studentů ve výuce filozofie z pohledu učitelů a kritická místa ve výuce filozofie z pohledu studentů.⁶⁸

⁶⁷ RYCHTERA, Jiří; BÍLEK, Martin; BÁRTOVÁ, Iveta; CHROUSTOVÁ, Kateřina; SLOUP, Radovan et al. Která jsou klíčová, kritická a dynamická místa počáteční výuky chemie v České republice. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 35-44.

⁶⁸ CIESLAROVÁ, Zuzana; ČÍHALOVÁ, Martina a HUBÁLEK, Tomáš. Critical areas in the teaching of philosophy – their causes and options of solution. 2022, s. 8.

Uskutečněné výzkumy se povětšinou týkají přírodních věd. Šetření v oblasti, která by se týkala věd humanitních, či dokonce přímo společenskovedních oborů, tedy občanské výchovy a základů společenských věd, je jen velmi málo, a tak je potřeba, aby byla problematika v této oblasti dále zkoumána. K tématu kritických míst bylo napsáno také několik vysokoškolských závěrečných prací, hlavně tedy diplomových a disertačních.

5.2 Význam výzkumu kritických míst ve vzdělávání

Výzkum nejenom kritických míst, ale také míst klíčových a dynamických má pro pedagogické vědy a školství celkově značný význam. Prvním velkým přínosem je samotná identifikace těchto míst, která je klíčová pro další práci a výzkumy. Již tento objev může být pro učitele zásadní, je jim dán podnět pro zaměření se na učivo, jež se může stát pro žáky problematickým. Samotné odhalení kritických míst tak může vést ke změnám ve vzdělávacím procesu na školách, zlepšení výuky a její větší kvalitě.

Neboť jsou výzkumy zpravidla zaměřené na jednotlivé obory, umožňují jejich učitelům do problematiky nejen nahlédnout, ale také ji lépe pochopit a upravit výuku tak, aby byla kritičnost co nejvíce potlačena. Učitelé by měli na základě zjištění kritičnosti učiva zvolit takové postupy a strategie výuky, aby byli žákům co nejvíce nápomocní při jejich učení. To samozřejmě není jednoduché převést z teorie do praxe. Některé výzkumy tak vytvářejí i moduly (např. výzkumy ze zeměpisu a chemie zmíněné výše), které vyučujícím přímo navrhnou, jak výuku vést a jakým způsobem žákům předávat vědomosti a dovednosti.

Mimo učitele má výzkum kritických míst přínos i pro žáky. Pokud budou tato místa zohledněna a výuka jim přizpůsobena, vzniká předpoklad pro zlepšení žáků ve výuce, tudíž i zlepšení jejich výsledků a hodnocení. Přijatá opatření, která by měla potlačit kritičnost obsahů vzdělávacích oborů, mohou také zvýšit motivaci a zájem žáků o daný předmět, což může přispět k celkovému úspěchu a individuálnímu rozvoji.

V neposlední řadě mohou výzkumy kritických míst dávat základ pro další šetření v této oblasti a rozvíjet povědomí o jejich problematice. V České republice toto povědomí není obecně v pedagogice velmi rozšířené, a právě proto je třeba se kritickými místy nadále zabývat.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Úvod k praktické části

Praktická část diplomové práce navazuje na část teoretickou. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní výzkum, jenž do problematiky kritických míst může přinést mnoho přínosných poznatků, poněvadž názory žáků a studentů na tuto problematiku mohou být poněkud subjektivní. I v ostatních studiích, které se zabývají výzkumem kritických míst, se často setkáváme právě s kvalitativním výzkumem (viz kapitola „Současný výzkum kritických míst ve vyučování“, např. Mentlík, Vágnerová a další). Skrze něj se problematice snažíme co nejlépe porozumět

a dále ji zprostředkovat za pomoci psaného textu. Kvalitativní výzkum lze vztáhnout i na sociální struktury, ve kterých se daná problematika vyskytuje, a v nich studovat, jak lidé celkově jednají.⁶⁹

6.1 Cíle praktické části

Cílem praktické části této diplomové práce je lépe porozumět kritickým místům ve výuce společenskovedního základu z pohledu jeho studentů, a to za pomoci kvalitativního výzkumu. Věřím, že tato studie může být alespoň malým přínosem do problematiky kritických míst v tomto oboru, neboť výzkumů, které by se zabývaly stejnou problematikou, neproběhlo mnoho. Studie se nevěnuje konkrétnímu tématu, jež by mělo být v předmětu probíráno, ale zaměřuje se obecně na kritická místa z pohledu žáků v předmětech Občanská výchova a Základy společenských věd, tedy na to, jaké učivo se žákům či studentům samotným jeví jako problematické, náročné a obtížné. Tato práce se také zaobírá důvody, proč si žáci myslí, že ke vzniku jimi specifikovaných kritických míst dochází, a jaké by oni sami měli řešení, aby se vzniku předešlo. Přínos tohoto výzkumu tedy spočívá hlavně v popisu a lepším porozumění problematiky kritických míst ve společenskovedním základu z pohledu vybraných žáků a studentů středních škol (gymnází), kteří se na něm podíleli a byli dotazováni na jejich názory ohledně zmíněné problematiky. Výzkum byl uskutečněn na dvou gymnáziích, a to v Moravské Třebové a ve Svitavách, celkem ve čtyřech třídách – kvarta a septima (Moravská Třebová), kvarta a třetí ročník vyššího gymnázia (Svitavy).

⁶⁹ NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.

6.2 Stanovení výzkumných otázek

Vzhledem k výše uvedeným cílům empirické části této diplomové práce, tedy v obecné rovině porozumět kritickým místům ve společenskovedním základu z pohledu studentů, bylo výzkumné otázky vhodné stanovit tak, aby odhalily místa, která jsou pro žáky jakýmkoliv způsobem ve výuce problémová, dále jejich možné příčiny z pohledů studentů a také možné řešení, opět z pohledu žáků.

Původně byly zamýšleny jen tři výzkumné otázky, avšak s vedoucím práce bylo domluveno, že by bylo vhodné pokusit se od žáků, potažmo studentů, zjistit, jaké učivo z předmětů Občanská výchova a Základy společenských věd se jim zdá nejvíce přínosné. Poněvadž se výzkumný vzorek skládal z nejstarších studentů těchto předmětů na školách, kteří by měli mít velkou většinu témat již probranou, bylo možné tuto výzkumnou otázku zařadit. Učivo, jež by žáci určili jako pro ně samotné nejvíce přínosné, by mohlo být důležitou součástí pro výzkum kritických míst, a to z toho důvodu, že ačkoliv je žáci označí jakožto učivo s největším přínosem, může být taktéž místem pro ně kritickým – o to víc by se na něj mělo mířit a snažit se jej vyřešit. Jelikož se tato výzkumná otázka mírně odlišuje od ostatních třech, které spolu úzce souvisí, a dala by se považovat za otázku „úvodní“, byla označena jako výzkumná otázka č. 1.

Výzkumná otázka č. 2 je pro výzkum úplným základem. Klíčové bylo od žáků/studentů zjistit učiva či témata, která pro ně byla kritickými místy. Výzkumná otázka byla stanovena tak, aby jim dala prostor vyjádřit se, jaké učivo z předmětu Občanské výchovy nebo Základů společenských věd jim přišlo nejvíce problémové, obtížné či náročné na pochopení nebo naučení se. Odpovědi na tuto otázku by tedy měl být výčet obecných učiv nebo konkrétních témat, která byla pro žáky nějak problémová.

Protože cílem této práce není kritická místa jen odhalit, ale také jim porozumět, výzkumná otázka č. 3 má za úkol odhalit možné příčiny kritických míst, které žáci/studenti v předmětech specifikují. Otázka jim opět dává prostor pro vyjádření, tudíž důvody mohou být velmi stručné, avšak i velmi rozsáhlé a komplexní.

Poslední, čtvrtá, výzkumná otázka navazuje na dvě předchozí. Jelikož bychom už měli vědět, která místa žákům/studentům připadají problémová a co je důvodem této problematičnosti, žáci by nyní měli navrhnout možná řešení, jak vzniku kritických míst předcházet. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku bychom hledali v polostrukturovaném dotazníku (viz sběr dat) v poslední, tedy třetí otázce. Součástí byla také otázka, zda by

žáci/studenti jimi určené problémové místo ve výuce ponechali, či zcela nahradili jiným učivem a jakým. Odpovědi na tuto otázku tak mohou být poněkud obsáhlé a velice subjektivní. Na nich pak bude záviset i odpověď na samotnou výzkumnou otázku č. 4.

Kvůli poměrně obsáhlému výzkumnému vzorku nejsou velmi subjektivní a odlišné odpovědi jen ke čtvrté výzkumné otázce, ale i ke zbylým třem. Každá z otázek se totiž táže na věci, na něž odpovídá žák od žáka a student od studenta odlišně. Vzhledem k různorodosti žáků/studentů, kdy se každý chce v budoucnu zabývat něčím jiným, každého baví něco odlišného a někomu jde jeden předmět lépe než jiný, lze předpokládat, že také jimi sepsaného výčtu přínosného učiva, kritických míst a důvodů vzniku bude poměrně velké množství a v mnohém se budou odlišovat.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké učivo za celou výuku předmětů Občanské výchovy nebo Základů společenských věd bylo pro žáky vybraných škol nejvíce přínosné?

Výzkumná otázka č. 2: Jaká místa ve výuce Občanské výchovy nebo Základů společenských věd považují žáci vybraných škol za kritická?

Výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou podle žáků vybraných škol příčiny vzniku kritických míst ve výuce Občanské výchovy nebo Základů společenských věd?

Výzkumná otázka č. 4: Jak si žáci vybraných škol představují řešení/předcházení jimi specifikovaného kritického místa v Občanské výchově nebo Základech společenských věd?

7 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnili studenti dvou vybraných středních škol, a to v Moravské Třebové a ve Svitavách. Konkrétně se jednalo o školy Gymnázium a Letecká střední odborná škola Moravská Třebová (GALSOS) a Gymnázium, obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Svitavy (GYOA). Tyto dvě školy byly pro výzkum vybrány hlavně z důvodu dostupnosti a mým kontaktům s učiteli a vedením, poněvadž na gymnáziu v Moravské Třebové jsem sám studoval a na gymnáziu ve Svitavách jsem vykonával svoji druhou souvislou praxi. Protože se výzkum zabývá kritickými místy v předmětech Občanská výchova a Základy společenských věd, bylo žádoucí, aby šlo o žáky, kteří mají s těmito předměty největší zkušenost, tedy je na školách studují nejdéle. Občanská výchova se na těchto školách vyučuje od 1. ročníku nižšího gymnázia (od primy) do 4. ročníku nižšího gymnázia (do kvarty), pro tento předmět tedy byly vybrány právě 4. ročníky z obou nižších gymnázií (osmiletý obor). Předmět Základy společenských věd, který navazuje na Občanskou výchovu, se na zmíněných školách vyučuje od 1. ročníku vyššího gymnázia (od kvinty) do 4. ročníku vyššího gymnázia (do oktávy). Z důvodu, že výzkum probíhal krátkou dobu před maturitními zkouškami, mi bylo umožněno výzkum provést nejvýše ve 3. ročnících vyšších gymnázií. Z gymnázia v Moravské Třebové tak byl vybrán 3. ročník vyššího osmiletého gymnázia (septima) a ze Svitav 3. ročník čtyřletého gymnázia. Výzkumu se celkem zúčastnilo 102 žáků ve věkovém rozmezí 14-15 a 17-18 let. Větší přehlednost počtu žáků v konkrétních třídách a školách znázorňuje následující tabulka.

	Škola	Ročník	Obor	Vyšší/nížší gymnázium	Počet žáků
Třída A	GALSOS	4.	Osmiletý	Nížší gymnázium	19
Třída B	GALSOS	3.	Osmiletý	Vyšší gymnázium	25
Třída C	GYOA	4.	Osmiletý	Nížší gymnázium	29
Třída D	GYOA	3.	Čtyřletý	Vyšší gymnázium	29

Výzkum byl zamýšlen jako anonymní kvůli co nejautentičtějším, pravdivým a možným kritickým názorům žáků, proto neznáme poměr dívek a chlapců. Pro výzkum však pohlaví není podstatné.

7.1 Charakteristika prostředí výzkumu

Gymnázium a Letecká odborná střední škola Moravská Třebová je jediným gymnáziem, které se ve městě nachází. Dále bychom zde kromě tří základních škol našli také Integrovanou střední školu a Vojenskou střední školu a Vyšší odbornou školu Ministerstva obrany, jež je jedinou svého druhu v České republice. Město se nachází ve východní části Pardubického kraje v okrese Svitavy a má 9 685 obyvatel (r. 2023).⁷⁰

Gymnázium studentům nabízí dva studijní obory, prvním je studijní obor gymnázium pro čtyřleté a osmileté studium, druhým oborem je technické lyceum, které se specializuje na obor letectví. Oba obory studenty připravují na jejich budoucí studium na vysokých školách. Gymnázium je rozdělené na nižší a vyšší stupeň, na stupni vyšším jsou zpravidla osmileté ročníky, do nichž se při nástupu do prvního ročníku (kvinty) doplní nově přijatí studenti, obor čtyřleté gymnázium jako takový na škole otevřený k roku 2024 nebyl. Z tohoto důvodu výzkum proběhl ve čtvrtém ročníku (kvartě) a sedmém ročníku (septimě) osmiletého gymnaziálního oboru.

Předmět Občanská výchova (OV) se zde vyučuje v prvních čtyřech ročnících nižšího stupně gymnázia a dle tematického plánu je počet hodin stanoven na jednu hodinu OV týdně. Základy společenských věd (ZSV) se na gymnáziu vyučují v návaznosti na Občanskou výchovu, tedy v následujících čtyřech ročnících na vyšším stupni gymnázia a dle tematického plánu je počet hodin stanoven na dvě hodiny týdně. Žáci si v posledních dvou ročnících také mohou vybrat volitelný Společenskovědní seminář (SVS), ten je v souladu s tematickým plánem v rozsahu dvou hodin týdně v obou ročnících.⁷¹

Gymnázium, obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Svitavy je taktéž jediným gymnáziem, jež se ve Svitavách nachází, jedná se opět o spojení dvou dříve rozdělených škol – gymnázia a obchodní akademie. Ve městě bychom našli čtyři základní školy a tři školy střední. Kromě zmíněného gymnázia s obchodní akademií to jsou Střední odborné učiliště a Střední zdravotnická škola. Svitavy jsou okresním městem vzdáleným asi 18

⁷⁰ Počet obyvatel v obcích – k 1.1.2023. Online. Český statistický úřad. 2023. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-k-112023>. [cit. 2024-03-18].

⁷¹ Gymnázium a Letecká odborná střední škola Moravská Třebová. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.gmt.cz>. [cit. 2024-03-18].

kilometrů od Moravské Třebové směrem na západ, náleží tedy také pod Pardubický kraj. Počet obyvatel ve městě je 16 186 (r. 2023).⁷²

Gymnázium ve Svitavách studentům nabízí 2 obory, prvním je obor gymnázium rozdělený na obor čtyřletý a osmiletý. Druhým je obchodní akademie, která je zaměřena na ekonomii. Na obou oborech se studenti připravují na budoucí vysokoškolské vzdělávání. I zde je gymnázium rozděleno na nižší a vyšší stupeň. Výzkum se uskutečnil ve čtvrtém ročníku nižšího stupně osmiletého gymnázia (kvartě). Na škole je více studentů než v Moravské Třebové, kromě osmiletého oboru gymnázia je otevřeno i gymnázium čtyřleté. Druhou třídou, již jsem pro výzkum zvolil, tak byl třetí ročník na vyšším stupni čtyřletého gymnázia.

Předmět OV se tu vyučuje v prvních čtyřech ročnících nižšího stupně gymnázia a časová dotace předmětu je podle tematického plánu následovná: 1 hodina za týden pro první (prima), druhý (sekunda) i třetí ročník (tercie) a 2 hodiny pro čtvrtý ročník (kvarta). Předmět ZSV je vyučován ve čtyřech ročnících vyššího gymnázia a taktéž navazuje na OV. Jeho hodinová dotace dle tematického plánu je ve všech čtyřech ročnících stejná, a to dvě hodiny týdně. V posledních dvou ročnících mohou žáci navštěvovat volitelný seminář SVS, jemuž je také přiřazena dvouhodinová časová dotace (oba ročníky).⁷³

⁷² *Počet obyvatel v obcích – k 1.1.2023*. Online. Český statistický úřad. 2023. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-k-112023>. [cit. 2024-03-18].

⁷³ *Gymnázium, obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Svitavy*. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.gyoa.svitavy.cz>. [cit. 2024-03-18].

8 Použitá metoda

Pro účely výzkumu byly využity metody případové studie. Ta patří v pedagogických, ale i společenskovedních disciplínách k základním výzkumným metodám. Její vymezení však není úplně jednoznačné a mnozí autoři se v něm neshodují. Obecně by ale šlo říci, že se zabývá detailním zkoumáním jednoho nebo více případů a následným porozuměním. Případová studie si klade za cíl vyložit vztah mezi případem a okolím.⁷⁴

Základem případové studie je tedy zmíněný případ neboli objekt výzkumu, jenž by měl být zkoumán a rozebírán komplexně. Jeho jednotlivé prvky musí být proto brány stále jako součást celku, ne jako samostatné části. Při analýze těchto prvků a jejich propojování dochází k rozkrývání podstaty případu. Tím může být jednatel, skupina lidí (např. třídy ve školách), různé procesy mezi lidmi, ale i možné události a celé instituce.⁷⁵

Pro realizaci případové studie je třeba sesbírat reálná data, která se k případu vztahují, a to všemi dostupnými metodami a za využití veškerých zdrojů nám dostupných. Významné jsou pro ni metody kvalitativního výzkumu, mimo jiné veškeré metody rozhovorů apod. Není však vyloučeno ani využití některých metod klasicky využívaných ve výzkumech kvantitativních. Zvolení metod a zdrojů vždy záleží na případě a výzkumných otázkách.⁷⁶

Ani analýza dat v případové studii nemá přímo stanovené metody, kterými by se měla data zpracovávat. Je však velmi úzce spjata jak se stanovenými cíli a výzkumnými otázkami, tak i s vybraným tématem. Problémem proto může být subjektivita každé jednotlivé případové studie a její „originalita“. V některých případech tak není případová studie považována za plnohodnotnou výzkumnou strategii ve srovnání s ostatními. Jejich jediným společným rysem pak zůstává již zmíněná komplexnost, a ucelený pohled na jednotlivé případy.⁷⁷

8.1 Plán výzkumu a sběr dat

Jako výzkumný soubor byli zvoleni žáci čtyř ročníků ze středních škol ve Svitavském okrese (viz kapitola Charakteristika výzkumného souboru). Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, první možností bylo zrealizovat v těchto třídách s žáky a studenty rozhovory. Při komunikaci s učiteli a vedením gymnázií však bylo rozhodnuto, že časově a prostorově by

⁷⁴ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁷⁵ Tamtéž

⁷⁶ Tamtéž

⁷⁷ Tamtéž

realizace rozhovorů zabrala mnoho času, a tak musela být zvolena jiná alternativa sběru dat. Žádoucí pro sběr dat bylo, aby mohli žáci vyjádřit své názory na zkoumanou problematiku co nejvíce autenticky a tak detailně, jak oni sami uznají za vhodné. Podmínkou také bylo, aby výzkum na školách, potažmo přímo ve třídách, nepřekročil dlouhý časový úsek. Konečnou podobou sběru dat tak byl polostrukturovaný dotazník, který měl být alternativou rozhovoru se žáky. Dotazník se skládal ze tří otevřených otázek korespondujících se stanovenými výzkumnými otázkami (viz příloha 1), zároveň majících také krátký úvod k výzkumu a zkoumané problematice.

Sběr dat probíhal tak, že jsem byl přítomen v jednotlivých třídách, kde jsem studentům představil koncept svého výzkumu, rozdával dotazníky, nechal jim chvíli na přečtení a následně s nimi ještě prošel jednotlivé otázky a ujistil se, že rozumí, co je po nich požadováno. Poté jsem nechal prostor pro případné dotazy a vyzval je k vyplnění. Byl jsem ve třídě přítomen po celou dobu vyplňování, kdyby vzešly ještě nějaké dotazy či připomínky. Tímto jsem se také ujistil, že žáci otázkám rozumí a odpoví na ně s co největší spolehlivostí a smyslností. Při jejich práci jsem však nezaznamenal žádné větší problémy, otázek ze strany žáků k dotazníkům bylo naprosté minimum.

8.2 Analýza dat

Nasbíraná data byla ve formě fyzických dotazníků napsaná rukou žáků. Jejich následné zpracování probíhalo obsahovou analýzou. Ta se u kvalitativních výzkumů používá v případech, kdy je cílem popsat nějaký určitý jev či problém. Jde o analytický přístup, který využívá data (v tomto případě psané texty) jako prostředek k odhalení zkušeností jednotlivců s danou problematikou. Obsahová analýza je metodou, „*kteřá umožňuje vhléd do obsahu analyzovaných dat s cílem porozumět významům, které zprostředkovávají*“.⁷⁸

Při analýze dotazníků jsem zjistil, že studenti je vyplnili svědomitě a důkladně a nepoužitelných odpovědí v dotaznících byl jen nepatrný zlomek. Ve vzorku se neobjevily žádné dotazníky, které by byly zcela nepoužitelné. Analýzou tedy prošlo všech 102 dotazníků získaných od studentů.

Data žáků jsem skrze obsahovou analýzu sepsal tak, jak je napsali na papír oni sami. Stalo se, že některé typy učiva, pojmy a fakta, ačkoliv byly napsány odlišným způsobem, tak spolu úzce souvisely (například „politika“ a „politologie“ nebo „všeobecný přehled“ a „celkový

⁷⁸ ŠVARČÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

přínos do praktického života ve společnosti“ apod.). Pro potřeby výzkumu jsem proto provedl syntézu a tyto položky spojil k sobě. Tím se sjednotil a navýšil počet žáků, kteří se shodovali v konkrétních myšlenkách. Obsahové analýzy a jejich následné syntézy jsou v přílohách 2 až 5 této práce.

Takto vyhodnocená data jsem pak rozdělil a popsal ve čtyřech případových studiích, a to podle jednotlivých ročníků. I když se jedná o kvalitativní výzkum, pro závěry jednotlivých případových studií jsem využil pomyslnou hodnotící škálu podle školního hodnocení. Vytvořil jsem pět skupin: $100 - 80\% = 1$, $79 - 60\% = 2$, $59 - 40\% = 3$, $39 - 20\% = 4$, $19 - 0\% = 5$. Těmto skupinám jsem přidělil jednotlivé „položky“, tedy názory žáků, tak, že jsem k nim přidal procenta podle počtu žáků, kteří se s nimi ztotožňovali. Poněvadž někteří žáci napsali více názorů, po zpětném sečtení celkového počtu procent vychází číslo větší než 100 %. Dle tohoto „hodnocení“ je možné si lépe představit, které problematické učivo je nejčastěji zmiňované, jaké důvody kritičnosti žáci kritickým místům nejčastěji připisují, jaká řešení žáci vnímají jako nejvíce smysluplná a samozřejmě to, jestli se žáci ve svých myšlenkách shodují či spíše rozcházejí a jsou-li nějaká problematická místa, příčiny a jejich řešení jen okrajovými záležitostmi. Čím vyšší bude mít konkrétní myšlenka počet respondentů, tím vyšší bude její procento a tím lepší bude její „známka“ – takto tedy můžeme vidět pomyslnou škálu počtu žáků majících stejné nebo velmi podobné názory na zkoumanou problematiku.

9 Případová studie č. 1 – kvarta GALSOŠ Moravská Třebová

První případová studie proběhla ve čtvrtém ročníku nižšího stupně osmiletého gymnázia (kvartě) na Gymnáziu a Letecké odborné střední škole v Moravské Třebové v pondělí 26. 2. 2024. Tento ročník má oproti ostatním o poznání méně žáků, a to „jen“ 19. Počet dívek ani chlapců nepřevažoval, žáci jsou ve věku mezi 14-15 lety. Třída je poměrně živá a aktivní. Po rozdání dotazníků, vysvětlení a společném přečtení otázek nebyly ze strany žáků v této třídě žádné dotazy. Všichni je svědomitě vyplnili během jedné vyučovací hodiny.

9.1 Přínos do života žáků

Na otázku číslo 1 „Jaký celkový přínos do Vašeho života si myslíte, že má a bude mít předmět „Občanská výchova“ za celou dobu studia tohoto předmětu? Vaši odpověď prosím zdůvodněte.“ žáci odpovídali následovně.

Za největší přínos Občanské výchovy považují celkový přínos předmětu do života ve společnosti. Uvádějí, že jim získané poznatky pomohou v orientaci ve společnosti a v jejich společenském životě, v různých situacích, jež v životě mohou nastat, v řešení problémových situací a rozvoji společenského myšlení. Celkově je učí, jak se chovat na veřejnosti vůči druhým lidem, vztahy lidí mezi sebou, respekt k ostatním a také sami k sobě. Někteří napsali, že Občanskou výchovu vnímají jako jeden z nejdůležitějších předmětů právě z toho důvodu, že se v něm vyučují praktické věci využitelné v každodenním životě. Také jim „přijde mnohem důležitější než například matematika nebo český jazyk“. Konkrétně z praktických činností, které se naučili, jmenují například zařízení a vyzvednutí dokladů, pasů a občanských karet. Do této „skupiny“ přínosů by se podle nich dalo v neposlední řadě zahrnout také „jak nekomplikovat život druhým ani sobě“. Objevovalo se také, že předmět je baví a již to je pro ně přínosem.

Na straně druhé však stojí veliký protiklad všeobecného přínosu do života, někteří žáci píší, že Občanská výchova pro ně má naprosto minimální přínos či dokonce vůbec žádný. V několika případech k první otázce napsali jen pár slov a stručně uvádějí, že předmět pro ně nemá žádný přínos. Ti, kteří se však rozepsali více, uvádí například to, že předmět pro ně nemá význam z toho důvodu, že se v budoucnu chtějí ubírat jiným směrem, humanitní vědy je nezajímají, a tak si z Občanské výchovy neodnášejí žádné pro ně důležité poznatky a výuka je vyčerpává. Někteří v předmětu vidí malou důležitost ve srovnání s ostatními předměty, kdy upřednostní matematiku, chemii nebo fyziku. V dotaznících žáci také píší, že si nepamatují nic kvůli tomu, že jim nevyhovuje vyučující a učivo, jež s nimi probírá, je podle nich zbytečné,

nezábavné a některé „již dávno znají“. Několikrát žáci uvedli, že učivo, které se mají učit, si lehce mohou najít na internetu.

Dalším častěji zmíněným přínosným učivem je psychologie. V ní se naučí lépe porozumět lidem, celkově vztahům mezi nimi a jak s ostatními jednat. Vidí v ní přínos i sami pro sebe, a to konkrétně skrze psychohygienu a psychickou stabilitu. Psychologie jim přijde zajímavá z důvodu, že mohou poznávat vnitřní myšlenkové pochody ostatních a lépe porozumět jejich emocím a psychickým stavům.

Již v menším množství se žáci zmiňují o přínosu práva, kdy při jeho výuce lépe pochopili obecné funkce lidských práv. Právo by se podle nich dalo zařadit do skupiny „celkových přínosů pro život“, neboť ví, co smí a co nesmí dělat, jak mají jednat v případě naskytnutí se nějakého problému a podobně. Sem by se dala zařadit také jimi zmiňovaná finanční gramotnost, díky které vědí, jak nakládat s finančními prostředky, a mají ponětí o základech ekonomie. Za důležitou považují i politologii, její přínos vidí v tom, že vědí, jak funguje stát, politika, politické strany, volby nebo například vztahy mezi státy navzájem. Objevila se rovněž zmínka o přínosu etikety, avšak nebyla nijak více rozepsána.

9.2 Problémové učivo

Na otázku číslo 2 „Jaké učivo v předmětu „Občanská výchova“ pro Vás osobně bylo nejvíce problémové nebo nejvíce náročné pochopit a naučit se? Napište prosím, proč si myslíte, že tomu tak je/bylo.“ žáci odpovídali následovně.

Nejvíce problémovým učivem Občanské výchovy pro ně bylo právo a jeho systém. Uvádějí, že toto učivo bylo náročné hlavně z důvodu obsáhlosti a celkové náročnosti látky. U obsáhlosti zmiňují rovněž velké množství pojmů a definic, jež si musí zapamatovat, je pro ně celkově obtížné se v právu vyznat.

Několik žáků do dotazníků napsalo, že pro ně nebylo nic složité a vše v hodinách dokázali pochopit a následně se doma látku naučit. Daní žáci nijak dále kritická místa nespecifikují.

Stejně jako právo je na tom učivo psychologie, avšak v menší míře respondentů. Žáci jej považují za problémové z velice podobných důvodů, kterými jsou hlavně obsáhlost učiva, velké množství pojmů a definic k zapamatování, a tudíž celková náročnost této látky. Na pomyslném posledním místě je ekonomie zmíněná jen okrajově, žák opět uvádí velmi podobné důvody jako jsou u práva a psychologie.

9.3 Důvody kritičnosti dle žáků

Důvody, o kterých si žáci myslí, že zapříčiňují vznik problematických, tedy kritických, míst, se poměrně shodují. Jedním z velkých důvodů je obsáhlost učiva a jeho až přílišné probírání do detailu. Žákům takovéto množství učiva přijde nesrozumitelné a myslí, že je zbytečné se ho takto podrobně učit. Problémem je rovněž velké množství různých dělení, například rozličná odvětví práv, jejich další dělení, druhy práv a podobně. Žáci často zmiňují, že je nebaví se učit z paměti pro ně „zbytečné detaily, které žák 9. třídy nepotřebuje vědět“.

Další často se objevující příčinou je aspekt vyučující/ho. V dotaznících se opakuje, že žáci nerozuměli učivu právě kvůli výkladu vyučující/ho a také říkají, že sám/sama vypadal/a, že učivu moc nerozumí a neorientuje se v něm. Hodiny se skládají hlavně z výkladové části a žákům chybí nějaké zapojení se do výuky, například skrze skupinové práce a aktivizační metody. V dotaznících se párkrát opakuje jen strohá informace, že učivo bylo vyučující/m špatně předáno. Skrze dotazníky je však vidět srovnání mezi výukou práva a psychologie, kdy podle žáků vyučující právo vysvětluje pro ně nesrozumitelně a velice stroze, oproti tomu psychologii vysvětluje až moc složitě a detailně.

S prvním důvodem se váže i náročnost učiva, to je podle žáků způsobeno jednak množstvím učiva, jednak právě zmíněným přístupem vyučující/ho. Žáci píší, že si při výkladu složitějších věcí sami nedokážou vybavit, co je tím přesně myšleno. Názory žáků při tomto konkrétním důvodu se liší, někteří viní sami sebe, že by měli lépe poslouchat a snažit se učivo pochopit, druzí viní vyučující/ho, který/která jim nedokáže látku srozumitelně předat.

Dalším z důvodů je aspekt samotných žáků. Ti uvádějí, že problematičnost učiva je způsobena jejich nezájmem o učivo, a to buď kvůli celkovému nezájmu o předmět, jelikož se mu v budoucnu nebudou věnovat, nebo opět nedostatečná atraktivita stylu vyučování a vedení předmětu vyučující/m. Také je zmíněno, že žáci nemají motivaci se do předmětu učit, tato informace však není nijak dále rozvinuta. Do této skupiny by se také dal zařadit zmíněný názor, kdy žák „nedokáže v hodině udržovat pozornost“.

Posledním z žáky napsaných důvodů kritičnosti je malá časová dotace na výuku problematického učiva. Myslí si, že učivu nebyl věnován dostatek času, který by byl potřebný ke správnému a dostatečnému pochopení.

9.4 Návrhy řešení problému dle žáků

Odpovědi žáků na třetí otázku „Jaké řešení problému, který jste právě identifikovali, byste Vy sami navrhovali? Popřípadě preferovali byste toto učivo z předmětu zcela vyjmout a nahradit ho nějakým jiným, které si myslíte, že v předmětu chybí nebo není dostačující? Prosím napište Vaše konkrétní řešení a v případě preference nahrazení učiva zdůvodněte, proč byste tak učinili.“ byly následující.

Nejčastěji se opakujícím řešením by podle žáků bylo snížení obsáhlosti učiva. Většina by byla ráda, kdyby se mohli učit jen základní věci a ty více složité by se přesunuly do vyšších ročníků. Některé věci, které se učí, jim nepříjdou adekvátní jejich věku (z hlediska množství informací k naučení se). Snížení obsáhlosti učiva by zvýšilo šanci na naučení se a zapamatování si na delší dobu více důležitých poznatků z probíraného učiva. Někteří také navrhují, aby na žáky, kteří se nechtějí v budoucnu zabývat studiem Občanské výchovy, bylo nahlíženo více subjektivně a nebyly na všechny kladeny stejné požadavky – obdoba zavedení „seminářů“.

Druhým často zmiňovaným řešením by podle žáků byla změna přístupu vyučující/ho k hodinám Občanské výchovy. Tyto návrhy velmi úzce souvisí s „Důvody kritičnosti dle žáků“ (viz druhý odstavec podkapitoly). Většina žáků, kteří toto řešení navrhují, by uvítala více aktivity z jejich strany, nejen výklad učitele. Je vidět, že žáci by se do výuky rádi sami aktivně zapojovali a tento aspekt jim ve výuce chybí. Někteří požadují, aby vyučující látku uchopil lépe, údajně má být v některých věcech nejistý/á a výklad samotný je pak zmatečný a žákům nedává smysl. Vyučující má mít problém i s vyjadřováním myšlenek, které ačkoliv myslí dobře, tak žákům přijdou nesrozumitelné a jen stěží je chápou. Někteří navrhují i poněkud radikální řešení, a to vyučující/ho zcela nahradit.

Dalším návrhem řešení problému je zvýšení časové dotace na učení. Někteří žáci by rádi navýšili počet hodin Občanské výchovy, jiným by stačilo nad problematickou látkou jen strávit více hodin, které by se ubraly jiným tématům. Jiní pak navrhují vlastní iniciativu, a to tak, že by se měli oni samotní učivem více zabývat například doma. Někdo to naopak vidí přesně obráceně a raději by se učení věnoval více ve škole.

9.5 Nahrazení problémového učiva

Žáci měli v dotazníku možnost napsat, jestli by problematické učivo z tematického plánu vyjmuli a nahradili jiným, v tomto ročníku převažoval názor, že učivo nebo alespoň nějaká (základní) část z něj by se měla ponechat. Někteří se však přiklonili k názoru vyjmutí a nahrazení tohoto učiva následujícím.

Velký zájem je hlavně o finanční gramotnost, jež jim přijde důležitá z toho důvodu, že ji využijí v praktickém životě a ve své budoucnosti. Někteří píší, že ve škole jí neměli dost a probírali ji jen okrajově, uvítali by ji tedy ve větší míře a více prakticky zaměřenou. Kromě finanční gramotnosti jako takové by se obecně rádi dozvěděli něco více z ekonomie obecně. Ta jim přijde rovněž „k životu ve společnosti důležitá“.

Dále žáci navrhovali nahrazení specifikovaných kritických míst tématy jako seberozvoj, aby se podle jejich slov „předmět zaměřoval více na žáky samotné“, nebo zdravý životní styl. V neposlední řadě by do Občanské výchovy měla být zařazena i sexuální výchova, o které údajně za celé své studium doposud neslyšeli a také jim přijde jako důležité téma, o kterém by měli vědět více.

9.6 Zhodnocení

Názory a odpovědi žáků na otázky se v mnohém liší a jsou subjektivní, na druhé straně se také v mnohém shodují a je vidět, že některá kritická místa a faktory s nimi spojené nejsou jen problémem jednotlivců. Podle stanovené hodnotící škály bychom jednotlivým názorům rozepsaným výše přiřadili známky následovně.

Z hlediska přínosu Občanské výuky pro žáky by známku 1 ani 2 nezískalo žádné učivo. Znamku 3 by dostal celkový přínos do života žáků, společně s ním však i názor, že předmět pro žáky nemá žádný anebo minimální přínos. Znamku 4 bychom přiřadili psychologii a známku 5 právu, finanční gramotnosti, politologii a etiketě.

Z pohledu problémového učiva by známku 1 také nedostalo žádné učivo. Znamku 2 by dostalo právo a jeho systém. Poté bychom přeskočili až ke známce 4, tu bychom přiřadili psychologii a názoru, že pro žáky nebylo nic složité. Znamku 5 by dostala ekonomie.

Důvody vzniku kritických míst bychom začínali také od známky 2, již by dostalo množství a podrobnost učiva. Znamku 3 bychom přiřadili aspektu vyučujícího. Aspekt žáků, jejich nezájem o učivo a malá motivace by dostaly známku 4 a známku 5 bychom pak ohodnotili náročnost/nesrozumitelnost učiva a malé časové dotace na látku.

Hodnocení pro návrhy řešení je následující. Znamku 2 bychom přidělili změně postoje a stylu výuky vyučující/ho. Znamku 3 by dostalo snížení obsáhlosti a množství učiva. Za nimi by pak se známku 4 bylo navýšení časové dotace na problematiku učivo a celkové nahrazení učiva jinou látkou. Znamku 5 by nedostalo žádné specifikované řešení.

10 Případová studie č. 2 – kvarta GYOA Svitavy

Druhá případová studie proběhla ve čtvrtém ročníku nižšího stupně osmiletého gymnázia (kvartě) na Gymnáziu, obchodní akademii a jazykové škole s právem státní zkoušky ve Svitavách v pondělí 4.3.2024. V tomto ročníku je celkem 29 žáků, počtem je společně se třetím ročníkem vyššího gymnázia ve Svitavách nad zbylými dvěma. Žáci ve třídě mají mezi 14-15 lety, počet dívek a chlapců je podobný. Žáci ve třídě jsou aktivní a do výzkumu se bez problémů zapojili. Po vysvětlení instrukcí, rozdání dotazníků, společném přečtení a mém ujištění se, že rozumí zadání, nepadly ze strany žáků žádné otázky. S vyplňováním neměli žádné problémy.

10.1 Přínos do života žáků

Na otázku číslo 1 „Jaký celkový přínos do Vašeho života si myslíte, že má a bude mít předmět „Občanská výchova“ za celou dobu studia tohoto předmětu? Vaši odpověď prosím zdůvodněte.“ žáci odpovídali následovně.

Nejpřínosnějším učivem bylo podle nich právo. Svě odpovědi zdůvodňovali tím, že právo má přínos do jejich praktického života již od doby, co se o něm učili. Budou vědět, co smí a nesmí dělat, jak se chovat a jak bránit vlastní práva. Jsou si díky němu vědomi svých práv a vědí, kdy jim je někdo omezuje. Někteří píšou, že pokud by měl nastat problém, který by si žádal právní pomoc, vědí, na koho se obrátit, popřípadě jak se v problémové situaci zachovat a řešit ji. Důležitost také spatřují v dědickém právu. Několik žáků píše, že se právu chtějí věnovat v budoucnu a berou jej jako přípravu na studium vysoké školy. Obecně jsou však žáci toho názoru, že i když se mu v budoucnu (např. na VŠ) věnovat nebudou, je vhodné mít o právu alespoň základní povědomí.

Hned za právem žáci spatřují celkový přínos předmětu v tom, že jim dává všeobecný základ a znalosti pro život ve společnosti. Občanská výchova je učí „obecným věcem“, se kterými se v životě každý z nich setkává nebo setkávat bude. Někteří do dotazníků napsali, že vše, co v předmětu probrali, jim přišlo do praktického života důležité a stejně jako v předešlé případové studii se někteří ztotožňují s názorem, že tento předmět je pro ně důležitější než ty ostatní. Také jsou toho názoru, že v Občanské výchově se vyučuje spousta látky, o které by měl mít každý správný občan alespoň nějaké ponětí, aby věděl, jak ve společnosti fungovat, jak se chovat a co dělat. Předmět jim do budoucna pomáhá nejen v orientaci ve společnosti, ale například i s výběrem vysoké školy a volbou povolání. Dále uvádějí konkrétní příklady, jak

mohou své znalosti z předmětu v životě využít (např. sepsání závěti, placení daní, podání trestního oznámení, hledání práce apod.).

Dalším přínosem předmětu je podle žáků ekonomie a s ní i finanční gramotnost. U odpovědí, které se tohoto učiva týkají, hodně zmiňují daně, píší že o nich věděli jen málo a právě až ve škole se dozvěděli například jejich funkce, dělení, kdo kterou daň platí nebo to, že i oni jsou plátcí daní, i když to tak na první pohled nevypadá. Daně vyzdvihují v tom smyslu, že pokud by v budoucnu byli například živnostníky, tak vědí, co a jak musí sami platit a kdy je odvádět. Dále se shodují v tom, že finanční gramotnost je důležitá pro budoucí život, neboť vědí, jak s penězi dobře nakládat a hospodařit. Ekonomie je učí o půjčkách, hypotékách a celkově o bankovníctví, tyto znalosti jsou pro ně také důležité, jelikož je v životě každý člověk využívá.

V žebříčku přínosnosti následuje psychologie. Díky ní lépe chápou chování a myšlení ostatních členů společnosti, lépe také rozumí, proč a jak se v určitých situacích chovají. Kromě toho spatřují přínos v porozumění sobě samotným, v uplynulých letech se poměrně často zabývali vlastnostmi, emocemi a pocity, tudíž jim tyto znalosti dávají nadhled o sobě a o tom, jak je mohou vnímat ostatní spolužáci, kamarádi, rodina, ale i cizí lidé. Někteří píší, že by se psychologii chtěli věnovat i v budoucnu, a proto je pro ně důležitá.

Jako další žáci píší politologii a fungování státu. Díky tomuto učivu mohou podle svých slov nahlédnout do celkového fungování státu, politiky a různých institucí. Předmět jim dává možnost vidět určité věci v praxi, například systém voleb a demokratické principy státu. Žáci považují za důležité, aby občané státu měli alespoň základní přehled o „fungování státu“, ve kterém žijí.

Obecně považují OV za důležitou v tom smyslu, že jim pomáhá se rozhodnout, co v budoucnu dělat a jakou si zvolit vysokou školu. Kromě toho může pomoci i s výběrem povolání obecně, jelikož toto téma s vyučující/m probírali a celkově ho hodnotí jako velmi přínosné.

Někteří z žáků Občanskou výchovu vidí jako předmět, který pro ně samotné žádný přínos nemá a pokud ano, tak jen velmi malý. Tito žáci píší, že se v budoucnu chtějí ubírat jiným směrem než humanitními obory, a tak je pro ně předmět zbytečný. Někteří zase konstatují, že je Občanská výchova nebaví a berou ji spíše jako nadbytečnou a upřednostňují například matematiku, fyziku nebo cizí jazyky. Jiní specifikují jen „zbytečnost“ tří předešlých ročníků, „důležité učivo“ se podle nich probírá až v kvartě.

Dále žáci okrajově zmiňují přínos předmětu v ohledu rodinné výchovy a způsobech „jak se učit“, tyto myšlenky však více do detailu nerozvádí.

10.2 Problémové učivo

Na otázku číslo 2 „Jaké učivo v předmětu „Občanská výchova“ pro Vás osobně bylo nejvíce problémové nebo nejvíce náročné pochopit a naučit se? Napište prosím, proč si myslíte, že tomu tak je/bylo.“ žáci odpovídali následovně.

I když u předchozí otázky žáci psali, že právo je pro ně důležité, je pro ně rovněž náročné. Mnoho žáků píše, že bylo problém naučit se hlavně součásti zákoníků, Ústavy ČR a celkově učivo, které má nějaké složitější dělení a definice. Shodují se na tom, že právo je náročné a obsáhlé téma Občanské výchovy.

Kromě práva pro ně žádné učivo v rámci občanské výchovy nebylo nijak problémové, vše dokázali pochopit a vše se zvládli naučit. Někteří uvádějí, že se samozřejmě učivo od učiva lišilo, některé bylo jednodušší, jiné složitější, jedno je bavilo a druhé zase míň, Tyto faktory však kritičnost předmětu neovlivnily.

Dále žáci uvedli, že náročná pro ně byla ekonomie a finanční gramotnost. Z oblasti ekonomie to bylo rozdělení na ekonomiku tržní a centrálně plánovanou a rozdíly mezi nimi. Náročné byly také daně a národní hospodářství. Některým přijde složitá finanční gramotnost z toho důvodu, že je pro ně „příliš komplikovaná“.

Žáci se zmiňují také o problematice učiva státu a památek UNESCO, a to hlavně z důvodu množství učiva a pojmů, jež se musejí naučit z paměti, a tato témata je příliš nebaví. Okrajově byl zmíněn problém naučit se přesné definice a důležitá data napříč tématy.

10.3 Důvody kritičnosti dle žáků

V důvodech, které způsobují vznik kritických míst, se žáci většinou shodují, avšak najdou se i názory více či méně od ostatních vybočující. Nejčastěji uváděným důvodem je obsáhlost a velké množství učiva. Tento důvod je zmiňován především u práva, kdy se žáci museli naučit jeho dělení, součásti občanského zákoníku a Ústavy ČR, různé výjimky a konkrétní druhy zákonů. Některá témata jsou sama o sobě rozsáhlá a podle žáků naplněna mnoha složitými a rozsáhlými definicemi, jež se musejí naučit. Stěžují si hlavně na velké množství pojmů, termínů a faktů, které jsou po nich vyžadovány k zapamatování. Dále specifikují, že některá učiva se složitě dělí na menší „podtémata“.

Po množství učiva žáci popisují jeho samotnou náročnost a složitost. Látka, již si musí zapamatovat, je pro ně zkrátka příliš těžká a mají ji problém pochopit. Někteří do dotazníků píšou, že učivo, se kterým měli problém v testech a zkoušení, doteď pořádně nepochopili a obávají se, že kvůli tomu budou mít později v předmětu problémy. Častokrát konstatují, že „momentálně si z látky XY probírané v předchozích hodinách/ročnících již nepamatují nic“. V případě různých definic si také stěžují na jejich přílišnou odbornost. Někteří žáci jsou toho názoru, že by jim mělo být povoleno věci vysvětlovat jednodušeji svými slovy.

Dalším důvodem vzniklých problémů je aspekt učitele. Podobně jako v první případové studii si žáci stěžují na nesrozumitelnost výkladu vyučující/ho, avšak v menší míře. Výklad je „chaotický“ a nedává jim smysl. Také je příliš nebaví hodiny, ve kterých převažuje výkladová část a nejsou zaměřené více na žáky samotné. V jednom z dotazníků padl názor, že za problém může změna vyučující/ho, avšak nebyl nijak více specifikován. Jeden z názorů konstatoval, že vyučující o tématu nechtěl/a moc mluvit (sexuální výchova).

Na druhou stranu žáci také označují sebe samotné jako důvod vzniku kritičnosti látky. Pokud je určité učivo nebo dokonce celý předmět nebaví, nedávají pozor, a proto mají problémy. Někteří píšou, že nemají motivaci se do předmětu učit, protože se jím v budoucnu nechtějí zabývat a nepříjde jim jako důležitý. Někteří motivaci mají, ale jsou učiva, která jim zkrátka „nesedí“ a nepříjdou jim tolik důležitá jako jiná, například pokud se někdo v budoucnu chce věnovat psychologii, dává větší pozornost právě při jejím probírání než například při výuce ekonomie.

Důvody, které se vyskytly okrajově, jsou dva. Prvním je, že žák nemá dobrou paměť a špatně si tím pádem zapamatovává a učí nové věci. Druhý důvod mířil konkrétně k výuce ekonomie, kdy žák píše, že mu nejde matematika, jež je úzce s ekonomikou spjata.

10.4 Návrhy řešení problému dle žáků

Na třetí otázku „Jaké řešení problému, který jste právě identifikovali, byste Vy sami navrhovali? Popřípadě preferovali byste toto učivo z předmětu zcela vyjmout a nahradit ho nějakým jiným, které si myslíte, že v předmětu chybí nebo není dostačující? Prosím napište Vaše konkrétní řešení a v případě preference nahrazení učiva zdůvodněte, proč byste tak učinili.“ žáci odpovídali takto.

Nejčastěji formulovaným řešením bylo udělat učivo jednodušší a stručnější, podle některých by se tímto mohla i snížit časová dotace předmětu. Do tohoto řešení spadá jak snížení obsáhlosti témat, tak snaha o jejich celkové zjednodušení. Žáci navrhují učit se jen základy

a méně podrobností a detailů, které jim přijdou příliš složité na naučení. Dále píše, že by k řešení problému výrazně přispělo, kdyby měli možnost složité a k zapamatování náročné pojmy vysvětlovat vlastními slovy místo definic, kterým sami pořádně nerozumí a nechápou je. Obecně se v dotaznících objevuje „požadavek“, tedy řešení, v podobě zestručnění problémového učiva.

Dalším navrhovaným řešením by bylo vést výuku více v praktickém duchu. Žáci jsou sice nabiti teoretickými znalostmi, ale rádi by je uplatňovali v praktických cvičeních a činnostech. Uvádějí, že pokud by se v hodinách více takovýchto cvičení vyskytovalo, dařilo by se jim lépe probíranou látku chápat. Praktickými činnostmi a aktivitami myslí například vyplňování různých dokumentů, počítání mzdy a daní, volební procesy, fungování státu na názorných příkladech apod.

S předešlým bodem souvisí další z možných navrhovaných řešení, a to „učivo předávat zábavnější formou“. Tím jsou myšleny například různé aktivizační metody. Jak jsem již psal výše, žáky nebaví výuka, která je zaměřená jen na výklad a teorii, a tak v ní mají tendence nedávat pozor a ztrácí motivaci k učení. Žáci si myslí, že pokud by vyučující do hodin zahrnoval/a více aktivizačních metod, přispělo by to k úbytku kritických míst. Mezi „zábavnější“ formy výuky řadí například exkurze a přednášky odborníků na různá témata, využití technologií (Kahoot), videí apod.

V dotazníku bylo několikrát napsáno, že „neví o řešení, které by specifikovanému problému pomohlo předcházet“. Řešení vyskytující se jen okrajově jsou „nepsat testy a učivo jen probírat“, „učivo ze tří předešlých ročníků nahradit a učivo z kvarty rozebírat již v tercii“ a „složitější učivo probírat delší dobu nebo ve vyšších ročnících“, tyto názory však nejsou v dotaznících více rozvedeny.

10.5 Nahrazení problémového učiva

Žáci měli možnost ve třetí otázce jako jedno z řešení napsat, zdali by jimi specifikované problematické učivo z osnov Občanské výchovy vyjmuli a nahradili jiným. Většina by učivo ponechala, avšak několik žáků se ztotožňovalo s názorem, že by jej nahradili.

Učivo, které jim přijde nejvíce důležité nebo by potřebovalo doplnit, je finanční gramotnost. Vnímají ji jako důležitou z hlediska využitelnosti nejen v budoucím praktickém životě, ale její důležitost si uvědomují již nyní a jsou si vědomi, že musí umět s penězi hospodařit. Téma finanční gramotnosti se vyskytuje i v dotaznících, v nichž si žáci přejí problémové učivo ponechat.

Žáci mají dále zájem o sexuální výchovu. Mnoho z těch, kteří by některé učivo nahradili, píše, že o tomto tématu s nimi učitelé „nechtějí mluvit“ a zabývat se jím. Někteří uvedli, že ze sexuální výchovy ve škole slyšeli jen naprosté minimum, jiní že se nevyučovala vůbec.

Následující témata se vyskytovala jen jednotlivě. „Pomoc při výběru povolání a vysoké školy“ ve smyslu různých testů, dotazníků a konzultací. Dále požadavek na nahrazení problémového učiva „více praktickým učivem“. Dalšími tématy byla etiketa, etika, ekologie, psychologie a zdravý životní styl – tato témata však nebyla v dotaznících nijak podrobněji popsána.

10.6 Zhodnocení

Myšlenky žáků a jejich odpovědi na otázky v dotaznících se v mnohém shodují, avšak vyskytují se i odpovědi, které jsou záležitostmi jedinců, párů či malých skupinek. Většina třídy se dokáže shodnout jak na přínosech učiva, tak na kritických místech, jejich důvodech a řešeních. Podle stanovené hodnotící škály bychom názory sepsané studenty ohodnotili známkami následujícím způsobem.

Z hlediska přínosu Občanské výchovy do života žáků bychom známku 1 nepřidělili žádnému tématu. Známkou 2 bychom dali právu. Za ním by se známkou 3 byl „celkový přínos pro život ve společnosti“ a ekonomie s finanční gramotností. Známkou 4 by dostala psychologie společně s politologií a „pomocí při volbě vysoké školy či zaměstnání“. Nejhorší známkou 5 by byl hodnocen názor, že předmět žákům nepřinesl žádný přínos, a okrajově byla zmíněna rodinná výchova a způsoby, „jak se učit“.

Problémové učivo zmiňované žáky bychom začínali hodnotit až stupněm 3, který dostalo právo, a to i přes to, že jej žáci považují za nejvíce přínosné. Známkou 4 bychom hodnotili názor, že žádné učivo nebylo pro žáka náročné, a poté učivo ekonomie a finanční gramotnosti. Známkou 5 by dostalo téma stát a obec, pak UNESCO a okrajově bylo zmíněno „učení se přesných definic a důležitých dat“.

Důvody, které žáci vzniku problémových míst přisuzují, bychom začínali známkovat také až stupněm 3, který by dostalo množství neboli obsáhlost problémového učiva. Samotnou náročnost učiva a aspekt vyučující/ho (tedy styl výuky) bychom oznámkovali stupněm 4. Známkou 5 by dostal názor, že žák nemá o učivo nebo předmět samotný zájem, okrajově bylo zmíněno, že žákovi nejde matematika (spjato s ekonomikou) a že žák nemá dobrou paměť.

Hodnocení návrhů žáků pro řešení problémů je následující. Opět bychom začínali hodnotit až známkou 3, již by dostalo řešení zjednodušení a zestručnění problémového učiva. Známkou 4 by dostalo zapojení více praktické výuky do vyučování a celkově učivo předávat žákům „zábavnější formou“ (udělat ho pro žáky atraktivnější ze strany učitele), do této skupiny by spadal i názor nahradit učivo jiným. Pod poslední známkou 5 by spadal názor, že žáci neví o konkrétním řešení, které by problému mohlo pomoci, složitější učivo probírat až ve vyšších ročnících nebo mu přidat více časové dotace. Jednotlivě byly zmíněny názory „učivo z prvních tří ročníků nahradit a učivo kvarty probírat již v tercii“ a „nepsat testy a učivo jen probrat“.

11 Případová studie č. 3 – septima GALSOŠ Moravská Třebová

Třetí případová studie proběhla ve třetím ročníku vyššího stupně osmiletého gymnázia (septimě) na Gymnáziu a Letecké odborné střední škole v Moravské Třebové v pondělí 26. 2. 2024. V den výzkumu bylo ve třídě přítomno 25 žáků, tato třída se tak počtem nachází ve středu mezi ročníkem první případové studie a ročníky ve zbylých dvou studiích. Počet dívek ani chlapců zde nepřevyšoval. Žákům je mezi 17-18 lety. Dotazníky jsem jim opět rozdál, se žáky je přečetl a ujistil se, že všemu rozumí. Z jejich strany nebyly žádné dotazy a všechny rozdané dotazníky se mi vrátily vyplněné.

11.1 Přínos do života žáků

Na první otázku „Jaký celkový přínos do Vašeho života si myslíte, že má a bude mít předmět „Základy společenských věd“ za celou dobu studia tohoto předmětu? Vaši odpověď prosím zdůvodněte.“ žáci odpovídali takto.

Největší přínos vidí žáci tohoto ročníku v tématech, která se týkají politologie, konkrétně je zmiňována především samotná politika. Z této oblasti vyzdvihují hlavně to, že jim pomáhá se orientovat a pochopit dění ve státě, fungování vlády, její součásti, složky a orgány. Kromě toho píšou, že díky politologii lépe rozumí mezinárodním vztahům naší země s ostatními. V dotaznících je vyzdvíženo téma voleb, kdy si sami zkusili „simulaci voleb“, jež jim do praktického života dala novou zkušenost. Celkově se v rámci politologie objevuje názor, že se žáci ohledně politiky a státu dozvěděli hodně pro ně nových informací.

Druhým tématem s velkým přínosem je psychologie. V dotaznících je zmiňována psychohygienu, v rámci níž probírali její různé metody a vědí, jak ji praktikovat. Celkově lépe dokážou porozumět sami sobě a také lépe chápou, jak se starat o své duševní zdraví. Mimo to píšou, že dokážou lépe porozumět ostatním lidem, kamarádům, spolužákům a členům rodiny, vědí, proč a jak se mohou v určitých situacích zachovat a co od nich mohou očekávat. Lépe se orientují v různých emocích, pocitech a stavech. V nejednom dotazníku také vyzdvihují téma psychických onemocnění, které jim přijde důležité, protože tak znají jeho příčiny a vědí, jak tyto problémy mohou řešit.

Jako další se v dotaznících hojně objevovala ekonomie a finanční gramotnost. Je uváděna zejména podstata finanční gramotnosti, kterou pak využijí v praktickém životě, jež je naučila, jak lépe nakládat s penězi a jak se k nim celkově chovat. Dále píšou o významu daní, důvody jsou velmi podobné jako v předchozí případové studii, lépe porozuměli tomu, co která

znamená a kdo a jak ji platí a podobně. Někteří rovněž zmiňují, že ekonomie jim je přínosná do studia na vysokých školách a také do budoucího života v případě, že by se chtěli pustit do vlastního podnikání.

Hned po ekonomii žáci specifikují přínos předmětu v obecné rovině, a to jako celkový přínos do života ve společnosti. Ze Základů společenských věd mohou podle svých slov čerpat spoustu znalostí a informací pro dnešní moderní dobu, které jim pomáhají zapadnout, ve společnosti se lépe orientovat a žít v ní. Žáci zmiňují, že díky předmětu budou mít širší všeobecný přehled o různých probíraných tématech a budou jim více rozumět, popřípadě o nich budou mít alespoň základní ponětí. Jelikož budou za rok maturovat a přemýšlí nad svou budoucností, do celkového přínosu pro život by se dal také zahrnout názor, že Základy společenských věd je připravují na vysokou školu. Několik žáků píše, že mají záměr věnovat se právě oborům zahrnutým v tomto předmětu, jako je právo, psychologie nebo ekonomie, a tak předmět považují za důležitý i z tohoto hlediska. V dotaznících se rovněž několikrát objevuje, že předmět žáky jednoduše baví, což je také jeho přínosem.

Dalším, již méně zmiňovaným, přínosným učivem je právo. Kromě významu pro budoucí studium žáci vyzdvihují alespoň základní znalost práva a jeho odvětví ke spořádanému a co nejvíce bezproblémovému životu. Konkrétně píšou, že lépe porozuměli svým základním právům, vědí „podrobněji, co se smí a co nesmí“, dále zmiňují další typy práva jako dědické, pracovní nebo i obchodní. V neposlední řadě dávají důraz na situace, ve kterých by se mohli dostat do problémů, v takovémto případě je výuka práva ve škole naučila, jak se zachovat nebo na koho se obrátit. Mimo to zmiňují například užitečnost znalosti soustavy soudů a dalších institucí.

Stejnou pomyslnou příčku žebříčku sdílí s právem sociologie. Jen poměrně stručně se uvádí, že pomáhá lépe porozumět lidem a jejich chování ve společnosti. Jde zejména o utváření skupin a zapojování se jak do nich, tak do společnosti. Některé tyto odpovědi z dotazníků jsou však spjaté spíše s tématy psychologie.

Okrajově pak žáci zmiňují přínos historie napříč různými tématy v předmětu, poněvadž u každého z nich se údajně historií zabývají. Objevuje se také filozofie, avšak v tom smyslu, že ji budou mít až v příštím ročníku. Poslední z odpovědí je ta, že předmět pro žáka neměl skoro žádný přínos, nicméně není podrobněji rozepsáno, z jakého důvodu.

11.2 Problémové učivo

Na otázku číslo 2 „Jaké učivo v předmětu „Základy společenských věd“ pro Vás osobně bylo nejvíce problémové nebo nejvíce náročné pochopit a naučit se? Napište prosím, proč si myslíte, že tomu tak je/bylo.“ žáci odpovídali následovně.

Nejobtížnější pro ně bylo pochopit a naučit se ekonomii, s ní související finanční gramotnost a ekonomické systémy. Žáci v dotaznících zmiňují také bankovníctví a systém bank. Náročnost značná část připisuje složitosti ekonomie a také aspektu vyučující/ho (viz níže).

Dále žáci zmiňují politologii a v ní zahrnutou politiku. Obtížnost, stejně tak jako u ekonomie, dávají za vinu celkové náročnosti a hlavně obsáhlosti – přesné definice, mnoho pojmů a věci k zapamatování, náročné dělení a tak dále.

Po politologii se do dotazníků hojně psalo, že problémem je veškeré učivo, ve kterém se probírá historie, nebo přímo dějiny Základů společenských věd. Mnoho žáků konstatuje, že jim to přišlo poněkud zbytečné a raději by se učili něco z daných témat než jejich historii. Tato součást předmětu je nebaví.

V otázce na problémové učivo se objevuje i téma psychologie. Žáci si taktéž stěžují na obsáhlost učiva, množství definic a pojmů k zapamatování. Okrajově pak byla zmíněna Ústava ČR, která se týká oblasti práva (to jako takové se však v odpovědích neobjevilo), a dále pak filozofie (opět v tom smyslu, že ji žáci budou mít až příští rok a „netěší se na ni“).

11.3 Důvody kritičnosti dle žáků

I v tomto ročníku se žáci poměrně hojně shodují na většině důvodů vzniku kritických míst. Tím nejvíce opakovaným je celková náročnost učiva společně s jeho obsáhlostí. Na náročnost a množství učiva si stěžují hlavně u politologie, psychologie a práva. Tato témata obsahovala velké množství odborných definic a pojmů, které jsou po žácích vyžadovány k zapamatování, v politologii to je například množství ministrů a různých politiků. Pokud v rámci tématu žáci probírají jeho historii, musejí se údajně naučit mnoho letopočtů. Některá témata se podle nich probírají dlouhou dobu a do „zbytečných“ detailů, musí se je však naučit. Někteří kritičnost míst přisuzují tomu, že jsou „přehlceni“ informacemi z jiných oblastí, a proto se jen stěží učí další témata, čímž dochází také k poklesu jejich motivace.

Druhým důvodem, který má podle žáků vliv na jejich problém s pochopením některých témat, je vliv vyučující/ho. Na jedné straně to připisují tomu, jakým stylem výuka probíhá.

Vyučující vede hodiny v duchu „mnoho teorie, málo praxe a různých aktivit“, žáci konstatují, že pokud do hodin nejsou zapojováni, ztrácí motivaci a zájem o předmět. Chybí jim různé aktivizační metody, praktické aktivity nebo skupinové/třídní diskuse. Na straně druhé si žáci stěžují, že v některých tématech si vyučující nebyl/a jistý/á a výklad byl zmatečný. Tento problém měl být nejvýraznější při výuce ekonomie a finanční gramotnosti, kdy vyučující podle žáků používal/a složité definice z učebnice, které nijak nerozváděl/a, a bylo vidět, že se sám/sama v oblasti ekonomie příliš neorientuje. Žáci si tak z daného tématu moc neodnesli. U témat mimo ekonomii se však tento problém objevoval jen zřídka.

Třetím důvodem, jenž se poměrně často v dotaznících objevoval, byl aspekt žáka, především jeho nezájem o učivo nebo o předmět celkově. To je zapříčiněno faktem, že jsou již ve třetím ročníku a jsou rozhodnutí, že se ve svém budoucím studiu tématům ze Základů společenských věd věnovat nechtějí a své zájmy mají v jiných předmětech. Některé žáky předmět nebaví, protože jim výuka nepřijde dostatečně atraktivní a snadno během ní ztrácí pozornost, tudíž pak nemají motivaci se do předmětu učit a probíraná témata hlouběji pochopit.

V neposlední řadě se někteří shodují v tom, že učivo, které pro ně bylo problémové, se probíralo jen krátkou dobu. Zde opět naráží na ekonomii, kde podle nich může slabší časová dotace korespondovat se znalostmi a oblíbeností tématu vyučující/m. U jiných oblastí se tento problém neobjevoval.

Jednotlivci pak v dotaznících zmiňují, že důvodem vzniku problémů může být jejich absence na předchozích hodinách, nedostatečné vysvětlení tématu v učebnici a dále názor, že učivo žákovi připadalo až moc „abstraktní“, proto si jej nedokázal sám představit a nepochopil jej. Nijak více do hloubky však tyto názory rozvedeny nejsou.

11.4 Návrhy řešení problému dle žáků

Žáci na třetí otázku „Jaké řešení problému, který jste právě identifikovali, byste Vy sami navrhovali? Popřípadě preferovali byste toto učivo z předmětu zcela vyjmout a nahradit ho nějakým jiným, které si myslíte, že v předmětu chybí nebo není dostačující? Prosím napište Vaše konkrétní řešení a v případě preference nahrazení učiva zdůvodněte, proč byste tak učinili.“ odpovídali takto.

Nejčastěji opakovaným názorem, který by mohl pomoci předcházet vzniku kritických míst, je změna ze strany vyučující/ho. Žáci věří, že pokud by jim učivo bylo vysvětleno jiným a více srozumitelným způsobem, problém by s ním neměli (zde opět narážíme na téma ekonomie a finanční gramotnosti). Vyučující by podle nich mohl/a k výuce využívat kromě

výkladu také aktivizační metody, skupinovou práci nebo práci ve dvojicích, dále pak projekty a diskuse na různá témata, která by byla pro žáky zajímavá a měli by k nim sami co říct. Žáci by také uvítali zapojení techniky do výuky ve formě videí a aktivit jako je například Kahoot. V dotaznících se objevuje i názor, že vyučující by měl/a na žáky pohlížet více subjektivně a komunikovat s nimi.

S předchozím názorem se úzce pojí další, v rámci něhož by žáci navrhovali zapojit do výuky více aktivit a cvičení, které mohou využít v budoucnosti ve svém praktickém každodenním životě. Tím jsou myšleny třeba příklady na finanční gramotnost (úvěry, půjčky, daně), úkony týkající se práva, dotazníky k výběru povolání a vysokých škol, volební systémy a podobně. Někteří by v hodinách uvítali účast odborníků přednášejících na témata psychologie nebo ekonomie.

Někteří žáci se shodují na tom, že by bylo dobré vybraná témata doplnit a navýšit časovou dotaci předmětu, popř. alespoň některých témat. Problémové oblasti jsou podle nich probírané rychle, avšak do značných detailů, žáci si tak z hodin odnáší jen holé základy a problematice neporozumí do hloubky, i když to po nich je následně požadováno.

Okrajově se pak v dotaznících vyskytuje názor, že žák nemá konkrétní řešení, jež by problému napomohlo, dále se navrhuje dělat méně skupinových prací a více se věnovat tématu (tento názor je však poněkud v rozepři s tím, že žáci chtějí více skupinových prací a práci ve dvojicích). Ekonomie by podle někoho měla být součástí matematiky (počítání úvěrů a půjček), někteří také navrhují změnu vyučující/ho. Další z žáků píše, že by se měli sami žáci o učivo více zajímat a učit se. Padl také návrh na zadávání dobrovolné práce navíc, kterou by využívali například ti žáci, kteří mají zájem se hlásit na vysoké školy s humanitním zaměřením.

11.5 Nahrazení problémového učiva

Žáci mohli v rámci třetí otázky do dotazníku napsat, zda by problémové učivo v Základech společenských věd ponechali, nebo jestli by jej vyjmuli a nahradili učivem jiným. Velká většina se přiklání k ponechání učiva. Našli se však jedinci, kteří by problémové téma zcela vyjmuli a nahradili následovně.

Zájem o upřednostnění některých témat před druhými nebyl a všechna byla v odpovědích zastoupena rovnoměrně. Prvním z témat je psychologie, kterou by autor rád probral podrobněji z důvodu, že se jí chce v budoucnosti věnovat, do výuky by také zahrnul/a nějaké besedy nebo „program“ s psychology jakožto experty z oboru. Dalším navrhovaným tématem, jež by mělo nahradit problémové učivo, je politologie, v dotazníku však není

specifikováno, jakou její oblast by žák upřednostňoval. Poslední navrhovanou změnou v tematickém plánu je přidání hodin s tématem sexuální výchovy. Pisatel/ka tvrdí, že je ve škole zcela opomíjena a za celou dobu studia o ní prakticky neslyšel/a.

11.6 Zhodnocení

Žáci tohoto ročníku se v názorech na problematiku poměrně shodovali, většina odpovědí spadala do úzce propojených skupin. Shoda byla jak v přínosu učiva, tak i v problémovém učivu. Žáci identifikovali příčiny těchto problémů a jsou v nich za jedno. Po použití hodnotící škály jsme došli k následujícímu shrnutí.

V rámci přínosu předmětu by známku 1 nedostalo žádné učivo. Znamku 2 by dostala politologie včetně oblasti politiky, která byla konkrétně žáky specifikována. Psychologie a její podobory by byly hodnoceny stupněm 3. Poté by následoval celkový přínos předmětu pro život ve společnosti a ekonomie s finanční gramotností se známkou 4. Pomyslnou známku 5 by dostal přínos předmětu pro budoucí studium, sociologie a právo. Ojediněle byly zmíněny filosofie, historie a názor, že předmět nemá pro žáka žádný přínos.

Nejvíce problémovým učivem byla pro žáky politologie a ekonomie s finanční gramotností, tato témata bychom ohodnotili známkou 3. Hodnocení stupněm 4 by dostala všechna témata, u nichž se probírají jejich dějiny. Psychologii společně s Ústavou ČR a filosofií bychom pak hodnotili známkou 5.

Při hodnocení důvodů vzniku označených kritických míst bychom postupovali následovně. Na hodnotící škále se známkou 2 by byla náročnost učiva společně s jeho velkým množstvím, obsáhlostí, a také aspekt vyučující/ho, hlavně jeho/její přístup a styl vyučování. Znamku 3 bychom dali názoru, že žák o učivo sám nemá zájem. Znamku 4 bychom ohodnotili to, že problémové učivo se probíralo jen krátkou dobu, mělo malou časovou dotaci. Konečnou známku 5 bychom hodnotili 3 okrajové názory: problémy v učivu zavinila žákova absence, nedostačující vysvětlení učiva v učebnici a to, že žákovi učivo připadalo příliš abstraktní a nedokázal si jej vybavit.

Posledním z hodnocených aspektů jsou návrhy řešení získané od žáků. Na prvním místě se známkou 2 by byla změna stylu výuky vyučující/ho společně se zapojením více praktických věcí/činností do výuky. Snížení celkového množství učiva a zaměření se více na základní poznatky by na škále hodnocení mělo stupeň 3. Požadavek na větší časovou dotaci na problémové učivo by dostal známku 4. Znamku 5 bychom ohodnotili odpovědi, že žáka nenapadá žádné řešení, že ekonomie by měla být součástí matematiky a že by se mělo

problémové učivo vyřadit a nahradit zcela jiným. V poslední řadě se objevily ojedinělé myšlenky týkající se změny učitele, většího zájmu o učivo ze strany žáka, návrh dobrovolného učiva navíc a také požadavek, aby se pozornost zaměřila konkrétněji na témata než na práci ve skupinkách nad „okrajovými záležitostmi“.

12 Případová studie č. 4 – třetí ročník GYOA Svitavy

Čtvrtá případová studie proběhla na Gymnáziu, obchodní akademii a jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky ve Svitavách ve třetím ročníku vyššího čtyřletého gymnázia (jelikož se jedná o čtyřletý obor, ročník nemá název septima). V ročníku je 29 žáků, jedná se tedy o jednu ze dvou tříd s nejvyšším počtem respondentů, jež se na výzkumu podílely. Ani v tomto ročníku nepřevyšuje počet chlapců ani dívek. Jejich věk se pohybuje mezi 17-18 lety. Po rozdání a přečtení dotazníku společně s žáky zde jako v jediné třídě padl dotaz, a sice zda do dotazníku mohou psát i poznatky ze společenskovedního semináře.

12.1 Přínos do života žáků

Na otázku číslo 1 Jaký celkový přínos do Vašeho života si myslíte, že má a bude mít předmět „Základy společenských věd“ za celou dobu studia tohoto předmětu? Vaši odpověď prosím zdůvodněte.“ žáci odpovídali následovně.

Největší přínos Základů společenských věd je pro ně politologie, konkrétně byla často zmiňovaná politika. Žáci píší, že skrze toto téma lépe porozuměli, „jak funguje“ Česká republika, tím je myšlena funkce vlády, ministerstev a různých orgánů podílejících se na řízení státu. Dále jsou zmiňovány demokratické volby a jejich průběh, protože většině z nich již je 18 a mohou chodit volit. Několik jich také poukazuje na ideologie a státní zřízení cizích států, což jim ukazuje, že život v demokratickém státě nemusí být samozřejmostí. Podle žáků je rovněž přínosem, že vědí, jak fungují vztahy mezi různými státy, nejen s Českou republikou, ale také mezi sebou.

Za druhý největší přínos označili žáci celkový přínos do života ve společnosti. Tvrdí, že se učí/učili spoustu věcí, jež mohou v životě využívat, a tyto znalosti se jim budou hodit, až budou například žít sami bez rodičů. Pozitivně hodnotí veškeré praktické dovednosti, které je předmět naučil. Také se objevuje názor, že díky ZSV budou schopni lépe zapadnout do společnosti a orientovat se v ní. Někteří kromě toho píšou, že je předmět zkrátka baví, což obnáší přínos do jejich života.

Dalším důležitým a přínosným učivem je rovněž často zmiňované právo a celá jeho oblast. Žáci se shodují, že je dobré mít alespoň nějaké základní povědomí o právu, vědět, co dělat smí a co ne. Zároveň říkají, že každý člen společnosti by měl mít povědomí o svých právech, aby si je mohl chránit a nezasahoval do práv ostatních. Znalost práva je pro ně důležitá i z hlediska různých konfliktů, respektive jejich řešení, kdy by měli vědět, co při vzniklém

problému dělat a na koho se popřípadě obrátit. Studium práva v ZSV je taktéž pro některé důležité pro volbu vysoké školy.

Stejně často jako politologie je v dotaznících zmiňovaná i psychologie, opět ze dvou hlavních důvodů. Prvním je porozumění ostatním lidem a blízkým. Žáci specifikují, že se hojně učili o emocích, pocitech a celkově determinantech lidské psychiky, a myslí si, že díky tomu lépe ostatním v tomto ohledu porozumí a mohou předpokládat, jak se budou v určitých situacích lidé chovat. Píší, že učivo psychologie jim může pomoci s prevencí mezilidských konfliktů. Druhým důvodem je psychologie v rovině jich samotných. Učili se o duševních nemocech a vědí, jak s nimi mohou nakládat a kde vyhledat pomoc. Znájí také základy psychohygieny.

Dále žáci píší, že ZSV je pro ně důležité z pohledu budoucího studia na vysoké škole. Nejčastěji se opakující témata, z tohoto důvodu přínosná, jsou právo a psychologie, méně často ekonomie. Někteří zmiňují, že ačkoliv se nebudou chtít věnovat tématům probíraným v tomto předmětu, znalosti z něj mohou být důležité pro přijímací zkoušky na univerzity.

Okrajově je žáky zmiňována sociologie, díky níž dokážou lépe chápat chování lidí ve společnosti a také se v ní sami orientovat, fungovat v různých skupinách a podobně. Dále ekonomie, ve které je pro ně důležitá především finanční gramotnost, aby věděli, jak s penězi nakládat, měli povědomí o půjčkách, hypotékách a bankovníctví obecně. Nadto jsou opět uvedeny daně. Poslední oblastí vyskytující se v dotaznících je filosofie, tu mají žáci ve společenskovědním semináři, žák/žákyně píše, že filosofie ho/ji baví a zajímá.

12.2 Problémové učivo

Na druhou otázku „Jaké učivo v předmětu „Základy společenských věd“ pro Vás osobně bylo nejvíce problémové nebo nejvíce náročné pochopit a naučit se? Napište prosím, proč si myslíte, že tomu tak je/bylo.“ odpovídali žáci takto.

Učivo, které žákům připadalo nejvíce problémové, byla politologie a politika včetně fungování státu. Žáci mluví především o její náročnosti a obsáhlosti, kdy se podle nich politologii nestačí „jen naučit“, ale člověk musí chápat i okolnosti a různé souvislosti, aby měl ucelené vědomosti. Někteří říkají, že politika je pro ně problémová z důvodu, že se o ni nezajímají.

Dále byla pro žáky náročná sociologie společně s psychologíí, tyto dvě oblasti si byly velmi podobné v tom, že obsahovaly velké množství představitelů a některá konkrétní témata

byla náročná na pochopení. S tím se také pojí názor, že žáci mají problém zapamatovávat si nejen jména, ale také významná data a letopočty.

Již méně jsou zmiňovány ekonomie, finanční gramotnost s bankovníctvím a filosofie (opět ze společenskovědního semináře, který mají jen někteří žáci). Problematická je rovněž Ústava ČR obsahující mnoho poznatků k zapamatování a naučení. Žákům dělá také problém učivo, ve kterém se probírají dějiny anebo které má nějaké hlubší a podrobnější „dělení“ (např. výzkumy, volby, různé teorie apod.). V jednom z dotazníků se objevilo, že žák/žákyně má problém s celým předmětem, který se mu/jí špatně učí a nemá v něm motivaci.

12.3 Důvody kritičnosti dle žáků

Ve třetím ročníku se žáci poměrně často shodují na důvodech, proč je pro ně dané učivo problémové. Tím nejčastěji zmiňovaným byl aspekt žáka. Nejvíce se psalo, že je učivo v předmětu nebaví, a proto jim dělá problém se jej naučit. Někteří uvedli, že pokud je pro ně učivo nezajímavé, rychleji ztrácí pozornost a výkladu se nevěnují tak, jak by měli. Pak mají o základech horší ponětí a dělá jim problém pochopit náročnější navazující látku. Ti, kteří se v budoucnu budou chtít ubírat jiným směrem, taktéž nemají v ZSV dostatečnou motivaci k učení. V neposlední řadě je v dotaznících okrajově zmíněno, že žák nemá dobrou paměť nebo se považuje za líného učit se.

Druhým nejčastěji zmiňovaným důvodem kritičnosti učiva je podle žáků jeho velké množství a obsáhlost. V problémových tématech se objevuje velké množství různých definic a pojmů k zapamatování. Někdy jde o příliš podrobné záležitosti, o nichž si myslí, že jsou až zbytečné. U psychologie a sociologie se jedná o větší množství jmen představitelů. Žáci tvrdí, že některá témata probírají s vyučujícím dlouhou dobu a tím se množství učiva kupí, to jim také působí problémy. Dalším aspektem, úzce souvisejícím s množstvím, je samotná náročnost učiva. Žáci uvádějí, že některé části předmětu jsou pro ně zkrátka příliš náročné a odborné a jejich učení jim dá více práce.

Třetím žáky zmiňovaným důvodem vzniku problémů s učivem je aspekt učitele. Připadá jim, že v hodinách opět výrazně převládá teorie a výklad nad praktickými činnostmi žáků, různými cvičeními a aktivizačními metodami. Nevyhovuje jim tedy styl výuky vyučující/ho, někteří však specifikují, že to byl problém i u jejich bývalé/ho vyučující/ho, jenž dával přednost také výkladové části a zápisům do sešitu. Někteří žáci vidí problém zase právě ve změně jejich vyučující/ho, kdy si podle svých slov dostatečně rychle nezvykli. Někomu připadá, že výklad v hodinách občas nedává smysl a je složitý a náročný na pochopení. Z pohledu jejich

vyučujícího problémové učivo nedokážou lehce pochopit, ovšem podle žáků „je výklad někdy až chaotický“. Tento problém však mají jen v pár specifikovaných oblastech (konkrétně politologie a sociologie) a samozřejmě se netýká všech žáků.

Okrajově se pak objevuje názor, že žáci mají malou znalost základů tématu, neboť se probíraly již v minulých ročnících. Žáci si je buď nepamatují, nebo už tehdy měli s učivem problémy. U ekonomie se zmiňuje, že je zde potřeba matematika, která jim obecně nejde (např. k počítání daní, úroků, mezd apod.), a nakonec se opět vyskytuje názor, že žákovi přišlo učivo až moc abstraktní, a proto si jej nedokázal vybavit a představit konkrétně.

12.4 Návrhy řešení problému dle žáků

Na otázku číslo 3 „Jaké řešení problému, který jste právě identifikovali, byste Vy sami navrhovali? Popřípadě preferovali byste toto učivo z předmětu zcela vyjmout a nahradit ho nějakým jiným, které si myslíte, že v předmětu chybí nebo není dostačující? Prosím napište Vaše konkrétní řešení a v případě preference nahrazení učiva zdůvodněte, proč byste tak učinili.“ žáci odpovídali následovně.

Řešení, která se v dotaznících opakovala velmi často, byla dvě. Prvním byla změna stylu výuky. Žáci si myslí, že by výrazně pomohlo, pokud by se vyučující nezaměřoval převážně na výklad a praktikoval by různé aktivizační metody, práci ve skupinách nebo ve dvojicích. Rádi by tvořili například projekty ve skupinách. Často se objevuje požadavek na „zábavnější výuku“, což může vyplývat i z výše zmíněného prvního důvodu vzniku problémových míst, kdy žáky hodiny ZSV příliš nebaví. Žáci míní, že by ke zlepšení přispělo také více praktických věcí v hodinách, se kterými by se mohli setkávat a využívat je v životě nyní i v budoucnu (například korespondence a vyřizování záležitostí s úřady, oblast finanční gramotnosti apod.).

Druhým nejvíce zmiňovaným názorem, který by podle žáků měl omezit vznik kritických míst, je snížení množství učiva a jeho zjednodušení. Jak žáci uváděli, důvodem jejich problémů s vybranými tématy je to, že jsou dosti obsáhlá a nabitá odbornými definicemi, pojmy a fakty rozvedenými dle jejich názorů až moc podrobně. U těchto témat by tedy navrhovali snížení časové dotace a s tím i odebrání přílišných detailů a celkové zestručnění. Pokud by byl brán v potaz aspekt vyučující/ho, žáci by ke zjednodušení opět navrhovali hodiny udělat „zábavnější“ a zjednodušit i výklad, ačkoliv si uvědomují, že to nemusí být jednoduché na provedení. Pro potřeby zjednodušení by se na žáky také mělo nahlížet více subjektivně a učivo jim vysvětlovat více „laicky a pomaleji“. Takto lze shrnout návrhy na celkové zjednodušení učiva a jeho zestručnění.

Další řešení byla žáky zmiňována už jen jednotlivě. Mezi ně patřilo i to, že žáka žádné řešení nenapadá. Objevil se návrh na zvýšení časové dotace předmětu nebo alespoň složitější témata probírat delší dobu a více je opakovat, aby si je žáci snáze zapamatovali a déle udrželi v paměti. S využitím učiva v praxi podle nich souvisí rovněž větší zaměření se na současné problémy a jejich řešení než na okolnosti, jež se probírají u témat z jejich historického hlediska. Někdo navrhuje, aby se žáci vyučující/ho více doptávali na nejasnosti, padl i názor, že předmět by se měl udělat dobrovolným (jako seminář pro zájemce). Jeden z názorů říká, že by pomohla změna vyučující/ho, nebyl však rozveden do detailů.

12.5 Nahrazení problémového učiva

Žáci měli možnost ve třetí otázce napsat, jestli by učivo, které jim dělalo problém, nahradili jiným, nebo by ho ve výuce ponechali. Většina žáků by učivo v tematickém plánu ponechala, avšak bylo zde ve srovnání s ostatními třídami nejvíce respondentů, kteří by problémové učivo vyjmuli a nahradili jiným.

Nejvíce si žáci žádají ekonomii a finanční gramotnost. Svou volbu obhajují tím, že dané učivo je pro ně do budoucna a celkově do života nejpotřebnější z důvodu, že budou vědět, jak nakládat s penězi, platit daně nebo si brát půjčky, zakládat účty, spořit a tak dále. Ekonomie je pro některé také důležitá z důvodu budoucího studia na VŠ.

Druhým tématem, jemuž by se žáci rádi více věnovali, bylo právo, opět z důvodu studia na VŠ, navíc jim oblast práva přijde celkově pro praktický život důležitá. Okrajově pak byly zmíněny obecně „praktické věci do života“, ty však nebyly dále více rozvedené. Jeden z žáků/žaček specifikoval, že v předmětu chybí téma psychosomatiky, jež se dle něj/ní v současnosti velmi rozšířilo a žáci by o něm měli vědět více. S tím souvisí psychologie, která byla v jednom z dotazníků napsána, avšak odpověď také nebyla dále rozepsána.

12.6 Zhodnocení

Žáci v této třídě se dosti shodovali jak na celkových přínosech předmětu ZSV, tak i problémových částech, jejich důvodech vzniku a také řešeních. Poté se většinou jednalo již jen o pár jednotlivých názorů lišících se od ostatních. Pokud bychom opět názory žáků zasadili do hodnotící škály, výsledky by vypadaly následovně.

Z hlediska celkového přínosu předmětu pro žáky bychom známkou 2 ohodnotili politologii včetně politiky a ideologií a mezinárodní vztahy. Známkou 3 by dostal celkový přínos do života žáků a všeobecný přehled. Psychologie a přínos předmětu do budoucího studia

bychom hodnotili stupněm 4. Názor, že předmět nemá pro žáky žádný nebo jen minimální přínos, by byl na škále se známkou 5, stejně by na tom byla sociologie a ekonomie. Jednotlivě pak byla zmíněna také filosofie.

Při hodnocení nejvíce problémového učiva bychom začínali známkovat až stupněm 3, jež by dostala politologie včetně mezinárodních organizací a evropské integrace. Známkou 4 by získala sociologie a psychologie. Posledním stupněm hodnocení 5 bychom ohodnotili ta témata, v rámci kterých se žáci musí naučit jména představitelů a data, filosofii, Ústavu ČR, ekonomii a učivo, v němž se probírají dějiny. Okrajově pak bylo zmíněno „celé ZSV“ a témata se složitějším dělením.

Důvody, o kterých si žáci myslí, že zapříčiňují vznik kritických míst, bychom začínali hodnotit také až známkou 2, již by dostal aspekt žáka, především jeho nezáměr o učivo a fakt, že látka žáky nebaví a nemají motivaci se učit. Známkou 3 bychom ohodnotili obsáhlost učiva a jeho náročnost. Způsob nebo styl výuky učitele by dostal známkou 4. Známkou 5 by získal názor, že žáci mají špatné znalosti tématu již z dřívějšíka, a také jednotlivě se vyskytující názory, že učivo je příliš abstraktní a pro naučení se ekonomie je zapotřebí matematiky, jež žákovi/žačce nejde.

V návrzích řešení problému se žáci také poměrně shodovali. Známkou 3 bychom tak dali aspektu učitele – je požadováno více aktivizačních metod a praktických cvičení, lepší vysvětlení ze strany učitele, zapojení videí a techniky do hodin a také subjektivnější práce s žáky. Snížení množství učiva by bylo hodnoceno známkou 3. Řešením by rovněž mohlo být nahrazení problémového tématu jiným, tento názor by získal známkou 4. Dále bychom udělili známkou 5 a to odpovědi, že žáka žádné řešení nenapadá, a pak následujícím jednotlivě zmíněným názorům: více času na probrání problémového učiva, větší zaměření se na současné problémy a jejich možná řešení, žáci by se měli učitele více doptávat na nejasné učivo, předmět udělat dobrovolným ve formě semináře a změnit vyučující/ho.

13 Odpovědi na výzkumné otázky

Shrnutí praktické části a odpovědi na výzkumné otázky vycházejí z jednotlivých případových studií, konkrétněji z obsahové analýzy dat z dotazníků ze čtyř ročníků středních škol, dále jejich syntézy a následného slovního rozboru. Odpovědi na všechny čtyři výzkumné otázky jsou dopodrobna rozebrány v jednotlivých případových studiích (kapitoly 9, 10, 11 a 12). Odpověď na první výzkumnou otázku 1 (VO1) je popsána v podkapitolách „Přínos do života žáků“, odpověď na výzkumnou otázku 2 (VO2) je podrobně sepsána v podkapitolách „Problémové učivo“, odpověď na třetí výzkumnou otázku (VO3) se nachází v podkapitolách „Důvody kritičnosti dle žáků“ a poslední čtvrtá výzkumná otázka je podrobně rozepsána v podkapitolách „Návrhy řešení problému dle žáků“. Poněvadž z každého ročníku by vyplynula jiná odpověď a jednotlivé názory žáků z odlišných ročníků se různí tak, že nejdou velmi dobře sloučit do takové podoby, aby se příliš nezobecnily, odpovědi na výzkumné otázky jsou sepsány komplexněji a pro každou třídu zvlášť.

VO1: Jaké učivo za celou výuku předmětů Občanské výchovy nebo Základů společenských věd bylo pro žáky vybraných škol nejvíce přínosné?

Z výzkumu vyplynulo, že žáci kvarty GALSOS v Moravské Třebové se nejvíce ztotožňují s názorem, že největším přínosem pro ně bylo veškeré učivo z předmětu Občanská výchova, neboť zásadním přínosem předmětu je pro ně všeobecný přehled a také to, že jsou připraveni na praktický život ve společnosti. Předmět je pro ně rovněž přínosem do budoucnosti. Dále uváděli učivo psychologie, oblast práva, finanční gramotnost, politologii a etiketu.

Pro žáky kvarty GYOA ve Svitavách bylo nejpřínosnějším učivem právo. Většina taktéž stála za názorem, že vše, co se v Občanské výchově naučili, pro ně bylo přínosným a učivo má vliv na jejich budoucnost a život ve společnosti. Přínosnost vidí i v ekonomii včetně finanční gramotnosti, psychologii a politologii.

Žáci septimy GALSOS v Moravské Třebové vidí v nejpřínosnějším učivu politologii, konkrétně zmiňují politiku. Poté následuje psychologie a její podobory a opět „celkový přínos předmětu pro praktický budoucí život“. Důležitá pro ně je také ekonomie a finanční gramotnost, sociologie a právo.

Výsledky dotazníků z třetího ročníku GYOA ve Svitavách uvádí, že velkým přínosem je pro žáky na této škole hlavně politologie a zejména často zmiňovaná politika. Dalším

opakujícím se názorem je zase „celkový přínos předmětu do budoucího života ve společnosti“, tudíž někteří z žáků vidí přínosné veškeré učivo tohoto předmětu. Kromě toho považují za přínosnou psychologii, sociologii a ekonomii.

VO2: Jaká místa ve výuce Občanské výchovy nebo Základů společenských věd považují žáci vybraných škol za kritická?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku v kvartě GALSOŠ Moravská Třebová je následující. Žáci za nejvíce problémové téma považují právo a jeho systém. Problémy jim také dělalo učivo týkající se psychologie a ekonomie včetně finanční gramotnosti.

Žáci kvarty GYOA ve Svitavách hodnotí jako nejnáročnější taktéž právo a jeho systém, podobně je na tom ekonomie s finanční gramotností. Dále jim problémy činilo učivo politologie a konkrétně témata stát a obec. Téma UNESCO pro ně bylo rovněž náročné, někomu navíc dělá problémy učit se přesné definice a data u jakýchkoliv témat.

Z dotazníků v septimě GALSOŠ v Moravské Třebové vyplývá, že nejvíce náročným učivem pro žáky byla politologie společně s ekonomikou, opět včetně finanční gramotnosti. Žáci hodnotí jako náročné veškeré učivo, ve kterém se probírají jeho dějiny. Psychologie, Ústava ČR a filozofie je pro žáky taktéž náročná.

Pro žáky třetího ročníku GYOA Svitavy je nejproblémovějším tématem politologie, u ní konkrétně uvádějí mezinárodní organizace a evropskou integraci. Mimo to jim dělá problémy sociologie, psychologie a filosofie. I zde se žákům jeví jako náročné učivo, ve kterém se probírají dějiny. Obtížnými tématy jsou pro ně dále Ústava ČR a ekonomie.

VO3: Jaké jsou dle žáků vybraných škol příčiny vzniku kritických míst ve výuce Občanské výchovy nebo Základů společenských věd?

Žáci kvarty GALSOŠ v Moravské Třebové uvádějí, že příčiny vzniku jimi specifikovaných kritických míst jsou následující. Nejčastěji zmiňovaným názorem je, že učivo je příliš obsáhlé. Rovněž si myslí, že důvodem je aspekt jejich vyučující/ho, tedy jeho/její pro ně nevyhovující styl výuky. Roli hraje také aspekt samotných žáků, tím je myšlen jejich nezájem o učivo a malá motivace. V neposlední řadě je důvodem samotná náročnost problémového učiva a krátká doba, po kterou se látka probírala.

V kvartě GYOA ve Svitavách žáci napsali, že vznik kritických míst má podle nich na svědomí taktéž množství a obsáhlost učiva, dále samotná jeho náročnost, za kterou je aspekt

vyučujícího (jeho/její styl výuky). Za aspektem vyučujícího je aspekt žáka, to znamená jeho nezájem o učivo a malá motivace.

Žáci septimy GALSOS Moravská Třebová odpověděli, že důvodem je složitost samotného učiva zároveň s tím faktem, že problémové oblasti jsou velmi obsáhlé. Dále, stejně jako ostatní třídy, považují za důvod kritičnosti aspekt vyučující/ho (styl výuky) a žáka (malá motivace a nezájem o probírané téma). Jako jeden z důvodů je zmíněna i malá časová dotace na probrání náročné látky.

V poslední ze tříd, třetím ročníku GYOA Svitavy, jsou důvody problematičnosti předmětu následující. Na rozdíl od ostatních tří ročníků žáci vidí jako nejproblematictější přístup jich samotných, tedy nezájem o předmět a malá motivace, a to ještě před aspektem vyučující/ho (styl jeho/její výuky). Důvodem je podle nich rovněž náročnost učiva a jeho obsáhlost. Podle některých jsou to také slabé předchozí znalosti základů.

VO4: Jak si žáci vybraných škol představují řešení/předcházení jimi specifikovaného kritického místa v Občanské výchově nebo Základech společenských věd?

Řešení, které navrhnou žáci z kvarty GALSOS Moravská Třebová je takové, aby vyučující změnil svůj postoj k předmětu, především styl svojí výuky. Kromě toho si myslí, že ke zlepšení problému by přispělo celkové zjednodušení problematických témat a jejich zestručnění, podle někoho by se problém vyřešil, pokud by se dané učivo naopak vyučovalo delší dobu. Někteří jsou toho názoru, že řešením by bylo celkové nahrazení problémových témat.

Žáci kvarty GYOA ve Svitavách by taktéž za řešení považovali celkové zestručnění a zjednodušení náročných témat. Dále by mohlo pomoci, kdyby se výuka nevedla zejména v podobě výkladu, ale byly by do ní zahrnuty různé aktivizační metody, skupinové práce, diskuze a podobně, tedy změna ve stylu výuky vyučující/ho. Část třídy navrhuje problémové učivo vyškrtnout z tematického plánu a nahradit ho jiným nebo jej probírat až ve vyšších ročnících.

V septimě GALSOS Moravská Třebová jsou názory na řešení problému následující. Žáci navrhnou do výuky mimo výklad zařadit i aktivizační metody a předmět „udělat zábavnější“ – vyučující by měl/a pozměnit styl své výuky. Podle žáků by pomohlo, kdyby se problémové učivo zjednodušilo a zestručnilo. Někteří si naopak myslí, že by pomohlo navýšení časové dotace předmětu. Jiní uvádějí, že by náročná témata vyřadili a nahradili něčím jiným.

V posledním z ročníků, tedy třetím ročníku na GYOA ve Svitavách, žáci uvádějí, že ke změně by mělo dojít u vyučující/ho, hlavně v jeho/jejím stylu vyučování, kdy by se měl/a kromě výkladu zaměřit i na aktivizační metody a na praktické věci ve výuce. Dále ve shodě s ostatními třídami navrhuje snížení množství učiva a jeho zestručnění. Podle některých by se mělo náročné učivo vyškrtnout a nahradit. Z dotazníků vyloučila i tato jednotlivá řešení: větší časová dotace na problémová témata, omezení výuky historie témat a zaměření se více na současnost, větší zájem žáků o učivo a doptávání se na nejasnosti a to, že předmět by se měl udělat dobrovolným.

14 Diskuze

Výzkum kritických míst u nás, tedy v České republice, není příliš rozšířený, některé předchozí výzkumy jsou zmíněny v teoretické části této diplomové práce v kapitole „Současný výzkum kritických míst ve vyučování“. Většina z nich se ale zabývá spíše přírodními vědami (přírodopis, geovědy, fyzika, matematika, zeměpis atd.). Výzkumy týkající se společenských věd jsou v této kapitole zmíněny dva, ty využiji k porovnání se svým výzkumem.

První z nich je součástí publikace A. Nohavové, zaměřuje se obecně na výzkum kritických míst ve výuce výchovy k občanství. Výzkum proběhl v roce 2019 na 10 školách v Jihočeském kraji a byla získána data z celkem 25 dotazníků, jež byly rozdány vyučujícím. Z těchto 25 dotazníků bylo 10 dotazníků ze základních škol, 10 z nižšího stupně gymnázií a 5 z vyššího stupně gymnázií.⁷⁹ Značným rozdílem je tedy množství dotazníků a respondentů, kdy jsem pro svůj výzkum oslovil celkem 102 respondentů, a to nikoliv z řad učitelů, ale žáků – pohled na problematiku kritických míst je tudíž také z odlišné strany. Jistá podobnost je v použitých dotaznících, oba byly povahy tíhnoucí ke kvalitativnímu výzkumu. Z obou šetření vyplynulo velké množství kritických míst, které bylo způsobeno subjektivními názory učitelů (cizí výzkum) a žáků napříč ročníky (můj výzkum). Výzkum v publikaci A. Nohavové se zabíral hlavně identifikací kritických míst Výchovy občanství a Základů společenských věd z pohledu učitelů. Výzkum popsany v praktické části této diplomové práce se zabíral mimo identifikaci kritických míst Občanské výchovy a Základů společenských věd z pohledu žáků také celkovými přínosy těchto předmětů, dále také důvody vzniku kritických míst z pohledu žáků a řešeními, která navrhnou sami žáci.

Druhý výzkum zabývající se společenskovední oblastí proběhl na Katedře společenských věd na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (r. 2022).⁸⁰ Zabýval se kritickými místy v oblasti výuky filozofie v předmětu Základy společenských věd na středních školách (gymnáziích). Na rozdíl od mého využívá mimo kvalitativních metod také kvantitativní. Pohled na problematiku je mírně odlišný, jelikož šetření, které proběhlo na katedře společenských věd, pohlíží na problematiku jak z pohledu studentů, tak z pohledu učitelů, zatímco můj výzkum jen z pohledu studentů. Oproti mému výzkumu byla ke sběru dat využita metoda polostrukturovaných rozhovorů, dále byl využit dotazník a analýza dokumentů.

⁷⁹ NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVORÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

⁸⁰ CIESLAROVÁ, Zuzana; ČÍHALOVÁ, Martina a HUBÁLEK, Tomáš. *Critical areas in the teaching of philosophy – their causes and options of solution*. 2022, s. 8.

V jejich výzkumném vzorku bylo celkem 11 učitelů/učitelek (rozhovory) a 83 studentů bakalářského studijního programu „Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání“ (dotazníky), ze kterých dotazníky odevzdalo jen 16 respondentů, celkový počet respondentů je tedy opět menší než v mém šetření. Výsledky výzkumu z Univerzity Palackého jsou přehledně shrnuty do tabulek, kde je názorně vidět, kolik učitelů/studentů se přiklání k jakému názoru, závěry jsou taktéž slovně sepsány. Můj výzkum je v ohledech zpracování závěrů poměrně komplexní a obsáhlý, dílčí případové studie nevyužívají tabulek a číselných údajů o počtu jednotlivých názorů, neboť je tento výzkum čistě kvalitativní.

Pokud bych měl shrnout výsledky svého výzkumu, který se zabýval identifikací kritických míst v předmětech Občanské výchovy a Základů společenských věd z pohledu studentů, jejich možnými příčinami a řešeními, řekl bych, že výsledky byly poměrně rozsáhlé a v porovnání jednotlivých ročníků i ve značné míře odlišné. Bylo však dobře vidět, s čím má jaká třída problém, poněvadž se ve třídách odpovědi žáků většinou shodovali a daly se z nich dobře vyvodit závěry, potažmo odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky.

Výzkum se mimo zmíněné zabýval také celkovým přínosem předmětů do života žáků. Z toho vyplývaly poměrně zajímavé závěry. Žáci v některých případech totiž za nejvíce přínosné učivo označovali to, které pro ně bylo i nejvíce problémovým. Konkrétně to můžeme vidět například u kvarty z GYOA ve Svitavách, kdy jako nejčastěji zmiňovaným přínosem bylo pro žáky právo, jež bylo zároveň nejčastěji zmiňovaným problémovým učivem. V ostatních ročnících žáci v těchto dvou kategoriích současně zmiňují například finanční gramotnost.

Jak jsem již uvedl výše, jednotlivé ročníky se ve svých názorech poměrně dobře shodovaly. Samozřejmě tomu tak nebylo u všech odpovědí a v každé ze tříd se vyskytly myšlenky, které byly záležitostí jen několika málo jedinců nebo opravdu okrajovými záležitostmi zmíněnými jen jednotlivě za celý výzkum. To samozřejmě neznamená, že by se na tyto názory měl brát menší zřetel. Přesné počty u názorů respondentů jako takových napříč praktickou částí nebyly zmiňovány, byly však použity při obsahové analýze a můžeme si jich povšimnout v přílohách 2 až 5.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo identifikovat a analyzovat kritická místa Občanské výchovy a Základů společenských věd z pohledu studentů, dále pak nalézt možné příčiny jejich vzniku a také zjistit, jaká řešení by navrhovali sami žáci. Při stanovování výzkumných otázek se vyskytl ještě jeden možný cíl, a to zjistit celkový přínos daných předmětů pro žáky. Tato práce jako taková neměla za cíl vytvořit návod či metodiku pro učitele, jak vyučovat, aby se zamezilo vzniku kritických míst, spíše vést k lepšímu porozumění této problematice.

Teoretická část jen shrnula poznatky, které jsou doposud známé – žádné nové tedy nepřinesla. Myslím si, že její zpracování v tomto duchu bylo důležité pro následnou praktickou část a především pro pochopení problematiky jak pro možné čtenáře práce, tak pro mě samotného, neboť jsem do ní skrze její psaní nahlédl a okolnostem týkajícími se kritických míst jsem podrobněji porozuměl, tento fakt byl klíčovým pro výzkum v praktické části.

Praktická část přišla se spoustou nových poznatků, alespoň co se týče výzkumného vzorku. Při sepisování této části jsem se rozhodl pro čtyři případové studie z toho důvodu, že každá ze tříd, zapojených do výzkumu, do dotazníků uváděla specifické názory, které se nedaly s ostatními třídami nijak propojit. Bylo tedy lepší pro každý ročník udělat výzkum „na míru“ a data zpracovat jednotlivě. V těchto případových studiích jsem po obsahové analýze dat slovně sepsal výsledky výzkumu a přehledně je rozdělil do kategorií úzce spojených s výzkumnými otázkami. Na konci praktické části jsem výsledky šetření shrnul, odpověděl na výzkumné otázky a lehce zabředl i do diskuze. Tímto byly podle mého názoru cíle v obou částech práce naplněny.

Poněvadž výzkumů, jež by se zabývaly problematikou kritických míst v pedagogice, konkrétně zaměřených na společenské vědy, není mnoho, myslím si, že můj výzkum by mohl mít pro lepší porozumění v tomto ohledu alespoň malý význam. Jediné úskalí vidím v tom, že výsledky šetření by se jen těžko vztahovaly na další ročníky, potažmo se nějakým způsobem generalizovaly, jelikož výsledky jednotlivých případových studií byly natolik specifické a názory jednotlivců skrze ročníky subjektivní, že by se toto zobecnění výsledků na další střední školy provádělo jen s těžkostí. Největší přínos by tak tento výzkum mohl mít pro konkrétní vyučující ročníků zapojených do výzkumu, popřípadě jejich kolegy.

Přínos vidím i pro sebe, protože sám budu v budoucnu Občanskou výchovu a Základy společenských věd vyučovat a psaní této diplomové práce mi umožnilo vhled do problematiky

kritických míst, tím pádem mohu využít nabyté znalosti a zaměřit se na možné problémové oblasti, které vyvstaly z mnou provedeného výzkumu.

Seznam použité literatury

CIESLAROVÁ, Zuzana; ČÍHALOVÁ, Martina a HUBÁLEK, Tomáš. Critical areas in the teaching of philosophy – their causes and options of solution. 2022, s. 8.

HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, Lenka a SLAVÍK, Jan. *Modelování kurikula*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2020. ISBN 978-80-261-0903-7.

HSIEH, Hsiu-Fang a SHANNON, Sarah E. Three approaches to qualitative content research. *Qualitative Health Research*. 2005, roč. 15, č. 9, s. 1277-1288.

JANÍK, Tomáš; MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

KOHOUT, Jiří; MOLLEROVÁ, Marie; MASOPUST, Pavel; FEŘT, Lukáš a SLAVÍK, Jan. Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace*. 2019, roč. 29, č. 1, s. 5-42.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOPEČEK, Pavel; KRÁKORA, Pavel a CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4779-7.

KUBERSKÁ, Markéta; MASOPUST, Pavel; KOLÁŘOVÁ, Lucie; DESENSKÝ, Petr; SLAVÍK, Jan et al. Dynamická místa kurikula jako most mezi formálním a neformálním vzděláváním. *Pedagogika*. 2020, roč. 70, č. 3, s. 293-313.

MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MENTLÍK, Pavel; SLAVÍK, Jan a COUFALOVÁ, Jana. Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 9-18.

NOHAVOVÁ, Alena; STUHLÍKOVÁ, Iva; BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁK, Petr; HOFMANNOVÁ, Jana et al. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-910-5.

NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.

PLUHÁČKOVÁ, Markéta; DUFFEK, Václav; STACKE, Václav a MENTLÍK, Pavel. Kritická místa ve výuce zeměpisu na ZŠ – identifikovaná kritická místa a jejich příčiny. *Arnica*. 2019, roč. 9, č. 1, s. 15-30.

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

RENDL, Miroslav a VONDROVÁ, Nad'a. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-723-6.

RYCHTERA, Jiří; BÍLEK, Martin; BÁRTOVÁ, Iveta; CHROUSTOVÁ, Kateřina; SLOUP, Radovan et al. Která jsou klíčová, kritická a dynamická místa počáteční výuky chemie v České republice. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 35-44.

SLAVÍK, Jan. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*. 1999, roč. 49, č. 3, s. 220-235.

STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Petra; BENEDIKTOVÁ, Lenka a KOUT, Jiří. Kritická místa ve výuce přírodopisu na základní škole. *Arnica*. 2018, roč. 8, č. 1, s. 56-62.

Seznam použitých internetových zdrojů

Arnica. Online. 2011. Dostupné z: <https://www.arnica.zcu.cz/cz/>. [cit. 2024-02-27].

Gymnázium a Letecká odborná střední škola Moravská Třebová. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.gmt.cz>. [cit. 2024-03-18].

Gymnázium, obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Svitavy. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.gyoa.svitavy.cz>. [cit. 2024-03-18].

Počet obyvatel v obcích – k 1.1.2023. Online. Český statistický úřad. 2023. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-k-112023>. [cit. 2024-03-18].

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Online. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>. [cit. 2024-03-11].

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Online. MŠMT. 2013. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [cit. 2024-03-07].

Seznam použitých obrázků

Obrázek 1: Roviny existence obsahu a obsahové transformace, JANÍK, Tomáš; MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

Seznam použitých zkratk

OV – Občanská výchova

ZSV – Základy společenských věd

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP G – rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

GALSOS – Gymnázium a letecká odborná střední škola Moravská Třebová

GYOA – Gymnázium, obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Svitavy

Přílohy

K diplomové práci je připojeno 5 příloh. První příloha je dotazník, který byl rozdán žákům pro účely výzkumu. Přílohy 4 až 5 jsou obsahové analýzy, ze kterých byly následně sepisovány případové studie.

Příloha 1:

Dobrý den,

Jmenuji se Martin Vymazal a jsem studentem 2. ročníku navazujícího magisterského programu na fakultě pedagogické Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci mé diplomové práce s názvem „Kritická místa ve vzdělávacím oboru Občanský a Společenskovědní základ z pohledu studentů“, se zabývám výzkumem kritických míst studentů v předmětech Základy společenských věd a Občanská výchova.

Kritickými místy ve výuce se rozumí takové oblasti, které jsou pro studenty obtížné a problematické. To může být zapříčiněno několika různými faktory, mezi které může patřit například nepochopení konceptů studenty, špatně vysvětlená látka vyučujícím, obtíže s propojením teorie do praxe, nedostatečná motivace a spousta dalších faktorů.

Touto cestou bych Vás chtěl požádat o spolupráci při sběru informací skrze tento anonymní „rozhovor“ psaný na papír, která bude jak přínosem pro moji závěrečnou práci, tak mi pomůže celkově lépe porozumět této problematice.

Dotazník se skládá ze 3 otázek. Chtěl bych Vás poprosit, abyste si každou z nich dobře přečetli, nad Vaší odpovědí se zamysleli a odpověď pak napsali/popsali, jak nejlépe dovedete. Vaše detailní odpovědi mi pak umožní lépe porozumět názorům a hlavně zkušenostem, které v této oblasti Vy sami máte.

Zároveň také děkuji za Váš čas a ochotu se podílet na této studii.

1) Jaký celkový přínos do Vašeho života si myslíte, že měl, má a bude mít předmět „Základy společenských věd“ za celou dobu studia tohoto předmětu? Vaši odpověď prosím zdůvodněte.

2) Jaké učivo v předmětu „Základy společenských věd“ pro Vás osobně bylo nejvíce problémové nebo nejvíce náročné pochopit a naučit se? Napište prosím, proč si myslíte, že tomu tak je/bylo.

3) Jaké řešení problému, který jste právě identifikovali, byste Vy sami navrhovali? Popřípadě, preferovali byste toto učivo z předmětu zcela vyjmout a nahradit ho nějakým jiným, které si myslíte, že v předmětu chybí nebo není dostačující? Prosím napište Vaše konkrétní řešení a v případě preference nahrazení učiva zdůvodněte, z jakého důvodu byste tak učinili.

Příloha 2:

Moravská Třebová – kvarta (19)

Otázka č. 1: Jaký celkový přínos do Vašeho života si myslíte, že má a bude mít předmět „Občanská výchova“ za celou dobu studia tohoto předmětu? Vaši odpověď prosím zdůvodněte.

1.1: Přínos do života žáků

- 1.1.1 – celkový přínos pro život ve společnosti 8, 42,4%
- 1.1.2 – finanční gramotnost 2, 10,6%
- 1.1.3 – psychologie 4, 21,2 %
- 1.1.4 – právo 3, 15,9
- 1.1.5 – politologie 2, 10,6 %
- 1.1.6 – předmět má dle žáků minimální přínos do jejich života 8, 42,4%
- 1.1.7 – etiketa 1, 5,3%

Otázka č. 2: Jaké učivo v předmětu „Občanská výchova“ pro Vás osobně bylo nejvíce problémové nebo nejvíce náročné pochopit a naučit se? Napište prosím, proč si myslíte, že tomu tak je/bylo.

2.1: Problémové učivo

- 2.1.1 – právo 12, 63,6%
- 2.1.2 – nic nebylo složité 3, 15,9%
- 2.1.3 – ekonomie 1, 5,3%
- 2.1.4 – psychologie 3, 15,9%

2.2: Proč si žáci myslí, že tomu tak je/bylo

- 2.2.1 – mnoho učiva (podrobné) 12, 63,6%
- 2.2.2 – málo časové dotace na látku 1, 5,3%
- 2.2.3 – špatně vysvětleno vyučujícím 8, 42,4%
- 2.2.4 – nesrozumitelnost/náročnost samotného učiva 2, 10,6%
- 2.2.5 – nezájem žáků o učivo 2 21,2%
- 2.2.6 – malá motivace žáka se téma naučit 1
- 2.2.7 – neschopnost udržet pozornost 1

Pozn. žáci ve více případech konstatují že vyučující vypadal/a že právu také moc nerozumí, naopak někteří konstatují že učivo vysvětluje až moc složitě a detailně (psychologie)

Otázka č. 3: Jaké řešení problému, který jste právě identifikovali, byste Vy sami navrhovali? Popřípadě preferovali byste toto učivo z předmětu zcela vyjmout a nahradit ho nějakým jiným, které si myslíte, že v předmětu chybí nebo není dostačující? Prosím napište Vaše konkrétní řešení a v případě preference nahrazení učiva zdůvodněte, proč byste tak učinili.

3.1: Návrhy řešení problému

3.1.1 – Nespecifikuje (vše žákovi šlo) 1, 5,3%

3.1.2 – Snížení obsáhlosti učiva 9 58,3%

3.1.3 – Učivo nahradit jiným 4, 21,2%

3.1.4 – Strávit více času učením (žák) 1 26,5%

3.1.5 – Změna postoje a stylu výuky vyučujícího (snížit nároky) 2 63,6%

3.1.6 – Změna vyučujícího 6

3.1.7 – Méně učení doma, více přímo ve škole 1

3.1.8 – Věnovat problémovému učivu více času 2

3.1.9 – Zvýšit hodinovou dotaci předmětu 1

3.1.10 – Přesunou učivo do vyšších ročníků 1

3.1.11 – Více aktivizačních metod 4

3.1.12 – Výuku cílit více individuálně (skupinky co koho zajímá) 1

Pozn.: v dotaznících se opakuje, že vyučující lpí na detailech a témata se zabývá příliš dlouho, hodiny jsou stereotypní (snížení obsáhlosti učiva + aktivizační metody)

3.2: Konkrétní specifikace o vyjmutí problémové látky

3.2.1 – Vyjmout 4, 21,1%

3.2.2 – Ponechat 10, 52,6%

3.2.3 – Nespecifikováno 5, 26,3%

3.3: Konkrétní specifikace o nahrazení problémové látky

3.3.1 – Nahradit 4, 21,1%

3.3.2 – Nenahrazovat 10, 52,6%

3.3.3 – Nespecifikováno 5, 26,3%

3.4 Kterým učivem vyjmuté problémové učivo nahradit

3.4.1 – Finanční gramotnost 4, 31,8%

3.4.2 – Etiketa 2, 10,6%

3.4.3 – Ekonomie 2

3.4.4 – Zaměření předmětu více na žáky – seberozvoj 2, 10,6%

3.4.5 – Sexuální výchova 1, 5,3%

3.4.6 – (zdravý) životní styl 1, 5,3%

Příloha 3:

Svitavy – kvarta (29)

Otázka č. 1: Jaký celkový přínos do Vašeho života si myslíte, že má a bude mít předmět „Občanská výchova“ za celou dobu studia tohoto předmětu? Vaši odpověď prosím zdůvodněte.

1.1: Přínos do života žáků

1.1.1 – právo 20, 60%

1.1.2 – politologie 8, 27,2%

1.1.3 – psychologie 6, 30,6%

1.1.4 – celkový přínos pro život ve společnosti 17, 57,8%

1.1.5 – ekonomie 2, 54,4%

1.1.6 – pomoc při volbě profese/školy (VŠ) 8, 27,2

1.1.7 – finanční gramotnost (daně) 14

1.1.8 – předmět měl pro žáka jen malý přínos 4, 13,6

1.1.9 – pochopení sebe sama, pochopení lidí apod. 2

1.1.10 – rodinná výchova 1, 3,4%

1.1.11 – mezilidské vztahy 1

1.1.12 – „jak se učit“ 1, 3,4%

Pozn. několik žáků píše, že jim OV od primy do tercie přišla zbytečná, důležité učivo se učí až v tomto ročníku (kvartě); ve finanční gramotnosti poměrně často zmiňují daně;

Otázka č. 2: Jaké učivo v předmětu „Občanská výchova“ pro Vás osobně bylo nejvíce problémové nebo nejvíce náročné pochopit a naučit se? Napište prosím, proč si myslíte, že tomu tak je/bylo.

2.1: Problémové učivo

2.1.1 – naučit se přesné definice 1, 3,4%

2.1.2 – zapamatovat si důležitá data 1, 3,4%

2.1.3 – právo 11, 47,6%

2.1.4 – ekonomie 5, 23,8%

2.1.5 – finanční gramotnost 2

2.1.6 – Občanský zákoník 1

2.1.7 – žádné učivo nebylo pro žáka problémové 9, 30,6%

2.1.8 – Ústava ČR 2

2.1.9 – UNESCO 2, 6,8%

2.1.10 – stát a obec 3, 10,2%

2.2: Proč si žáci myslí, že tomu tak je/bylo

2.2.1 – náročnost učiva 9, 30,6%

2.2.2 – mnoho (obsáhlost) učiva 12, 40,8%

2.2.3 – nejde jim matematika (= ekonomie) 1, 3,4%

2.2.4 – výklad vyučující/ho (špatně vysvětleno) 3, 20,4%

2.2.5 – téma o kterém se vyučující/mu nechce mluvit (sex) 1

2.2.6 – žákův nezájem o konkrétní učivo 5, 17%

2.2.7 – změna učitele 1

2.2.8 – žák nemá dobrou paměť 1, 3,4%

2.2.9 – styl výuky (metody,..) učitele/ky 1

Pozn. žáci píší že hlavní problém u práva je jeho obsáhlost, množství definic a pojmů atd. (Ústava totéž)

Otázka č. 3: Jaké řešení problému, který jste právě identifikovali, byste Vy sami navrhovali? Popřípadě preferovali byste toto učivo z předmětu zcela vyjmout a nahradit ho nějakým jiným, které si myslíte, že v předmětu chybí nebo není dostačující? Prosim napište Vaše konkrétní řešení a v případě preference nahrazení učiva zdůvodněte, proč byste tak učinili.

3.1: Návrhy řešení problému

3.1.1 – neučit se definice doslovně, z paměti 2, 51%

3.1.2 – možnost popsat/vysvětlit věci vlastními slovy 1

3.1.3 – učivo předat zábavnější formou (návštěva institucí, besedy, projekt apod.) 5, 23,8%

3.1.4 – více praktické výuky 9, 30,6%

3.1.5 – složitější učivo probírat až později (na vyšším gymnázium) 2, 6,8%

3.1.6 – učivo udělat stručnější a jednodušší 12

3.1.7 – žák neví konkrétní řešení 5, 17%

3.1.8 – změnit styl výuky (přidat aktivizační metody) 1

3.1.9 – složitější učivo probírat delší dobu 2, 6,8%

3.1.10 – využití videí a technologií (např. Kahoot) 1

3.1.11 – nepsat testy, učivo jen probrat 1, 3,4%

3.1.12 – učivo ze 3 ročníků nahradit a kvartu rozebírat už v tercii 1, 3,4%

3.2: Konkrétní specifikace o vyjmutí problémové látky

3.2.1 – Vyjmout 8, 27,6%

3.2.2 – Ponechat 16, 55,2%

3.2.3 – Nespecifikováno 5, 17,2%

3.3: Konkrétní specifikace o nahrazení problémové látky

3.3.1 – Nahradit 8, 27,6%

3.3.2 – Nenahrazovat 16, 55,2%

3.3.3 – Nespecifikováno 5, 17,2%

3.4 Kterým učivem vyjmuté problémové učivo nahradit

3.4.1 – sexuální výchova 5, 17%

3.4.2 – pomoc výběru povolání/VŠ (testy, dotazníky, konzultace,..) 1, 3,4%

3.4.3 – nahradit „praktickými“ věcmi – finanční gramotnost, právo, stát,.. 1, 3,4%

3.4.4 – finanční gramotnost 6, 20,4%

3.4.5 – etika (morálka) 1, 3,4%

3.4.6 – ekologie 1, 3,4%

3.4.7 – etiketa 2, 6,8%

3.4.8 – psychologie 1, 3,4%

3.4.9 – zdravý životní styl 1, 3,4%

3.4.10 – nahrazení „zbytečného učiva z prvních 3 ročníků“ 1, 3,4%

Pozn. i když žáci nechtějí problémové učivo vyjmout, vícekrát se opakuje zájem o finanční gramotnost, žáci také uvádí, že sexuální výchovou se učitelé nechtějí moc zabývat

Příloha 4:

Moravská Třebová – septima (25)

Otázka č. 1: Jaký celkový přínos do Vašeho života si myslíte, že má a bude mít předmět „Základy společenských věd“ za celou dobu studia tohoto předmětu? Vaši odpověď prosím zdůvodněte.

1.1: Přínos do života žáků

1.1.1 – celkový přínos pro život ve společnosti 7, 28%

1.1.2 – psychologie 13, 52%

1.1.3 – sociologie 3, 12%

1.1.4 – ekonomie a finanční gramotnost 8, 32%

1.1.5 – politika (konkrétně zmíněno) 7, 68%

1.1.6 – právo 3, 12%

1.1.7 – historie 1, 4%

1.1.8 – politologie 10

1.1.9 – předmět měl malý přínos 1, 4%

1.1.10 – filosofie 1, 4%

1.1.11 – přínos do budoucího studia 5, 20%

Otázka č. 2: Jaké učivo v předmětu „Základy společenských věd“ pro Vás osobně bylo nejvíce problémové nebo nejvíce náročné pochopit a naučit se? Napište prosím, proč si myslíte, že tomu tak je/bylo.

2.1: Problémové učivo

2.1.1 – sociologie 1, 4%

2.1.2 – politologie 7, 52%

2.1.3 – politika (konkrétně zmíněno) 6

2.1.4 – témata, ve kterých se probírá jejich historie 9, 36%

2.1.5 – psychologie 4, 16%

2.1.6 – ekonomické systémy (konkrétně zmíněno) 1, 48%

2.1.7 – finanční gramotnost (konkrétně zmíněno) 2

2.1.8 – ekonomie 9

2.1.9 – filozofie 1, 4%

2.1.10 – Ústava ČR (konkrétně zmíněno) 2, 8%

2.2: Proč si žáci myslí, že tomu tak je/bylo

2.2.1 – náročnost učiva 5, 76%

2.2.2 – přístup učitele k vyučování tématu (styl vyučování, metody...) 6, 68%

2.2.3 – absence žáka 1, 4%

2.2.4 – velké množství odborných pojmů, definic (v psychologii jmen) 12

2.2.5 – změna učitele 1

2.2.6 – žákův nezájem o učivo 10, 40%

2.2.7 – učitel o učivu sám nevěděl (ekonomie) 6

2.2.8 – učivo se probírá až moc do hloubky (psychologie, politologie) 2

2.2.9 – žáci se ze strachu nezeptají, když něčemu nerozumí 1

2.2.10 – učivo bylo málo obsáhlé a probíralo se krátkou dobu 5, 20%

2.2.11 – nedostačující vysvětlení v učebnici 1, 4%

2.2.12 – málo diskusí o tématu 1

2.2.13 – přístup učitele k žákovi 2

2.2.14 – učivo žákovi připadalo moc „abstraktní“ a nedokázal si jej přestavit 1, 4%

Pozn. žáci často zmiňují mnoho teorie, málo praxe a praktických příkladů; dále si stěžují na výuku ekonomie kde si vyučující moc s látkou nevěděl/a rady a probrala ji jen krátce a „mnoha cizími pojmy“

Otázka č. 3: Jaké řešení problému, který jste právě identifikovali, byste Vy sami navrhovali? Popřípadě preferovali byste toto učivo z předmětu zcela vyjmout a nahradit ho nějakým jiným, které si myslíte, že v předmětu chybí nebo není dostačující? Prosím napište Vaše konkrétní řešení a v případě preference nahrazení učiva zdůvodněte, proč byste tak učinili.

3.1: Návrhy řešení problému

3.1.1 – méně skupinových prací a více se věnovat tématu 1, 4%

3.1.2 – odlišný přístup k výuce ze strany vyučujícího (látku lépe vysvětlit) 5, 64%

3.1.3 – snížit obsah (celkové množství) učiva v tématu 7, 44%

3.1.4 – žáka žádné řešení nenapadá 3, 12%

3.1.5 – účast odborníků („vyučujících“) ve výuce (např. psychologové, ekonomové...) 3, 64%

3.1.6 – omezení výuky historie témat 4

3.1.7 – zapojení praktických věcí a činností do výuky (co využijí v životě) 13

3.1.8 – učivo více doplnit (delší časová dotace) 6, 24%

3.1.9 – zaměřit se více na aktuální témata, problémy, důvody a jejich řešení 3

3.1.10 – zapojení technologií (např. videí a filmů) do výuky 2

3.1.11 – ekonomie součástí matematiky (počítání úvěrů, půjček apod.) 2, 8%

3.1.12 – více aktivizačních metod, skupinových prací a projektů 2

3.1.13 – změna učitele 1, 4%

3.1.14 – více komunikace s žáky (jestli rozumí apod.) 3

3.1.15 – žáci by se měli pokusit se o učivo více zajímat 1, 4%

3.1.16 – dobrovolná práce navíc pro zájemce (např. těm co plánují jít na VŠ oboru) 1, 4%

3.1.17 – více diskusí nad tématy 1

Pozn. žáci by chtěli probírat více věci využitelné v životě, které se týkají finanční gramotnosti a celkově ekonomie, dále také právo i psychologii

3.2: Konkrétní specifikace o vyjmutí problémové látky

3.2.1 – Vyjmout 2, 8%

3.2.2 – Ponechat 22, 88%

3.2.3 – Nespecifikováno 1, 4%

3.3: Konkrétní specifikace o nahrazení problémové látky

3.3.1 – Nahradit 2, 8%

3.3.2 – Nenahrazovat 22, 88%

3.3.3 – Nespecifikováno 1, 4%

3.4 Kterým učivem vyjmuté problémové učivo nahradit

3.4.1 – psychologie 1, 8%

3.4.2 – politologie 1, 4%

3.4.3 – sexuální výchova 1, 4%

3.4.4 – „programy“ s psychology 1

Příloha 5:

Svitavy – třetí ročník (29)

Otázka č. 1: Jaký celkový přínos do Vašeho života si myslíte, že má a bude mít předmět „Základy společenských věd“ za celou dobu studia tohoto předmětu? Vaši odpověď prosím zdůvodněte.

1.1: Přínos do života žáků

1.1.1 – právo 7, 27,2%

1.1.2 – politologie 11, 61,2%

1.1.3 – celkový přínos do života ve společnosti 10, 51%

1.1.4 – psychologie 11, 37,4%

1.1.5 – ekonomie 2, 6,8%

1.1.6 – politika 2

1.1.7 – ideologie 2

1.1.8 – přínos do budoucího studia 7, 23,8%

1.1.9 – vztahy mezi státy a mezinárodní organizace 3

1.1.10 – všeobecný přehled 5

1.1.11 – předmět nemá pro žáka žádný přínos 4, 17%

1.1.12 – předmět má pro žáka minimální přínos 1

1.1.13 – Ústava ČR 1

1.1.14 – sociologie 3, 10,2%

1.1.15 – filozofie 1, 3,4%

Otázka č. 2: Jaké učivo v předmětu „Základy společenských věd“ pro Vás osobně bylo nejvíce problémové nebo nejvíce náročné pochopit a naučit se? Napište prosím, proč si myslíte, že tomu tak je/bylo.

2.1: Problémové učivo

2.1.1 – sociologie 8, 27,2%

2.1.2 – filozofie 2, 6,8%

2.1.3 – naučit se jména představitelů v učivu a data 4, 13,6%

2.1.4 – Ústava ČR 2, 6,8%

2.1.5 – politologie 9, 44,2%

2.1.6 – ekonomie 2, 6,8%

2.1.7 – Evropská integrace 1

2.1.8 – psychologie 6, 23,8%

2.1.9 – celé ZSV 1 (důvod: špatně se dotyčnému učí) 1, 3,4%

2.1.10 – etapy vývoje člověka (psychologie) 1

2.1.11 – učivo, které má nějaké „dělení“ (výzkumy, volby, teorie atd.) 1, 3,4%

2.1.12 – učivo, kde se probírají dějiny 2, 6,8%

2.1.13 – Evropská unie, její historie a fungování 1

2.1.14 – Mezinárodní organizace 1

2.1.15 – Stát 1

2.2: Proč si žáci myslí, že tomu tak je/bylo

2.2.1 – nezájem o konkrétní učivo (nebaví ho) 12, 61,2

2.2.2 – ZSV celkově žáka nebaví 2

2.2.3 – množství učiva (pojmu, definic, jmen,...) 12, 51%

2.2.4 – žák nemá k učivu motivaci (učit se) 3

2.2.5 – malá znalost předchozích základů k tématu (stát; sociologie; politologie) 3, 10,2%

2.2.6 – způsob výuky učitele (výklad) 1, 23,8%

2.2.7 – žák si nedokázal učivo představit (moc abstraktní) 1, 3,4%

2.2.8 – viz 2.1.9 1

2.2.9 – žák se považuje za líného se učit 1

2.2.10 – nevyhovující přístup minulého vyučujícího 2

2.2.11 – mnoho teorie, málo praxe (praktických prvků ve výuce) 3

2.2.12 – aspekt současného učitele (styl výuky, metody,..) 1

2.2.13 – potřeba matematiky v ekonomii 1, 3,4%

2.2.14 – učivo je pro žáka moc náročné 2

Pozn. žáci si stěžují hlavně na množství jmen a definic, které si musejí zapamatovávat skrze různá učiva;

Otázka č. 3: Jaké řešení problému, který jste právě identifikovali, byste Vy sami navrhovali? Popřípadě preferovali byste toto učivo z předmětu zcela vyjmout a nahradit ho nějakým jiným, které si myslíte, že v předmětu chybí nebo není dostačující? Prosim napište Vaše konkrétní řešení a v případě preference nahrazení učiva zdůvodněte, proč byste tak učinili.

3.1: Návrhy řešení problému

3.1.1 – snížení množství učiva 9, 30,6%

3.1.2 – více aktivizačních metod (zábavnější výuka) 7, 47,6%

3.1.3 – více praktických věcí v hodinách (pro život) 4

3.1.4 – žáka žádné řešení nenapadá 2, 6,8%

3.1.5 – lepší vysvětlení ze strany učitele 1

3.1.6 – více času na probrání učiva 1, 3,4%

3.1.7 – zaměřit se více na současnost a současné problémy a jejich možná řešení (x dějiny) 1, 3,4%

3.1.8 – subjektivnější zaměření učitele na žáky 1

3.1.9 – více se učitele ptát na nejasné učivo 1, 3,4%

3.1.10 – zapojení techniky a videí do výuky 1

3.1.11 – předmět udělat dobrovolným nebo úplně zrušit 1, 3,4%

3.1.12 – změna učitele 1, 3,4%

Pozn. žáci častěji uvádějí, že je nebaví jen výklad, chtěli by něco „zábavnějšího“;

3.2: Konkrétní specifikace o vyjmutí problémové látky

3.2.1 – Vyjmout 9, 31%

3.2.2 – Ponechat 20, 69%

3.2.3 – Nespecifikováno 0, 0%

3.3: Konkrétní specifikace o nahrazení problémové látky

3.3.1 – Nahradit 9, 31%

3.3.2 – Nenahrazovat 20, 69%

3.3.3 – Nespecifikováno 0, 0%

Pozn. žáci většinou chtějí vyřadit psychologii a sociologii a nahradit jí ekonomikou a/nebo finanční gramotností

3.4 Kterým učivem vyjmuté problémové učivo nahradit

3.4.1 – psychologie 1, 3,4%

3.4.2 – právo 2, 6,8%

3.4.3 – finanční gramotnost 3, 17%

3.4.4 – ekonomie 2

3.4.5 – „praktické věci do života“ 1, 3,4%

3.4.6 – psychosomatika 1, 3,4%

3.4.7 – jiný předmět dle výběru žáka (3.1.12) 1, 3,4%