

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Kritická místa ve výuce základů společenských věd
z pohledu učitelů gymnázia**

Bc. Daniela Havránková

Olomouc 2024

doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu použitých pramenů na konci práce.

V Olomouci dne

.....

podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé diplomové práce, doc. Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D., za jeho cenné rady a připomínky, které mi během psaní této práce poskytl. Dále děkuji mým nejbližším za podporu a v neposlední řadě také všem respondentkám, které byly ochotné se účastnit rozhovoru pro výzkumnou část práce.

Anotace

Jméno a příjmení	Bc. Daniela Havránková
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Kritická místa ve výuce základů společenských věd z pohledu učitelů gymnázia
Název v angličtině:	Critical Areas in Teaching of Social Science from the Perspective of Grammar School Teachers
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá tématem kritických míst ve výuce základů společenských věd. Hlavním cílem práce je zjistit, jak učitelé gymnázia pohlíží na kritická místa v předmětu základy společenských věd. V teoretické části práce je nejprve vymezen pojem kritická místa a další související pojmy a poté jsou představeny výzkumy kritických míst. Praktická část zjišťuje pomocí případové studie provedené na základě rozhovorů s pedagogy gymnázia, jaká jsou kritická místa ve výuce základů společenských věd, jejich příčiny i strategie pro jejich překonání. Jsou zde popsány výsledky případové studie a provedena analýza získaných dat.
Klíčová slova:	kritická místa, klíčová místa, dynamická místa, kurikulum, vyučovací předmět, základy společenských věd, gymnázium
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with critical areas in teaching of Social Science. The main aim of the work is to find out how grammar school teachers perceive critical areas in teaching of Social Science. In the theoretical part of the thesis, the concept of critical areas and other related terms are defined. Then research of critical areas is presented. The practical part uses a case study based on interviews with grammar school teachers to find out the critical areas in teaching of Social Science, their causes and strategies for overcoming them. The results of the case study are described, and the data obtained are analysed.
Klíčová slova v angličtině:	critical areas, key areas, dynamic areas, curriculum, school subject, social science, grammar school
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Proces kódování Příloha č. 2: Informované souhlasy
Rozsah práce:	123 268 znaků
Jazyk práce:	český

Obsah

Anotace.....	4
Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Vymezení pojmu kritická místa kurikula	9
2 Vymezení souvisejících pojmů.....	12
3 Počátky výzkumu kritických míst v ČR.....	18
4 Kritická místa ve společenskovedních předmětech.....	20
4.1 Kritická místa ve výuce občanské výchovy a základů společenských věd	20
4.1.1 Kritická místa – témata.....	21
4.1.2 Kritická místa z dimenzí učitel, žák, cíl výuky a další	24
4.1.3 Řešení identifikovaných kritických míst	25
4.2 Kritická místa ve výuce psychologie.....	26
4.2.1 Příčiny kritických míst ve výuce psychologie.....	27
4.2.2 Překonávání kritických míst ve výuce psychologie	28
4.3 Kritická místa ve výuce filozofie.....	29
4.3.1 Kritická místa z dimenze učitele z pohledu učitelů.....	29
4.3.2 Kritická místa z dimenze žáka z pohledu učitelů	30
4.3.3 Kritická místa z dimenze žáka z pohledu studentů.....	31
4.4 Zahraniční výzkumy kritických míst ve společenskovedních předmětech	31
PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 Metodologie.....	36
6 Případová studie	43
6.1 Respondentka č. 1	43
6.2 Respondentka č. 2.....	46
6.3 Respondentka č. 3.....	47
7 Analýza dat.....	50
7.1 Kritická místa z hlediska žáka	50
7.2 Kritická místa z hlediska učitele.....	53
8 Diskuse a interpretace výsledků	54
9 Shrnutí výzkumu	57

Závěr	59
Seznam použitých pramenů.....	61
Seznam zkratk	65
Seznam příloh	66
Příloha č. 1: Proces kódování	67
Příloha č. 2: Informované souhlasy	72

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá problematikou kritických míst ve výuce základů společenských věd. Výzkum kritických míst v jednotlivých vzdělávacích oborech a vyučovacích předmětech na základních a středních školách je relativně novým fenoménem. Obzvláště ve společenskovědních předmětech, do kterých patří i předmět základy společenských věd vyučovaný na gymnáziu, zatím nebylo provedeno mnoho výzkumů, a proto jsem se rozhodla se tímto tématem zabývat.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části práce je popsat problematiku kritických míst v kurikulu a představit aktuální výzkumy týkající se kritických míst ve společenskovědních předmětech. V první kapitole této práce vymezím pojem kritická místa kurikula a s tím související klíčová místa kurikula a dynamická místa kurikula, ze kterých se snadno mohou stát právě místa kritická.

Druhá kapitola bude věnována vymezení souvisejících pojmů jako je vyučovací předmět základy společenských věd, pojem kurikulum, jeho formy, roviny, obsah, systém kurikulárních dokumentů, pojmy vzdělávací oblast a vzdělávací obor. Konkrétně popíšu vzdělávací obory Občanský a společenskovědní základ, Člověk a svět práce a Výchova ke zdraví, které jsou pro vyučovací předmět základy společenských věd klíčové.

Ve třetí kapitole krátce představím počátky výzkumu kritických míst v České republice, které se zprvu týkaly pouze matematiky a poté přírodovědných předmětů jako je přírodopis, zeměpis, fyzika a chemie.

Ve čtvrté kapitole se budu již konkrétně zabývat výzkumy zaměřenými na kritická místa ve výuce společenskovědních předmětů. Nejprve představím tři výzkumy provedené v rámci českého vzdělávání. První výzkum se týká kritických míst v rámci základního i středního vzdělávání, tedy předmětů občanská výchova a základy společenských věd. Další výzkum zkoumá kritická místa ve výuce psychologie na různých typech středních škol jako jsou gymnázia, střední zdravotnické školy, střední pedagogické školy i další střední odborné školy. Třetí výzkum, který představím, se zabývá kritickými místy ve výuce filosofie na gymnáziích,

která je vyučovaná v rámci předmětu základy společenských věd. V další části se zaměřením na zahraniční výzkumy a články týkající se kritických míst ve společenskovedních předmětech.

Praktická část práce bude realizovaná prostřednictvím kvalitativního výzkumu pomocí případové studie vyučujících základů společenských věd na jedné škole, konkrétně se jedná o školu Gymnázium Josefa Kainara Hlučín v okrese Opava. Jako metodu sběru dat použiji rozhovor.

Hlavním cílem praktické části i celé diplomové práce bude zjistit, jak učitelé gymnázia pohlíží na kritická místa v předmětu základy společenských věd. Dílčími cíli bude zjistit, jaká místa v předmětu základy společenských věd vnímají učitelé tohoto předmětu na gymnáziu jako kritická. Dále zjistit, jaké jsou podle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny vzniku těchto kritických míst. A nakonec zjistit, jakými strategiemi tato kritická místa učitelé základů společenských věd ve výuce překonávají.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmu kritická místa kurikula

Nejprve je nutné definovat pojem kritická místa. Jedná se o „*oblasti, kde žáci často selhávají, resp. nezvládají je v takové míře, aby se jejich tvořivé využívání produktivně vyvíjelo*“ (Mentlík, Slavík, Coufalová, 2018, s. 11). Dále je můžeme pojmenovat také jako místa problémová, obtížná či náročná (Nohavová et al., 2021, s. 9).

Kritická místa je nutné vymezit z toho důvodu, aby bylo možné stanovit, jaké jsou příčiny problémových oblastí a vytvořit didaktické postupy pro jejich překonání (Mentlík, Slavík, Coufalová, 2018, s. 11).

V jednotlivých vzdělávacích oborech se setkáváme s různými druhy a příčinami kritických míst. Všechna kritická místa však mají společné to, že ztěžují dosahování cílů výuky v daném předmětu (Nohavová et al., 2021, s. 9).

Dle Mentlíka, Slavíka a Coufalové (2018, s. 12) můžeme kritická místa chápat z pohledu učitele nebo žáka. Učitelé mohou problémové oblasti posuzovat subjektivně, například, když dané téma nemají příliš v oblibě, dále z ontodidaktické roviny, zde se jedná o náročné oblasti učiva a z psychodidaktické roviny, zde máme na mysli tematické okruhy, ve kterých se dle učitelů žáci často setkávají s neúspěchem. Z pohledu žáka lze pozorovat, která témata jsou pro konkrétního jedince obtížně zvladatelná, a to prostřednictvím dotazování či analýzy výstupů žáků.

Nohavová et al. (2021, s. 8–9) rozdělují vznik kritických míst do několika rovin. Mohou se vyskytnout v rovině učiva, a to především pokud je téma příliš náročné, obtížně aplikovatelné v praxi či neaktuální. Dále se můžeme setkat s kritickými místy na úrovni učitele, kde může být důvodem například to, že učitel dané problematice dostatečně nerozumí, nemá dostatek zkušeností, nedostatečně se připravil na hodinu, téma se mu nevyučuje dobře, připadá mu nepodstatné či nezáživné a podobně. Další možností je úroveň žáka, a to, pokud má jedinec potíže s pochopením a osvojením učiva nebo mu daná látka připadá složitá, nezáživná či nepodstatná. Kritické místo může vzniknout také z hlediska výukového cíle, kdy může být složité

provázat cíl výuky s daným učivem. Problematická místa mohou vznikat i z jiných příčin, a to například z důvodu materiálního a technického zabezpečení výuky.

S kritickými místy kurikula souvisí také pojmy klíčová a dynamická místa kurikula, ze kterých se mohou snadno stát místa kritická (Nohavová et al., 2021, s. 7–8).

Klíčová místa kurikula

Jedná se o „*ty výběrové součásti kurikula, které jsou zcela zásadní pro daný obor, a které ho nadto svou vysokou mírou zobecnění mohou propojovat i s ostatními obory*“ (Nohavová et al., 2021, s. 7).

Mezi klíčová místa kurikula patří nejpodstatnější znalosti daného oboru a základní kulturní vědomosti, bez kterých by výuka neměla smysl. Přesto se však tento pojem u nás příliš nepoužívá. Ani v rámcových vzdělávacích programech (dále RVP) nenajdeme přímo pojem klíčová místa kurikula, nalezneme je však pod očekávanými výstupy daného vzdělávacího oboru (Nohavová et al., 2021, s. 7).

Očekávané výstupy jsou dle RVP pro gymnázia (dále RVP G) „*stěžejní část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů. Jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě. Vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout. Jsou stanoveny závazně*“ (MŠMT, 2021, s. 100).

Dynamická místa kurikula

Dalším pojmem, který je úzce spjat s kritickými místy kurikula jsou dynamická místa kurikula. Každý obor se postupem času vyvíjí a aktualizují se jeho poznatky s ohledem na nejnovější výzkumy v dané oblasti (Mentlík, Slavík, Coufalová, 2018, s. 15). Dynamická místa kurikula tedy chápeme jako „*poznatky oboru, které se v něm výrazným způsobem proměňují získáváním nového poznání*“ (Nohavová et al., 2021, s. 8).

U každého oboru je rychlost a rozsah vývoje rozdílný a nové poznatky by měly být odráženy i v kurikulu daného předmětu (Mentlík, Slavík, Coufalová, 2018, s. 15). Problémem je, že některé učebnice či vzdělávací programy nereagují na dynamická místa daného oboru včas.

Také učitelé někdy nemají přehled o nejnovějších poznatcích v dané vyučované oblasti a nestíhají dle těchto aktuálních informací upravit obsah výuky. Z toho důvodu mohou být žákům i po mnoho let předkládána nepravdivá či neaktuální tvrzení. Příkladem může být jeden z nejrozšířenějších mýtů z oblasti psychologie, že lidé využívají jen deset procent mozkové kapacity (Nohavová et al., 2021, s. 8).

Společenské vědy patří mezi velmi dynamické oblasti, jelikož musí reflektovat jednak nové poznatky ze společenskovedních a humanitních oborů jako je například sociologie, politologie, právo, ekonomie, psychologie, filosofie a další, a navíc jsou spojeny s aktuálními událostmi a tématy, jako jsou například globalizace, migrace, finanční gramotnost či gender (Hesová, 2019, s. 4).

2 Vymezení souvisejících pojmů

V této kapitole vymezení vyučovací předmět základy společenských věd. Poté objasním pojem kurikulum, jeho formy, roviny, obsah a představím systém kurikulárních dokumentů. Nakonec vysvětlím pojmy vzdělávací oblast a vzdělávací obor a popíšu vzdělávací obory *Občanský a společenskovědní základ*, *Člověk a svět práce* a *Výchova ke zdraví*, které souvisí s vyučovacím předmětem základy společenských věd.

Vyučovací předmět základy společenských věd

Nejprve je potřebné definovat pojem vyučování. Jedná se o „*historicky ustálenou formu cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých*“ (Kolář et al., 2012, s. 170). Při vyučování spolu vzájemně kooperují učitel, který proces výuky řídí a svými učebními aktivitami také žáci. Probíhá především ve školách, ale i v jiných vzdělávacích institucích (Kolář, et al., 2012, s. 170–171).

Vyučovací předmět chápeme jako „*obsahově organizační jednotku vyučování*“. Jedná se o „*didaktické uspořádání obsahu vědních disciplín (nebo jejich skupin), které jsou obsahem vzdělávání na daném stupni nebo typu školy*“ (Kolář et al., 2012, s. 169).

Vyučovací předměty mohou být buď všeobecně vzdělávací, zde patří například předměty přírodovědné, jazykové či společenskovědní, nebo odborné, které závisí na zaměření a typu dané školy. V současné době se setkáváme také s předměty integrovanými, které slučují několik předmětů z dané oblasti, například se může jednat o všechny přírodovědné předměty. Vyučovací předměty můžeme také dělit na povinné, volitelné a nepovinné. Rozdíl mezi předměty volitelnými a nepovinnými je ten, že ze seznamu volitelných předmětů si žáci v rámci daného ročníku musí zvolit určitý počet předmětů, zatímco nepovinné předměty jsou nad rámec základního programu a žáci je tedy nemusí absolvovat (Kolář et al., 2012, s. 169).

Základy společenských věd je vyučovací předmět, který je vyučován v rámci středního vzdělávání na gymnáziích a některých typech středních odborných škol. Tento předmět navazuje na občanskou výchovu vyučovanou na druhém stupni základní školy a získané poznatky žáků rozvíjí a rozšiřuje. Dále „*hlouběji a komplexněji seznamuje žáky se společenskými,*

hospodářskými, politickými a kulturními aspekty současného života a s psychologickými, etickými a právními kontexty mezilidských vztahů“ (GJK Hlučín, 2021, s. 61). Představuje společenské a humanitní vědní obory, mezi které se řadí psychologie, sociologie, ekonomie, právo, politologie, filosofie a religionistika (GJK Hlučín, 2021, s. 63–70).

Kurikulum

Existuje spousta definic pojmu kurikulum. Obecně ho můžeme chápat jako „*obsah vzdělání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením“* (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 14).

Formy kurikula

Formy kurikula nám určují obsah a transformaci kurikula v rámci procesu vzdělávání. Existuje pět forem kurikula. První je koncepční forma, do které patří například dokumenty školské politiky a projekty. Konkrétním příkladem by mohla být *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Druhou je forma projektová, kde řadíme například rámcové a školní vzdělávací programy a standardy vzdělávání. Třetí je realizační forma, kde patří například metodické pokyny a příprava učitele na výuku. Čtvrtou je výsledková forma, kde řadíme znalosti žáků neboli vzdělávací obsah, který si žáci osvojili a jeho hodnocení. Poslední je forma efektivní, kde patří například úroveň dosaženého vzdělání žáků a jejich uplatnění v praxi (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 20–21).

Roviny kurikula

Roviny kurikula chápeme jako praktickou realizaci forem kurikula, které se dále analyzují a hodnotí. Dělíme je na zamýšlené, kde patří například koncepce a cíle, které nalezneme v RVP jednotlivých vzdělávacích oborů, dále realizované, čímž chápeme obsah vzdělávání a dosažené, což jsou vědomosti, které si žáci skutečně osvojili (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 21).

Obsah kurikula

Obsah kurikula můžeme rozdělit do čtyř dimenzí, které „*vyznačují rozměry nějakého jevu, v případě kurikula vytyčují úseky, do nichž se daná problematika promítá*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23). Jedná se o dimenzi ideovou, obsahovou, organizační a metodickou. Dimenze ideová obsahuje cíle výchovně vzdělávacího procesu, dimenzí obsahovou chápeme učivo, dimenze organizační se zabývá okolnostmi a podmínkami, do kterých patří například organizační forma výuky a dimenze metodická řeší výukové metody, didaktické prostředky a také vyučovací styly pedagogů a učební styly žáků. Všechny tyto dimenze spolu úzce souvisí a nelze je od sebe oddělovat (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23–26).

Kurikulární dokumenty

Kurikulární dokumenty existují na dvou úrovních – státní a školní. Mezi kurikulární dokumenty na státní úrovni patří rámcové vzdělávací programy. Dělí se podle toho, pro jaký typ vzdělávání je konkrétní RVP určen. Existují tedy například RVP pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, gymnaziální vzdělávání a střední odborné vzdělávání. Pro tuto práci bude podstatný Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 34).

Vzdělávací oblast

Vzdělávací oblasti jsou „*orientačně vymezené celky vzdělávacího obsahu*“ (MŠMT, 2021, s. 102), které jsou určeny konkrétním rámcovým vzdělávacím programem. RVP G jich obsahuje osm. Jedná se o *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Informatika* (MŠMT, 2021, s. 3).

Vzdělávací obor

Vzdělávací obory jsou již pak konkrétní části vzdělávacích oblastí, které vymezují vzdělávací obsah daného vzdělávacího oboru, tedy očekávané výstupy a učivo. Vzdělávací obsah je poté konkrétněji rozpracován v rámci školních vzdělávacích programů (MŠMT, 2021, s. 102).

Vzdělávací obsah předmětu základy společenských věd patří hned do několika vzdělávacích oborů. Jedná se o vzdělávací obor *Občanský a společenskovědní základ* a *Člověk a svět práce*. Na některých školách je zde integrovaná i část vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví* (GJK Hlučín, 2021, s. 61).

Občanský a společenskovědní základ

Dále se zaměřím na nejpodstatnější vzdělávací obor pro vyučovací předmět základy společenských věd, kterým je *Občanský a společenskovědní základ* (dále OSZ). V RVP G je OSZ součástí vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Tento vzdělávací obor navazuje na vzdělávací obor *Výchova k občanství*, který je obsažen v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) a poznatky, které žáci získali v tomto oboru, dále rozvíjí (Horská, 2006).

Vzdělávací obor OSZ je důležitý pro každodenní život žáků, jelikož je vybavuje základními vědomostmi o životě ve společnosti, její struktuře, společenských jevech a procesech. OSZ má multioborový charakter, jelikož se zde promítají jednotlivé dimenze sociální reality, mezi které patří psychologie, sociologie, právo, politologie, mezinárodní vztahy, religionistika, etika a filosofie. Chybí zde ekonomie, která je zařazena ve vzdělávací oblasti a oboru *Člověk a svět práce*. OSZ je značně zaměřen na hodnotovou orientaci žáků a rozvoj jejich osobnosti (Horská, 2006).

OSZ se skládá z šesti tematických okruhů, kterými jsou *Člověk jako jedinec*, *Člověk ve společnosti*, *Občan ve státě*, *Občan a právo*, *Mezinárodní vztahy*, *globální svět* a *Úvod do filozofie a religionistiky*. Je důležité poznamenat, že tyto tematické okruhy nepředstavují jakési zjednodušení a úvod do jednotlivých společenských věd, ale jedná se o konkrétní praktické poznatky a dovednosti, které jsou důležité pro každodenní život žáků gymnázia ve společnosti. Předmět by tak neměl být zaměřen na pouhé termíny, pojmy a fakta, ale na souvislosti, vazby a příčiny mezi jednotlivými společenskými vztahy, jevy a procesy. Jednotlivá témata by tedy neměla být od sebe izolovaná, ale měla by být propojována, aby žáci mohli chápat vzájemné příčiny a souvislosti mezi jednotlivými společenskými jevy (Horská, 2006).

Vzdělávací obor OSZ také významně rozvíjí všechny klíčové kompetence¹ dané RVP G, zejména *kompetenci sociální a personální* a *kompetenci občanskou* (Horská, 2006), ale dále také *kompetenci k učení*, *kompetenci k řešení problémů*, *kompetenci komunikativní*, *kompetenci k podnikavosti* a *kompetenci digitální* (MŠMT, 2021, s. 8).

Se vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru OSZ souvisí také všechna průřezová témata² vymezená v RVP G, především pak *Osobnostní a sociální výchova* a *Mediální výchova*, z části *Multikulturní výchova* a *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* a okrajově také *Environmentální výchova* (Horská, 2006).

Člověk a svět práce

Dále zde krátce představím také vzdělávací oblast a obor *Člověk a svět práce*, ve kterém se v rámci RVP G promítá především ekonomická a pracovněprávní dimenze předmětu základy společenských věd. Z hlediska učiva předmětu základy společenských věd tento vzdělávací obor pokrývá témata tržní ekonomiky, národního hospodářství, financí, trhu práce, volby profese a pracovního práva. Najdeme zde také učivo z odvětví sociologie a psychologie jako například komunikační dovednosti, asertivita, empatie či time management (MŠMT, 2021, s. 47–49; GJK Hlučín, 2021, s. 65–69).

Je však důležité poznamenat, že vzdělávací obsah této vzdělávací oblasti a oboru by neměl ležet pouze na bedrech předmětu základy společenských věd, ale měl by být vyučován mezipředmětově (MŠMT, 2021, s. 46).

Výchova ke zdraví

Se vzdělávacím obsahem předmětu základy společenských věd souvisí také vzdělávací obor *Výchova ke zdraví*, který patří do vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*. Do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu základy společenských věd může být z tohoto vzdělávacího oboru

¹ Klíčové kompetence v RVP G představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (MŠMT, 2021, s. 95).

² Průřezová témata v RVP G představují „*aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa a stávají se povinnou součástí vzdělávání na gymnáziu; jsou důležitým formativním prvkem celého vzdělávání a pomáhají rozvíjet osobnost žáka, především v oblasti postojů a hodnot; stávají se příležitostí pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci*“ (MŠMT, 2021, s. 96).

integrováno učivo jako například vztahy mezi lidmi, psychohygienu, vývoj osobnosti v období adolescence, sebereflexe, emoce, stres, empatie, sebepoznání, sebeúcta či tolerance (MŠMT, 2021, s. 46; GJK Hlučín, 2021, s. 65–69).

3 Počátky výzkumu kritických míst v ČR

Výzkum kritických míst v jednotlivých vzdělávacích oborech a vyučovacích předmětech na základních a středních školách je v České republice relativně novým fenoménem. Zpočátku se jednalo pouze o výzkum kritických míst v matematice a později v dalších přírodovědných předmětech jako je přírodopis, zeměpis, fyzika a chemie. V této kapitole tyto výzkumy krátce představím.

Kritická místa v matematice

V České republice se touto problematikou jako jeden z prvních zabýval výzkum s názvem *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*, který se uskutečnil v letech 2011–2013 v rámci projektu GAČR. Probíhal na základě rozhovorů s 26 pedagogy prvního stupně a 34 pedagogy druhého stupně základní školy z různých obcí České republiky. Impulsem k provedení tohoto výzkumu byly výsledky mezinárodního srovnávacího šetření PISA a TIMSS, které odhalily potíže žáků v konkrétních oblastech matematiky. Z toho důvodu chtěli výzkumníci zjistit, jak pohlíží na problematiku míst v matematice přímo vyučující tohoto předmětu (Rendl, Vondrová, 2013, s. 7–10).

Na tento výzkum poté navazuje publikace s názvem *Kritická místa matematiky základní školy v řešení žáků*, která opět obsahuje výsledky výzkumu v rámci projektu GAČR, který tentokrát probíhal v letech 2012–2014. Během tohoto výzkumu byly analyzovány postupy žáků při řešení úloh, které obsahovaly učivo řadící se mezi kritická místa v matematice na základní škole. Byly použity rozhovory s žáky v průběhu či po řešení úloh z daných oblastí předmětu (Vondrová, Rendl, 2015, s. 11–20).

Kritická místa v přírodopisu, zeměpisu, fyzice a chemii

Dále byly v roce 2019 Západočeskou univerzitou v Plzni vydány publikace zaměřené na výzkumy kritických míst v přírodovědných předmětech vyučovaných na druhém stupni základní školy, jako jsou přírodopis, zeměpis, fyzika a chemie. Výzkumy ve všech těchto vyučovacích předmětech probíhaly v letech 2017–2019 jako součást projektu *Didaktika – Člověk a příroda A*, a byly do nich zapojeny různé základní školy a nižší stupně víceletých gymnázií v České

republike. Všechny tyto publikace mají stejnou strukturu. Obsahují vysvětlení základních pojmů týkajících se tématu kritických míst kurikula, dále cíle, metodiku a výsledky výzkumu. Všechny výzkumy zahrnují analýzu kurikulárních dokumentů, tedy RVP, ŠVP, případně i učebnic zúčastněných škol a polostrukturované a skupinové rozhovory s vyučujícími daných předmětů. Na základě výsledků výzkumů byly vytvořeny moduly sloužící pro překonávání konkrétních kritických míst a tyto moduly byly dále v praxi ověřovány a hodnoceny pedagogy zapojenými do výzkumu (Kohout, et al., 2019; Pluháčková, et al., 2019; Rychtera, et al., 2019; Vágnerová, et al., 2019).

4 Kritická místa ve společenskovedních předmětech

V této kapitole nejprve představím výzkumy kritických míst ve výuce společenskovedních předmětů provedených v rámci českého vzdělávání. Konkrétně se jedná o tři výzkumy. První zkoumá kritická místa v rámci základního i středního vzdělávání, tedy v předmětech občanská výchova a základy společenských věd. Další výzkum se zaměřuje na kritická místa ve výuce psychologie na různých typech středních škol včetně gymnázií. Následující výzkum se týká kritických míst ve výuce filosofie na gymnáziích v rámci předmětu základy společenských věd. V další části se zaměřím na zahraniční výzkumy a články týkající se kritických míst ve společenskovedních předmětech.

4.1 Kritická místa ve výuce občanské výchovy a základů společenských věd

Výzkumů zaměřených na kritická místa ve společenskovedních předmětech zatím nebylo provedeno mnoho. Jednou z nejrozsáhlejších studií zabývající se kritickými místy v jednotlivých vzdělávacích oborech, včetně společenských věd, je projekt *IPUP KA7 – Inovace přípravy učitelů pro praxi, klíčová aktivita „akční výzkum“*, který probíhal na Pedagogické fakultě Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích od roku 2018 do roku 2020. Výzkum zkoumal kritická místa z pohledu učitelů a byl zaměřen na vybrané vzdělávací obory a vyučovací předměty základní i střední školy. Jedná se o vzdělávací obor *Cizí jazyk*, konkrétně vyučovací předmět anglický jazyk, vzdělávací obor *Další cizí jazyk*, konkrétně vyučovací předmět německý jazyk, vzdělávací obory *Přírodopis (ZŠ)*, *Biologie (SŠ)*, *Zeměpis (ZŠ)*, *Geografie (SŠ)*, *Výchova k občanství (ZŠ)*, *Občanský a společenskovední základ (SŠ)*, *Tělesná výchova*, *Člověk a svět práce*, konkrétně vyučovací předmět pracovní činnosti. Dále byl odděleně zkoumán tematický okruh psychologie, jelikož na různých typech středních škol je vyučován v rámci jiných vzdělávacích oblastí a oborů. Kupříkladu na gymnáziu je tento tematický okruh zařazen ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* a vzdělávacím oboru *Občanský a společenskovední základ*, zatímco na středních zdravotnických školách jsou jednotlivá témata z psychologie vyučována v rámci více vzdělávacích oblastí (Nohavová et al., 2021, s. 10).

Výzkum zabývající se kritickými místy ve vzdělávacích oborech *Výchova k občanství* na základní škole a *Občanský a společenskovední základ* na střední škole uskutečnil odborný asistent působící na Katedře společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

v Českých Budějovicích, doktor Roman Míčka, který se zabývá především politologií, religionistikou, mezinárodními vztahy, evropskou integrací, kulturními tradicemi a etickou výchovou (Katedra společenských věd, c2021).

Výzkum se uskutečnil v období od října do listopadu roku 2019 a probíhal na deseti školách v Jihočeském kraji. Účastnilo se ho 25 pedagogů základních škol a gymnázií. Z celkového počtu účastníků deset z nich vyučuje pouze občanskou výchovu na druhém stupni základní školy, deset z nich vyučuje zároveň občanskou výchovu i základy společenských věd na víceletém gymnáziu a pět z nich vyučuje pouze předmět základy společenských věd. Výsledky výzkumu však nejsou rozděleny pro základní a střední vzdělávání, ale jsou představeny dohromady. Respondenti vyplňovali dotazník, který měl blíže ke kvalitativnímu než kvantitativnímu výzkumu, jelikož v dotazníku byly otevřené odpovědi, které každý z dotazovaných vyplnil v různé délce i komplexnosti (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 61–62).

4.1.1 Kritická místa – témata

Výchova k občanství i Občanský a společenskovědní základ patří mezi vzdělávací obory s největším počtem témat. Z toho důvodu přináší výzkum velmi obsáhlou a místy až nepřehlednou řadu objevených problematických míst (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 61).

Jako kritické místo v oblasti učiva se nejčastěji vyskytla odpověď mediální manipulace a fake news (celkem osm odpovědí), dále psychologie (celkem sedm odpovědí), s absolutní četností šest odpovědí následují témata finanční gramotnost a islám, poté s absolutní četností pět odpovědí se vyskytla témata migrace a filosofie, dvakrát se objevily odpovědi život před rokem 1989, náboženství, branná výchova, rodina a příbuzenské vztahy a Evropská unie a nakonec jednou byla zmíněna témata politický systém ČR, globalizace, euthanasie, LGBTQ a právo (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 64).

Problematika nejčastěji uvedeného kritického místa „mediální manipulace a fake news“ dle učitelů spočívá v tom, že žáci mnohdy k informacím z různých medií, především z internetu, přistupují nekriticky. Často pak uvěří různým dezinformacím či konspiračním teoriím. V souvislosti s mediální manipulací jsou ve výchově k občanství a základech společenských věd dezinformacemi zasažena především témata Evropská unie, NATO, migrace, globalizace či

islám. Učitelé jsou často v této problematice bezradní, jelikož postrádají aktuální učebnice či metodiky pro výuku mediální manipulace a fake news. Považují za nutné také proškolení pro výuku těchto témat či přímo přizvání odborníků do výuky v rámci pořádání různých besed (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 70–71).

Druhým nejčastěji uváděným kritickým místem je psychologie, především pak psychologie osobnosti, která může být pro žáky citlivým tématem. Psychologie je dle respondentů vyučována příliš teoreticky, je zde hodně pojmů a málo praktických situací ze života. Některé teorie, jako například učení Sigmunda Freuda jsou podle nich až matoucí (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 70–71).

Dále následuje finanční gramotnost, jejíž znalost je velice důležitá pro budoucí život žáků. Měla by však být vyučována mezipředmětově, a ne pouze v rámci občanské výchovy či základů společenských věd. Dle respondentů na ní není v RVP kladen dostatečný důraz, učitelé nemají pro výuku postačující vědomosti a nejsou dostupné aktuální výukové materiály. Podle učitelů by se na vytváření učebních materiálů, případně i na účasti ve výuce měly podílet i samotné bankovní instituce (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 70).

Dalším kritickým místem je téma islám a následuje s tím související téma migrace. Učitelé uvádějí, že obě tato témata jsou často zatížena protiislámskými či xenofobními názory žáků, které si přinášejí z rodiny či medií. Jejich stanoviska mnohdy obsahují i předsudky a dezinformace o této problematice. Vyučující se dostává do konfliktu s tím být nestranný a zároveň zastávat určité hodnoty, které udává RVP. Stejný problém je i u kritického místa zahrnující náboženství obecně, kde se vyučující opět setkávají s předsudky žáků a téma je podle nich velice kontroverzní a komplikované (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 68–69).

Následujícím kritickým místem je filosofie, zvláště pak dějiny filosofie od 18. století do současnosti. Vyučující uvádějí, že toto období obsahuje velké množství směrů a představitelů a učivo je pro žáky příliš abstraktní. Přestože je filosofie klíčová z historické perspektivy společenských věd, je pro učitele obtížné žáky motivovat, jelikož žáci nevidí její potřebu pro praktický život (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 69).

Téma Evropská unie je dle vyučujících kritické z důvodu nezáživnosti a nesnadného pochopení celé problematiky žáky. Učitelé zde také opět naráží na různorodé názory žáků na problematiku evropské integrace, a je tak pro ně složité vychovávat žáky k evropskému občanství (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 67–68).

Problematika tématu rodina spočívá v jeho citlivosti, jelikož je v učebnicích předkládáno, jak má vypadat ideální rodina, ale dle pedagogů zhruba polovina žáků nežije v úplných rodinách, a tak je pro ně téma zranitelné (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 67–68).

Další problematickou oblastí je branná výchova, která by se dle učitelů měla vyučovat spíše v jiných předmětech, než je občanská výchova, konkrétně tělesná výchova, zeměpis a dějepis, případně by se měla realizovat pouze v rámci vzdělávacího projektu, kterým by mohl být například „Den s armádou České republiky“ (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 68).

Kritické je i téma život před rokem 1989, které je i součástí dějepisu. Pro žáky je učivo nezajímavé a vzdálené. Opět jsou zde ovlivněni informacemi od rodinných příslušníků (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 68).

Téma LGBTQ je relativně novým fenoménem, a proto se většinou ještě neobjevuje v učebnicích. Jedná se o kontroverzní problematiku, která může být zatížena předsudky žáků (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 67).

Eutanázie je také velmi kontroverzní problematikou týkající se etiky, na kterou mohou žáci i učitelé zastávat rozdílné názory, jelikož každý vyznává jiné hodnoty. Není snadné při takto citlivých otázkách dojít k nějaké shodě. Mnohdy ani žáci nejsou ochotni diskutovat o záležitostech týkající se smrti (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 67).

Kritická místa globalizace, politický systém ČR a právo jsou problematická z důvodu jejich obtížnosti. U tématu globalizace není podle respondenta, který tuto odpověď uvedl, dostupných dostatek materiálů, problematika politického systému ČR je pro žáky velmi abstraktní a téma právo je pro žáky příliš odborné a nezajímavé (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 67).

4.1.2 Kritická místa z dimenzí učitel, žák, cíl výuky a další

Jako kritické místo z dimenze učitele byly zjištěny vysoké nároky na znalosti pedagoga. Dotazovaní učitelé uvádí, že na rozdíl od ostatních předmětů je potřeba mít v občanské výchově a základech společenských věd aktuální přehled v mnoha oblastech, reagovat na současné dění a neustále se do vzdělávat (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 64–65).

Z dimenze žáka bylo jako problematické místo zjištěno nedostatečné kritické myšlení a vyjadřování žáků. Dle učitelů neumějí žáci kriticky přemýšlet a adekvátně vyjadřovat svůj názor či věcně argumentovat. O témata nemají zájem, případně mají obavy vyjádřit, co si myslí. Tato potíž je viditelná i v ostatních předmětech, v občanské výchově a základech společenských věd se však projevuje více (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 65–66).

Z dimenze cílů výuky byl u dvou respondentů vyjádřen názor, že „*výchova k občanství, a dokonce samotný RVP jsou obory, v níž státní moc užívá jakési „systémové manipulace žáků“; jde o nástroj ideologické výchovy provádějící výchovu k systému nekritických a „poslušných“ občanů*“ (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 65).

Další kritická místa, která však není možné přiřadit k žádným z výše zmíněným hlediskům jsou velké množství učiva s malou hodinovou dotací předmětů občanská výchova a základy společenských věd a také orientace těchto předmětů na hodnoty (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 65).

Problém velkého množství témat byl uveden dvěma respondenty, kteří považují předmět za důležitý, nicméně však příliš tematicky přetížený. Z důvodu nízké hodinové dotace dochází k nadbytečnému zjednodušování a učivo nemůže být probráno do hloubky. Poukazují na důležitost propojit společenské vědy s dalšími vyučovacími předměty a potřebnost vyšší hodinové dotace, kterou však na druhém stupni základní školy v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* lze získat pouze na úkor vzdělávacího oboru *Dějepis*. Na gymnáziu je již volnost větší, jelikož vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* a *Člověk a příroda* mají společnou minimální časovou dotaci. Gymnázia si tak mohou sama podle svého zaměření a preference zvolit, kterým předmětům budou věnovat vyšší či nižší hodinovou dotaci (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 65–66).

Problematiku hodnotové orientace předmětu uvedli čtyři respondenti. Vidí problém především v tom, že učitel je na jednu stranu nucen být nestranný a neovlivňovat žáky svými politickými či etickými pohledy, ale na druhou stranu musí dle RVP obhajovat určité názory na témata týkající se demokracie, tolerance či lidských práv a usměrňovat rozdílné pohledy žáků na otázky týkající se těchto hodnot. Je velice složité zůstat objektivní a nestranný a zároveň vysvětlit žákům, že musí názory jiných tolerovat. Žáci jsou velmi ovlivněni jinými zdroji mimo školu, jako jsou sociální sítě a rodina a jejich přesvědčení se jim nemění snadno (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 65–66).

4.1.3 Řešení identifikovaných kritických míst

Nejčastěji zmíněná kritická místa, mezi která patří mediální manipulace a fake news, psychologie, finanční gramotnost, islám, migrace a filosofie, jsou z velké části tématy spadající do průřezových témat v RVP ZV i RVP G (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 71–72).

Téma mediální manipulace a fake news můžeme zařadit do průřezového tématu *Mediální výchova*, téma psychologie do průřezového tématu s názvem *Osobnostní a sociální výchova* a témata islám a migrace dokonce do dvou průřezových témat, kterými jsou *Multikulturní výchova* a *Výchova v evropských a globálních souvislostech*. Řešením kritických míst, která patří do průřezových témat by mělo být dostatečné rozvíjení těchto témat i v jiných předmětech, než je občanská výchova či základy společenských věd, což se dle respondentů neděje v dostatečné míře. U tématu mediální manipulace a fake news by mělo docházet ke kooperaci s českým jazykem a informatikou a u islámu a migrace zase s dějepisem a zeměpisem. Vzhledem k tomu, že mediální manipulace a fake news zastává v rámci tohoto výzkumu první místo, stálo by za uvážení i vytvoření samostatného vyučovacího předmětu mediální výchova, kde by bylo na tuto problematiku vyhrazeno dostatek prostoru (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 71–72).

To potvrzuje i studie zaměřená přímo na problematiku mediální výchovy, která podporuje realizaci tohoto průřezového tématu v rámci samostatného předmětu. Schopnost identifikovat možné formy mediální manipulace a další rizika plynoucí z používání digitálních technologií je velmi důležitou kompetencí přítomnosti i budoucnosti. Podle této studie mediální výchovu jako povinný samostatný předmět vyučuje 14 % gymnázií a jako volitelný samostatný předmět 25 % gymnázií (Jiráková et al., 2018, s. 14–21).

Témata filosofie a finanční gramotnost nelze zařadit k žádnému z průřezových témat. Filosofie patří čistě do předmětu základy společenských věd, nicméně filosofická témata by se dala rozvíjet i mezipředmětově, a to v rámci českého jazyka či dějepisu (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 71–72).

U tématu finanční gramotnost je to složitější. V RVP ZV je zařazena do vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*, ale v rámci RVP G je umístěna ve vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce*, a ne ve vzdělávacím oboru *Občanský a společenskovědní základ*. Přesto je však vyučována především v rámci předmětu základy společenských věd. Mělo by se teda uvažovat nad tím, zda by v rámci středního vzdělávání neměla být finanční gramotnost zařazena do průřezových témat (Míčka in Nohavová et al., 2021, s. 71–72).

4.2 Kritická místa ve výuce psychologie

Kritická místa ve výuce psychologie na středních školách byla, stejně jako kritická místa ve vzdělávacích oborech *Výchova k občanství* a *Občanský a společenskovědní základ*, zkoumána v rámci v projektu *IPUP KA7 – Inovace přípravy učitelů pro praxi, klíčová aktivita „akční výzkum“*. Tematický okruh psychologie byl zkoumán zvlášť, jelikož se na jednotlivých typech středních škol realizuje rozdílným způsobem. Například na gymnáziích se vyučuje v rámci vyučovacího předmětu základy společenských věd, zatímco na středních pedagogických a středních zdravotnických školách se vyučuje jako samostatný předmět (Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al., 2021, s. 77–79).

Považuji za důležité zde tento výzkum zmínit, jelikož i v rámci výzkumu kritických míst ve vzdělávacích oborech *Výchova k občanství* na základní škole a *Občanský a společenskovědní základ* na střední škole se jednalo o velmi často uváděné kritické místo (Míčka in Nohavová et al., 2021).

V rámci výzkumu kritických míst ve výuce psychologie bylo provedeno jedenáct rozhovorů s učiteli středních škol. Jednalo se především o gymnázia a střední zdravotnické školy, ale byla zapojena také jedna střední pedagogická škola a jedna další střední odborná škola (Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al., 2021, s. 81).

Jako kritické místo v rámci kategorie kritické psychologické oblasti, učitelé nejvíce, celkem pětkrát, uvedli tematický celek obecná psychologie, dále třikrát byly uvedeny odpovědi sociální psychologie a psychopatologie. Jednou respondenti uvedli odpověď vývojová psychologie, psychologie handicapu, umírání a smrt a psychohygienu (Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al., 2021, s. 82–85).

Pro učitele je nejproblematictější příprava na výuku a samotná výuka psychologie. Jedná se o využívání různých výukových metod a aktivit, které by žáky motivovaly a nedocházelo by k pouhému výkladu a učení se pojmů nazpaměť. Problémem je však malá časová dotace. Za problematické považují učitelé i to, jakou mají v hodinách psychologie roli, například pokud se otevře nějaké velmi osobní téma. Učitel není psycholog, a tak by se neměl ani v hodinách psychologie pouštět do jakékoliv psychologické diagnostiky a měl by žáky přeměřovat za školním psychologem (Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al., 2021, s. 85–86).

Z hlediska žáka učitelé uvádějí jako problematickou úroveň jejich kognitivních funkcí. Pro žáky je často náročné chápat abstraktní pojmy, definice a vzájemné vztahy mezi jednotlivými tématy. Učivo si často neumí přirovnat k jejich osobní zkušenosti, zejména u témat, která se jich netýkají a jsou jim vzdálená, jako je například problematika umírání a smrti. Mezi další kritické faktory na straně žáků patří předsudky k určitým tématům, neochota komunikovat a sdílet své vlastní názory a zkušenosti, neschopnost argumentovat, motivace a nezájem o nějaké dílčí téma či psychologii celkově (Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al., 2021, s. 86–87).

4.2.1 Příčiny kritických míst ve výuce psychologie

Jako příčiny kritických míst respondenti uvádějí přílišnou obtížnost a teoretičnost oboru psychologie. Zejména obecná a sociální psychologie obsahují velkou řadu definic, pojmů náročných na pochopení a různých dělení. Mezi další příčiny patří sociokulturní faktory, kde můžeme zařadit vliv sociálních sítí a médií i názory jejich rodiny a vrstevníků na různá psychologická témata. Žáci také neumí diskutovat a vyjádřit svůj názor, jelikož se v rodinách dle respondentů dostatečně nekomunikuje. Dále je také problém v organizaci předmětu. Zde patří například požadavky vzdělávacích programů, vedení školy a časová dotace předmětu (Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al., 2021, s. 85–88).

4.2.2 Překonávání kritických míst ve výuce psychologie

Dále respondenti uvádějí, které strategie jim pomohly kritická místa ve výuce filosofie překonat i co by jim při překonávání problematických míst pomohlo (Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al., 2021, s. 88).

Učitelé uvedli, že jim daná kritická místa pomohlo překonat přesunutí určitých problematických témat do jiného ročníku, například výuka obecné psychologie až po psychologii osobnosti či témata týkající se umírání a smrti až v posledním ročníku, kdy už žáci dokáží problematiku lépe pochopit. Dále učitelům pomohla spolupráce s různými odborníky z praxe, kteří učinili výuku pro žáky zajímavější a téma jim přiblížili. Důležitá je také aktivita žáků, přiblížení učiva žákům a také dát žákům na výběr, čím se chtějí zabývat. Podstatné je, aby bylo ve třídě nastaveno bezpečné prostředí, ve kterém se žáci nebudou bát se vyjádřit. Rovněž je zásadní nepodceňovat úvodní, motivační část hodiny, ve které žáci mohou pochopit důležitost daného tématu. Dále je také podstatné propojovat učivo s jejich vlastními životy a uvádět velké množství modelových situací a příkladů, které jsou žákům blízké. Výuka by také měla být co nejvíce pestrá, přínosné je využívání prezentací, grafů a fotografií. Velmi vhodné je také využívání skupinové práce, diskuse, myšlenkových map, zážitkového učení či technik sebereflexe. Dále je také důležité, aby si žáci mohli učivo prakticky vyzkoušet. Účinné je také využívání různých inspirativních kazuistik, příběhů, dokumentů, videí či internetových stránek, které žákům učivo obzvláštní. Žáky také velmi baví vyplňování psychologických testů, ze kterých se mohou dozvědět něco o své osobnosti (Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al., 2021, s. 88–91).

Dále respondenti uvádí, co by jim podle nich při překonávání kritických míst ve výuce psychologie mohlo pomoci. Učitelé by ocenili lepší vybavenost školy, například možnost využití tabletů či laptopů ve výuce psychologie, revizi rámcových a školních vzdělávacích programů, větší časovou dotaci a menší počet žáků ve třídě. Dále by učitelé uvítali modernější materiály pro výuku psychologie, které by neobsahovaly pouze teorii, ale také praktická cvičení, která se přímo váží k probranému učivu. Také by považovali za přínosné vytvoření moderních aplikací či webových stránek, které by obsahovaly zajímavé aktivity pro výuku psychologie. Učitelé uvádí, že by jim rovněž pomohlo školení či kurzy zaměřené přímo na výuku psychologie, které by jim

usnadnily učivo žákům efektivněji předat (Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al., 2021, s. 88–90).

4.3 Kritická místa ve výuce filozofie

Další výzkum zkoumající kritická místa ve společenských vědách se zabývá konkrétně výukou filosofie na gymnáziích, která je součástí předmětu základy společenských věd (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022). Tematický okruh filosofie je i dle dříve představeného výzkumu (Míčka in Nohavová et al., 2021) často uváděným kritickým místem, proto považují za podstatné zde tento výzkum zmínit.

Výzkum probíhal prostřednictvím rozhovorů s učiteli společenských věd na gymnáziích v České republice, konkrétně v Olomouckém, Pardubickém a Moravskoslezském kraji. Data získaná z rozhovorů byla dále ověřována pomocí obsahové analýzy tematických plánů zapojených pedagogů. V další části výzkumu byl na základě výsledků rozhovorů sestaven dotazník, který vyplňovali studenti prvních ročníků učitelské fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří jsou absolventy gymnázií. Pomocí dotazníků bylo zjišťováno, zda se odpovědi studentů shodují s odpověďmi učitelů (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

4.3.1 Kritická místa z dimenze učitele z pohledu učitelů

Vyučující nejčastěji uváděli jako kritické místo z dimenze učitele téma německý idealismus, jehož hlavními představiteli jsou Hegel, Schelling a Fichte. Tato odpověď byla uvedena celkem sedmkrát. Dále s celkem čtyřmi odpověďmi následovala témata filosofie 20. století a fenomenologie. Do filosofie 20. století se řadí postmoderní filosofie, analytická filosofie, filosofie života, filosofie bytí či strukturalismus. Hlavními představiteli fenomenologie jsou Heidegger a Husserl. Celkem třikrát bylo uvedeno téma novověká filosofie, kde se řadí filosofické směry osvícenství, racionalismus, empirismus a téma středověká filosofie, kde patří patristika a scholastika a představitelé jako svatý Augustin, Tomáš Akvinský či William Ockham. Dále byla méně často zmíněna také další témata, konkrétně filosofie Immanuela Kanta a úvod do filosofie, kde se řadí například základní filosofické pojmy jako jsou bytí či jednotlivé filosofické disciplíny (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

Jako příčiny daných kritických míst ve filosofii učitelé nejvíce uváděli přílišnou abstraktnost daných témat, obtížnou terminologii a velký rozsah témat. Dále byl jako příčina uveden také odlišný způsob myšlení založený na zpochybňování. Učitelé také uváděli, že některým filosofickým teoriím či tématům, jako je například německý idealismus, nerozumí dostatečně, a tak je pro ně velmi složité učivo žákům správně vysvětlit. Několikrát byla jako příčina uvedena i nedostatek času a neoblíbenost konkrétního tématu samotným respondentem (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

Učitelé uvádějí, že témata, která jsou pro ně samotné problematická, si musí před hodinou nastudovat, vyhledat nové zdroje i vytvořit a vymýšlet nové příklady pro pochopení problému (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

4.3.2 Kritická místa z dimenze žáka z pohledu učitelů

Dále výzkum zkoumal názory učitelů na kritická místa z dimenze žáka. Respondenti uvedli, že se jedná především o odlišný způsob myšlení, na který nejsou žáci zvyklí. Jako konkrétní téma uvedli nejčastěji středověkou filozofii, která byla zmíněna celkem šestkrát. Dále třikrát byla uvedena témata antická filosofie, základní filosofické pojmy, novověká filosofie a filosofie 20. století. Méně často se objevila také témata německý idealismus, fenomenologie a filosofie Immanuela Kanta (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

Dle učitelů mezi příčiny kritických míst z hlediska žáka patří především přílišná abstraktnost témat, nedostatečně vyzrálé myšlení žáků, nezájem žáků o téma, nedostatečné propojení s reálným životem či příliš krátký čas na probrání velkého množství témat. Aby byli žáci schopni porozumět myšlence daného filosofa, musí jeho názor přijmout, a tedy i přemýšlet jinak, než byli dosud zvyklí (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

Učitelé se tato kritická místa z hlediska žáka snaží překonávat především tím, že žákům předkládají příklady ze života a vytváří své vlastní materiály (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

4.3.3 Kritická místa z dimenze žáka z pohledu studentů

Dle studentů mezi nejproblematictější místa patří filosofie Immanuela Kanta a filosofie 20. století. Dále čtyřikrát uvedli téma německý idealismus a antická filosofie, kde patří předsockratici a klasická řecká filosofie. Třikrát bylo uvedeno téma fenomenologie (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

Jako příčiny kritických míst studenti nejčastěji uváděli velké množství témat. Vzhledem k tomu, že se filosofie vyučuje především v posledním ročníku gymnázia, vidí studenti problém i v nedostatku času způsobeném přípravou na maturitní zkoušku. Dále byly uvedeny důvody jako nezáživnost a velká abstraktnost témat a s tím spojená obtížnost tato témata pochopit (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

Jako strategie, které by studentům pomohly daná problematická témata překonat, zmínili uvádění praktických příkladů ze života, používání různorodých metod a forem výuky, vytváření doplňkových materiálů učitelem a poskytování delšího času na vysvětlení učiva (Cieslarová, Číhalová, Hubálek, 2022).

4.4 Zahraniční výzkumy kritických míst ve společenských vědách

V této podkapitole představím některé zahraniční výzkumy a články týkající se problematických míst ve společenských vědách. Je nutné podotknout, že v každém státě patří do kurikula společenských věd jiné společenské a humanitní obory. V některých zemích se do jednoho předmětu řadí například i historie či geografie. Naopak často chybí například právo či filosofie.

Následující studie zkoumá problémové oblasti ve výuce společenských věd z pohledu pedagogů. Byly provedeny rozhovory s dvanácti pedagogy z Turecka. Dle respondentů školní vzdělávací program Turecka neobsahuje dostatek mezipředmětových vazeb. Zároveň se však v rámci jednoho předmětu vyučuje několik společenských věd, mezi které patří například psychologie a ekonomie, ale také historie, geografie a další. Dle respondentů nejsou učebnice společenských věd dostatečně kvalitní a často si musí vyhledávat i další zdroje a materiály. Dále respondenti považují za problematické to, že je ve vzdělávacích programech příliš prostoru

věnováno tématu „kemalismus“³. Idea kemalismu navíc podle respondentů rozporuje s principy společenských věd. Dále respondenti považují za problematické, že přestože by učitelé společenských věd měli především vést žáky ke správným hodnotám, stále se po nich vyžaduje, aby žáci měli zápisy v sešitě, znali přesné pojmy a měli známky z testů. Z toho důvodů je problematické žáky efektivně směřovat ke správným hodnotám, jelikož si danou hodnotu, například poctivost, nelze osvojit pouze tím, že se naučí, co tento pojem znamená. Dále učitelé uvedli problémy jako malá hodinová dotace předmětu, která činí tři hodiny týdně, nedostatečné vybavení učeben, jelikož často není ve třídě ani projektor, a velký počet žáků ve třídě, který na některých školách činí až 50 žáků (Keçe, 2014, s. 389–391).

Jako součást výzkumu byly navržena i některá opatření pro překonání identifikovaných problematických míst. Dle respondentů je důležité aktualizovat kurikulární dokumenty společenských věd, které by měly být více zaměřeny na mezipředmětové vazby a na hodnotově orientovanou výuku. Dále by měly být vydány nové kvalitnější učebnice pro výuku společenských věd a tématu kemalismus by nemělo být věnováno příliš mnoho času. Hodinová dotace předmětu by měla být zvýšena na čtyři hodiny týdně a na středních školách by se měly zřídit odborné učebny pro výuku společenských věd (Keçe, 2014, s. 392).

Další výzkum zkoumá problematické oblasti ve společenských vědách z pohledu žáků i učitelů. Výzkum je založen na rozhovorech s učiteli a žáky na různých školách v metropoli Dillí v Indii (Bhatnagar, 2018, s. 523).

Učitelé považují za nejvíce problematické to, že v rámci předmětu musí mít přehled hned v několika společenských vědách, v tomto případě se jedná o politologii, ekonomii, historii a geografii. S tím souvisí i to, že musí mít neustále přehled o aktuálním dění ve světě a nejnovějších výzkumech z oblasti společenských věd, což jak většina sama tvrdí, se jim příliš nedaří. Dále považují za problematický velký počet žáků, v Indii se někdy jedná až o 40 žáků v jedné třídě. Ve společenských vědách se často využívají diskusní výukové metody, a je tedy nutná neustálá interakce mezi učitelem a žáky. Problémem však je, že při tak velkém počtu žáků je nemožné zajistit, aby se diskuse účastnili všichni žáci. Učitelé tak nemohou každému žákovi

³ Kemalismus lze chápat jako národní ideologii modernizace, která je založená na reformních idejích zakladatele Turecké republiky Mustafy Kemala Atatürka (Kili, 1980, s. 381–382).

poskytnout individuální přístup, výuka nemůže být efektivní a žáci, kteří se do diskuse nezapojují, ztrácejí zájem. Dalším problémem je nedostatek času na výuku velkého množství témat, které společenské vědy obsahují (Bhatnagar, 2018, s. 520–529).

Žáci, stejně jako učitelé považují za nejvíce problematické to, že je v rámci jednoho předmětu obsaženo několik společenských věd. Je zde velké množství informací z různých společenskovědních odvětví a pro žáky je obtížné učivo správně porozumět. Dále považují předmět za nepraktický, jelikož je pro ně obtížné si učivo propojit s aktuálním děním ve světě. Problémem je především politologie. Učebnice jim poskytuje pouze fakta, ale neuvádí informace o aktuální politické situaci. Posledním hlavním problémem je dle žáků to, že vyučující ve výuce dostatečně nevyužívají moderní technologie, jako jsou tablety či interaktivní tabule. Z toho důvodu je pro ně předmět nezajímavý (Bhatnagar, 2018, s. 520–527).

Na základě výsledků výzkumu navrhuje autor několik opatření, která by mohla problematická místa ve výuce pomoci překonat. Považuje za nutné zajistit pedagogům pravidelná školení, která by jim například pomohla s integrací moderních technologií do výuky, aby byl předmět pro žáky záživnější. Také by mělo být v rámci hodin společenských věd pořádáno více exkurzí, aby si žáci mohli propojit teoretické poznatky s praxí. Dále považuje za nutné provádět průběžné hodnocení učitelů i ocenění kvalitních pedagogů za jejich práci, aby měli učitelé motivaci vykonávat svou práci co nejlépe a nejkvalitněji. Důležité je i udržování dobrých vztahů s žáky i rodiči, péče o fyzické a psychické zdraví učitelů a přítomnost speciálních pedagogů na školách (Bhatnagar, 2018, s. 530).

Také autorka a středoškolská učitelka Melissa Kelly (2020) uvádí, že se učitelé společenských věd potýkají s mnoha problémy. Prvním z nich je, že společenské vědy zahrnují velkou spoustu témat, které nelze ve školním roce v dostatečné hloubce obsáhnout a není výjimkou, že se určitých z témat, které je třeba odučit, učitelé pouze lehce dotknou. Dále je dle autorky obtížné propojení některých témat se životy studentů. Příkladem může být téma starověká Čína. U jiných témat, jako je ekonomie nebo učivo týkající se řízení státu to jde naopak snadno.

Dále je problematické i to, když učitelé používají jen jednu výukovou metodu, často se jedná o výklad. Podle autorky, ale není ani dobré, když v hodinách využívají pouze například

projektovou výuku či role-play. Autorka zdůrazňuje, že je vždy nutné aplikovat různorodé aktivity i metody a formy výuky (Kelly, 2020).

Ve společenských vědách se setkáváme spoustou jmen, dat a pojmů, a tak často dochází k tomu, že učitelé po žácích vyžadují přílišné memorování. Mnohdy tak v testech vidíme učební úlohy zaměřené jen na první, znalostní úroveň Bloomovy taxonomie, kde si žáci mají učivo pouze zapamatovat. Nemají tak vůbec možnost rozvíjet kritické myšlení, které je pro kvalitní pochopení látky velice důležité (Kelly, 2020).

Dalším problémem podle autorky je, že učební texty společenských věd často nejsou předkládány úplně objektivně. Příkladem může být, že autorem jednoho textu je liberálně zaměřený politolog a autorem druhého textu konzervativně uvažující politolog. Je tedy podstatné, aby učitel vždy předkládal alternativní úhel pohledu, což je občas nesnadné. Učitelé společenských věd se také často setkávají s tím, že žáci mývají o jednotlivých tématech předsudky či neaktuální informace, které si přinášejí z rodiny, médií nebo dokonce jiných vyučovacích předmětů. Učitelé tak mají náročnou úlohu, jelikož musí tyto problémy odhalovat a snažit se v žácích utvářet správné hodnoty. S tím souvisí i kontroverze některých témat, jako je například problematika potratů, náboženství či trestu smrti. Žáci mohou mít na tato témata rozdílné názory a je důležité, aby učitel dokázal vhodně usměrňovat jejich diskusi (Kelly, 2020).

Další výzkum zkoumá kritická místa ve výuce občanské výchovy z hlediska žáků na středních školách v Zambii. Studie byla provedena pomocí kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Účastnili se jí ředitelé, učitelé a žáci středních škol v okrese Mwinilunga v Zambii (Thelma, 2023, s. 69).

Bylo zjištěno že některé části učiva občanské výchovy jsou pro žáky příliš složité na pochopení a dostatečně daným tématům nerozumí. Dále žáci často neprojevují zájem o kulturu jejich vlasti, z toho důvodu ani předmět občanská výchova pro ně není příliš poutavým. Dalším problémem je nedostatečná kvalita učebnic a dalších učebních materiálů. Často se také stává, že občanskou výchovu vyučují neaprobovaní učitelé, což má značný dopad na kvalitu výuky (Thelma, 2023, s. 67–72).

Na základě výše představených zahraničních výzkumů, můžeme vidět, že se ve většině kritických míst shodují. Mezi nejčastější problematická místa dle zahraničních výzkumů patří to, že je v rámci kurikula společenských věd zařazeno velké množství oborů a témat. V zahraničí je často v rámci jednoho předmětu zařazena například i historie či geografie. Předmět má zároveň malou hodinovou dotaci a na výuku není dostatek času. Často je ve třídě přítomný velký počet žáků, někdy i 40 až 50, což znemožňuje například efektivní vedení diskuse, která je ve společenských vědách klíčová. Učitelé také často dostatečně nevyužívají různorodé výukové metody či moderní technologie, které by žákům učinily předmět záživnějším. Často naopak vyžadují přílišné memorování různých společenskovědních termínů, faktů a dat. Dále je pro pedagogy velice náročné mít neustálý přehled o aktuálním dění ve světě, a i pro žáky je obtížné propojit si učivo se současnou situací a s jejich životy. S tím souvisí i to, že ve vzdělávacích programech často není kladen dostatečný důraz na mezipředmětové vazby, což opět žákům znesnadňuje propojení učiva s dalšími vyučovacími předměty. Dalším problémem jsou učebnice společenských věd, které jsou často nekvalitní, neobjektivní a obsahují neaktuální informace. Pro pedagogy je někdy velice náročné vést žáky ke správným hodnotám, jelikož si žáci často přinášejí různorodé názory a předsudky k určitým, často kontroverzním, tématům z rodiny či médií. Tyto jejich názory je obtížné změnit či alespoň vést žáky k toleranci jiných názorů a hodnot druhých lidí (Keçe, 2014; Bhatnagar, 2018; Kelly, 2020; Thelma, 2023).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie

V této kapitole představím metodologii výzkumu, konkrétně výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumné otázky, výzkumnou metodiku, výzkumný vzorek, sběr dat a fixaci dat.

Výzkumný problém

V teoretické části práce jsem v první kapitole popsala rozdíl mezi kritickými, klíčovými a dynamickými místy. V druhé kapitole jsem vymezila vyučovací předmět základy společenských věd, poté jsem objasnila pojem kurikulum a jeho formy, roviny a obsah, kurikulární dokumenty a pojmy vzdělávací oblast a vzdělávací obor. Popsala jsem také vzdělávací obory související s vyučovacím předmětem základy společenských věd, kterými jsou *Občanský a společenskovědní základ, Člověk a svět práce a Výchova ke zdraví*. Ve třetí kapitole jsem představila počátky výzkumu kritických míst v České republice, které se týkaly přírodovědných předmětů jako jsou matematika, přírodopis, zeměpis, fyzika a chemie. Ve čtvrté kapitole jsem se již zaměřila na výzkumy kritických míst ve společenskovědních předmětech, které byly provedené v České republice. Dále jsem představila některé zahraniční výzkumy a články, které se váží k problematice kritických míst ve výuce společenskovědních předmětů.

V praktické části práce využívám vědomosti získané studiem literatury, která se váže k problematice kritických míst a zpracováním teoretické části práce.

Cíl výzkumu

Hlavním cílem praktické části i celé diplomové práce je zjistit, jak učitelé gymnázia pohlíží na kritická místa v předmětu základy společenských věd.

Mezi dílčí cíle patří:

- zjistit, jaká místa v předmětu základy společenských věd vnímají učitelé tohoto předmětu na gymnáziu jako kritická;

- zjistit, jaké jsou podle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny vzniku těchto kritických míst;
- zjistit, jakými strategiemi tato kritická místa učitelé základů společenských věd ve výuce překonávají.

Výzkumné otázky

Pro účely výzkumu jsem si stanovila tři výzkumné otázky:

- VO1: Jaká kritická místa z hlediska žáka a učitele identifikují učitelé základů společenských věd na gymnáziu v tomto předmětu?
- VO2: Jaké jsou dle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny těchto kritických míst z hlediska žáka a učitele?
- VO3: Jaké strategie pomáhají učitelům základů společenských věd na gymnáziu kritická místa z hlediska žáka překonat?

Z těchto výzkumných otázek vychází otázky, které budu klást respondentům v průběhu rozhovoru:

- 1) Jaká kritická místa z hlediska žáka identifikujete v předmětu základy společenských věd?
- 2) Jaké jsou podle Vás příčiny těchto kritických míst?
- 3) Jaké strategie Vám pomáhají tyto problémové oblasti ve výuce překonat?
- 4) Jaká část vzdělávacího obsahu je pro Vás osobně problematická?
- 5) Z jakého důvodu je pro Vás tato část vzdělávacího obsahu problematická?

Výzkumná metodika

Pro účely výzkumu jsem se rozhodla zvolit kvalitativní výzkum pomocí případové studie. Kvalitativní výzkum můžeme definovat jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell, 1998, s. 12 in Hendl, 2008, s. 48).

Rozhodla jsem se pro kvalitativní výzkum, jelikož jsem potřebovala zjistit, která místa v předmětu základy společenských věd považují vyučující za kritická, jaké jsou jejich příčiny a jaké strategie jim pomáhají tyto problematické oblasti překonat. Z toho důvodu nepřicházel v úvahu výzkum kvantitativní, například pomocí dotazníku s předem připravenými a nabízenými odpověďmi, který by učitele omezil v šíři jejich názoru.

Případová studie je jedním ze základních přístupů kvalitativního výzkumu ve společenských vědách, do kterých patří i pedagogické vědy (Sedláček in Šedřová, Švaříček, 2010, s. 96). Jedná se o „*podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů*“ (Hendl, 2008, s. 101), od nichž sbíráme velké množství dat. Díky detailního prozkoumání malého množství jedinců můžeme lépe porozumět dalším obdobným případům. Případová studie nám umožňuje porozumět danému jevu, problému či události do hloubky v jejich přirozeném prostředí (Coombs, 2022). Je vhodná pro málo probádaná témata, čímž kritická místa ve výuce základů společenských věd jednoznačně jsou (Sedláček in Šedřová, Švaříček, 2010, s. 96). V tomto výzkumu popisují a rozebírám odpovědi tří pedagožek, které vyučují na stejné škole.

Při případové studii je nutné dodržovat následující fáze. V první fázi si zvolíme výzkumné otázky, tedy jaký bude mít výzkum účel. Dále dochází k plánování studie, kdy si výzkumník vybere případ a stanoví metody sběru a analýzy dat. Pokud použije více případů, musí každý z nich zkoumat zvlášť. Poté dochází k přípravě na sběr dat, kdy výzkumník zkouší různé techniky a plánuje kdy, kde a jak bude data sbírat. Následuje samotný sběr dat, který musí být systematický a může probíhat například pomocí rozhovoru, pozorování či interpretací dokumentů. Poté výzkumník data analyzuje a interpretuje, během čehož data získaná z jednotlivých případů srovnává. V poslední fázi výzkumník připravuje zprávu, která má za cíl přiblížit případ čtenáři a umožnit mu studii pochopit a zhodnotit ji. Výsledky studie musí čtenáře obohatit a měly by jej i částečně překvapit (Hendl, 2008, s. 111–113).

Jako všechny výzkumné designy, i případová studie má své výhody i nevýhody. Mezi výhody patří například zachycení jedinečných vlastností daných problémů, dále také to, že se jednotlivé jevy odehrávají v realitě. Další výhodou je, že díky výsledkům případové studie můžeme porozumět obdobným případům. V neposlední řadě mezi pozitiva patří také to, že

výzkumník může případovou studii provádět zcela sám (Sedláček in Šed'ová, Švaříček, 2010, s. 111).

Nevýhodou může být například obtížné zobecnění výsledků, dále fakt, že při případové studii často získáváme subjektivní názory respondentů, a tak je složité ověřovat jejich spolehlivost. Také může dojít k zaujatosti výzkumníka, kvůli které se mohou objevit různá zkreslení (Sedláček in Šed'ová, Švaříček, 2010, s. 112).

Výzkumný vzorek

Výběr případu a respondentů pro případovou studii je jedním z nejdůležitějších kroků celého šetření. K výběru respondentů pro případovou studii dochází vždy záměrně, jelikož zkoumaný případ musí mít vlastnosti, které potřebuje výzkumník zkoumat a splňovat určitá kritéria výběru respondentů, které si výzkumník stanovil. Podstatné je zvážit cíle práce a výzkumné otázky. Z toho důvodu je nezbytné vybrat si školu, kde ke zkoumanému jevu dochází a vyhovuje tak našim výzkumným záměrům (Sedláček in Šed'ová, Švaříček, 2010, s. 103).

Základním souborem této případové studie jsou tři pedagožky působící na škole Gymnázium Josefa Kainara Hlučín v okrese Opava. Jedná se o jediné gymnázium v regionu Hlučínsko. Škola byla založena v roce 1920 a může se tak pyšnit více než stoletou tradicí. Gymnázium má všeobecné zaměření a připravuje žáky k dalšímu studiu zejména na vysokých školách. Ve škole je celkem deset tříd většinou po třiceti žácích, přičemž kapacita školy činí 360 žáků. Jsou zde čtyři ročníky v rámci čtyřletého studia a šest ročníků v rámci šestiletého studia. Většina žáků pochází z okolních vesnic, část je přímo z Hlučina a někteří dojíždí i z nedaleké Ostravy, která je od Hlučina vzdálená zhruba deset kilometrů. Kromě deseti kmenových tříd najdeme ve škole také několik odborných učeben. Jedná se o tři moderně vybavené jazykové učebny, chemickou posluchárnu, chemickou laboratoř, biologickou laboratoř, fyzikální laboratoř, učebnu výtvarné výchovy, učebnu hudební výchovy, dvě učebny výpočetní techniky a žákovskou knihovnu se studovnou. Ve všech místnostech je možnost připojení k internetu. V každé z nich je k dispozici také počítač a dataprojektor či interaktivní tabule. V rámci areálu školy nalezneme také tělocvičnu, sportovní hřiště a školní jídelnu pro výdej obědů (GJK Hlučín, 2021, s. 10–13).

Škola každoročně pořádá poznávací zájezdy do zahraničí i zahraniční výměnné pobyty. Jedná se například o zájezdy do Španělska, Velké Británie či Irska. Dále jsou každoročně pořádány již tradiční jednodenní zájezdy, mezi které patří například výlet do Vídně, Krakova či Osvietimi. Před začátkem letních prázdnin žáci se svým třídním učitelem a dalším pedagogickým doprovodem vyjíždí na dvoudenní třídní výlet. Žáci maturitních ročníků každoročně vyjíždějí na vícedenní zájezd do Prahy, žáci prvního ročníku a tercie na lyžařský výcvikový kurz do Rakouska a žáci třetích ročníků a kvinty na letní sportovní kurz. Mají možnost si vybrat mezi sportovním kurzem v Itálii nebo v České republice (GJK Hlučín, 2021, s. 11).

Na škole je pořádáno také několik tradičních kulturních a sportovních akcí. Každoročně je v listopadu organizován Crazy den, do kterého jsou zapojeni žáci celé školy, kteří v rámci jednotlivých tříd předvádějí různé předem nacvičené scénky a krátká představení. Dále se ve stejný den v odpoledních a večerních hodinách odehrává NONSTOP ve volejbale, kde proti sobě soupeří žáci maturitních ročníků. Další tradiční sportovní akcí je Sportovní den pořádaný ke konci školního roku. Žáci všech tříd zde soutěží v různých sportovních disciplínách jako je například štafeta, volejbal, badminton, skok daleký, šipky, frisbee či stolní tenis. Dále se žáci zapojují do olympiád a dalších předmětových i sportovních soutěží. Žáci mohou také navštěvovat různé kroužky nebo zájmové aktivity jako je například pěvecký sbor, školní kapela či psaní na klávesnici nebo se zapojit do výzvy DofE. V neposlední řadě žáci působí také jako dobrovolníci při pořádání různých charitativních sbírek jako je například Sluníčkový den, Srdíčkový den, Svátek s Emilem nebo Bílá pastelka (GJK Hlučín, 2021, s. 11–12).

Ve škole v současné době působí 27 pedagogů, jedna asistentka pedagoga a školní psychologka. Aktuálně zde vyučují tři pedagožky s aprobací na výuku předmětu základy společenských věd (GJK Hlučín – kontakty, 2024).

Na gymnáziu, na kterém všechny tři pedagožky působí, se předmět základy společenských věd v rámci vyššího stupně gymnázia vyučuje ve všech třídách, tedy tercie až sexta u šestiletého studia a první až čtvrtý ročník u čtyřletého studia, dvě hodiny týdně. V rámci tohoto předmětu je zahrnut vzdělávací obsah vzdělávacích oborů *Občanský a společenskovědní základ*, *Člověk a svět práce* a z části i *Výchova ke zdraví* (GJK Hlučín, 2021, s. 61).

Při výběru respondentů bylo nezbytné, aby splňovali nutné podmínky, kterými jsou minimální délka praxe výuky předmětu základy společenských věd šest let, aprobovanost v tomto předmětu a aby učitelé tento předmět aktuálně na gymnáziu vyučovali. Tyto podmínky jsem stanovila proto, aby bylo zajištěno, že respondenti budou mít dostatečnou odbornou i didaktickou zkušenost s výukou tohoto vyučovacího předmětu v co nejvíce ročnících.

Výběr respondentů probíhal v říjnu 2023 během mé druhé souvislé pedagogické praxe, kdy jsem oslovila všechny vyučující základů společenských věd, které na dané škole tento předmět aktuálně vyučují. Celkem se jedná o tři pedagožky. Ověřila jsem si, zda splňují nutné podmínky, seznámila je s tématem mé diplomové práce a s cílem výzkumu a sdělila jim přibližnou předpokládanou délku rozhovoru. Všechny oslovené vyučující byly velice ochotné a s uskutečněním rozhovoru a účasti na výzkumu souhlasily. Vzhledem k tomu, že se jedná o složitější téma, seznámila jsem je předem s okruhy rozhovoru, aby se případně mohly na rozhovor připravit a vysvětlila jim, co znamená pojem kritická místa ve výuce.

Sběr dat

Pro případovou studii je možno využít jakékoli metody sběru dat. Nejčastěji používané jsou kvalitativní techniky jako rozhovor, analýza dokumentů či pozorování (Sedláček in Šedřová, Švaříček, 2010, s. 98).

V tomto výzkumu jsem jako metodu sběru dat zvolila polostrukturovaný rozhovor neboli rozhovor pomocí návodu. Důvodem výběru polostrukturovaného rozhovoru byla potřeba mít možnost měnit pořadí otázek, reagovat na odpovědi respondentů, měnit formulaci otázek, ověřovat si správné pochopení odpovědí a pokládat doplňující otázky. Předpokládala jsem, že může nastat situace, kdy se například respondent rozpovídá a odpoví na všechny připravené okruhy již během první položené otázky nebo vzhledem ke složitosti tématu bude odpovídat na něco jiného, než se ptám. Zároveň jsem považovala za nutné mít seznam otázek předem připravený pro zajištění dané struktury, která umožní jednodušší srovnávání (Hendl, 2008, s. 174).

Rozhovory probíhaly v říjnu a listopadu 2023 v kabinetech jednotlivých vyučujících. Před začátkem rozhovoru jsem se vždy každé respondentky zeptala, zda souhlasí s nahráváním, sdělila

jim, že rozhovor bude anonymizovaný a předložila jim k podpisu informovaný souhlas o nakládání s daty získanými z rozhovoru. Všechny respondentky s nahráváním rozhovoru i s nakládáním s daty souhlasily.

Fixace dat

Se sběrem dat úzce souvisí také fixace dat, kterou rozumíme způsob zaznamenávání dat. Při kvalitativním výzkumu pro fixaci dat nejčastěji používáme audiozáznam, videozáznam, záznamový arch, práci s existujícími dokumenty a výsledky odborného vyšetření jako zdroj dat (Miovský, 2006, s. 197–205).

Pro tento výzkum jsem zvolila audiozáznam neboli zvukový záznam na můj smartphone (iPhone 11) pomocí výchozí aplikace společnosti Apple *Voice Memos*. Hlavním důvodem bylo, abych si v průběhu rozhovoru nemusela získané informace přepisovat a mohla se tak lépe soustředit na odpovědi respondenta a v případě potřeby měla možnost například pokládat doplňující otázky. Další výhodou zvukového záznamu je zachování autentičnosti a možnost zpětné kontroly (Miovský, 2006, s. 197).

Před spuštěním zvukového záznamu je nutné provést určitá opatření. Především zajistit, aby zařízení, na kterém je pořizován záznam nenarušovalo průběh rozhovoru s respondentem, aby bylo umístěno ve správné vzdálenosti a aby byl pořizovaný záznam co nejkvalitnější (Miovský, 2006, s. 198).

6 Případová studie

V této kapitole podrobně popíšu odpovědi respondentek, které jsem prostřednictvím rozhovoru získala. Kritická místa ve výuce základů společenských věd z pohledu učitelů gymnázia zkoumám ze dvou hledisek, a to z hlediska žáka a z hlediska učitele. U obou hledisek jsem zjišťovala, jaká jsou kritická místa i jejich příčiny. U kritických míst z hlediska žáka jsem navíc zkoumala, jak tato kritická místa učitelé ve výuce překonávají. Je důležité poznamenat, že se jedná se o subjektivní názory učitelů a jejich vnímání kritických míst v předmětu základy společenských věd, přesto však jsou jejich názory důležité, jelikož všechny tyto vyučující mají dostatečnou praxi a zkušenosti s výukou tohoto předmětu.

6.1 Respondentka č. 1

První respondentka má 30 let, vystudovala aprobaci český jazyk a základy společenských věd pro střední školy na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Délka její pedagogické praxe je sedm let, stejně jako délka výuky předmětu základy společenských věd. Mezi její zájmy patří četba, návštěvy divadla, sledování aktuálního dění a cestování.

Kritická místa z hlediska žáka

Podle respondentky č. 1 jsou pro žáky kritická témata, která jsou příliš abstraktní, což se týká především tematického okruhu filosofie a dále také politických ideologií z historického hlediska. Za problematickou považuje i abstraktnost některých konkrétních pojmů jako například moc a její projevy v rámci státu a světa.

Respondentka udává, že co se týče náročnosti témat z filosofie, obecně lze říct, že čím se jedná o novější směr, tím je pro žáky náročnější. Nejproblematictější je podle respondentky tematický celek německý idealismus.

Dalším problematickým místem je všeobecný přehled, ať už o historii (například kde a vůči komu se silně projevoval rasismus) nebo aktuální dění (například kupování jednoho státu druhým).

Příčiny kritických míst z hlediska žáka

Příčinou kritického místa filosofie je podle respondentky to, že žáci nedokáží správně přemýšlet, jelikož jsou zvyklí se v ostatních předmětech učit již hotové nebo jasně dané informace, o kterých se nedá pochybovat a filosofie je o pochybování. Z toho důvodu mají žáci s filosofií problém, jelikož je to pro ně něco nového, nepohodlného a příliš abstraktního.

Příčinou kritického místa politické ideologie, je podle respondentky skutečnost, že se jedná o pro žáky příliš abstraktní systém, který si neumí představit.

Jako příčinu kritického místa všeobecný přehled udává respondentka důvod, že žákům podle ní chybí všeobecný přehled a nemají zájem o aktuální dění, jelikož nevidí smysl ve sledování situace ve světě.

Příčinou vzniku kritických míst je i nedostatečné vytváření mezipředmětových vztahů s dalšími společenskovedními a humanitními předměty jako je např. geografie, dějepis a literatura. Přestože se žáci již dané téma učili v jiném předmětu (například mezinárodní vztahy či náboženství v geografii), tak nedokáží s těmito informacemi pracovat poté v rámci ZSV. Informace, které se žáci naučí si nedávají do souvislostí, a tudíž je i rychleji zapomenou.

S tím souvisí i to, že je předmět multioborový, a tudíž je zde velké množství informací, které žáci neumí správně a efektivně zpracovat.

Překonávání kritických míst ve výuce

Respondentka kritická místa ve vyučovacím předmětu základy společenských věd obecně překonává především tím, že v porovnání se začátkem její profesní dráhy značně snížila náročnost učiva. Například kdysi chtěla po žácích přesné termíny, cizí slova z řečtiny a z latiny, teď už ne. Dále naopak některé věci i přidala, jako například různé příklady, které žáci sami vymysleli a tím pádem jsou pro ně dobře zapamatovatelné.

Dodává, že důležité je i neustále aktualizovat informace a vyhledávat paralely v současném světě, aby si žáci uvědomili, že i v dnešní době se můžeme s daným fenoménem setkat a připodobnit určitou situaci něčemu praktickému, co žáci sami zažili. To se jí dobře daří

například v právu a sociologii, které však mezi kritická místa neřadí. Naopak například ve filosofii, která je kritickým místem, to ale podle respondentky nejde úplně snadno.

Dále respondentka považuje za nutné rozvíjet kritické myšlení žáků a dávat informace do souvislostí. K tomu je nutné, aby se více dbalo na mezipředmětové vazby a aby mezi sebou učitelé společenských a humanitních předmětů spolupracovali. Spousta témat by se podle respondentky dala vyučovat projektovou výukou. Je podle ní zbytečné učit například mezinárodní vztahy zvláště v dějepise, geografii a ZSV, jelikož to zabere dohromady zhruba dvacet hodin, přitom by se toto téma dalo zpracovat a odučit v rámci dvou projektových dnů. Žáci by měli zážitek, a tím pádem by si lépe dané informace pamatovali, byli by schopni lépe chápat mezipředmětové vazby a dávat informace do souvislostí.

Kritická místa z hlediska učitele

Pro samotnou respondentku je problematickým místem především ekonomie. Dodává, že svým způsobem učivu z oblasti ekonomie sice rozumí, ale přesto se cítí v této oblasti nedostatečně vzdělaná. Navíc nemá k danému tematickému okruhu vztah, tak jako třeba k filosofii a religionistice.

Dále doplňuje, že záleží také na konkrétní skupině žáků, jelikož v každé třídě se jí učí špatně něco jiného. Udává příklad, že jeden rok se jí učila například politologie skvěle, jelikož žáci dané třídy sledovali aktuální dění, chtěli o tématech diskutovat a nad problematikou přemýšleli, ale jiný rok v druhé třídě se jí stejný tematický celek učil špatně, jelikož třída nesledovala aktuální dění a respondentka jim nebyla schopna vytvořit žádný vztah.

Příčiny kritických míst z hlediska učitele

Podle respondentky je její nedostatečná vzdělanost v ekonomii chyba na straně vysoké školy, kterou absolvovala. Všechny ostatní společenské vědy vyučovali odborníci, například politologii vyučoval politolog, právo právník a podobně, ale ekonomii vyučovali filosofové a výuka byla pojata spíše z filosofického hlediska – na hodinách se například zamýšleli nad tím, co je to užitek či jak tužba ovlivňuje poptávku a podobně. Poté se učili především jména ekonomů a jejich filosofické a ekonomické teorie a tím to skončilo. Spíše si tedy povídali

a chyběl tam matematický vhled, jelikož nikdy na hodinách nepočítali příklady, neukazovali si grafy ani nic podobného, co by se na hodinách ekonomie očekávalo. Ekonomické výpočty a grafy tedy respondentka nemá zautomatizované a z toho důvodu se jí tento tematický okruh neučí dobře a nemá ho v oblibě.

6.2 Respondentka č. 2

Druhá respondentka má 40 let, vystudovala aprobaci český jazyk a základy společenských věd pro střední školy na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Délka její pedagogické praxe je patnáct let, stejně jako délka výuky předmětu základy společenských věd. Mezi její zájmy patří umění, návštěvy divadla, cestování a výlety do přírody.

Kritická místa z hlediska žáka

Podle respondentky je hlavním kritickým místem ve výuce základů společenských věd z hlediska žáka filosofie. Dodává, že čím více se jde do hloubky a čím se jedná o novější filosofický směr, tím je to horší. Největší problém vidí v tematickém celku německý idealismus.

Dále je dle respondentky stále větším problémem to, že žáci nerozumí termínům, které byly dříve používány úplně běžně. Žáci podle ní nejsou zvyklí užívat odborné termíny a pokud se s nějakou odbornou terminologií setkají například v článcích, mají problém text pochopit a interpretovat. Respondentka dodává, že každým rokem úroveň znalostí žáků prudce klesá a žáci v dnešní době neumí účinně pracovat s textem a informacemi, v dokumentech se jim špatně orientuje, nevědí, co si z daného textu vzít a nejsou schopni vybrat klíčové informace.

Příčiny kritických míst z hlediska žáka

Co se týče kritického místa filosofie, hlavním problémem, proč žáci dané učivo nedokáží pochopit, je to, že mají jinak nastavený způsob myšlení a nedokáží otevřeně uvažovat o problémech. Dodává, že z přírodovědných předmětů jako je matematika, fyzika a chemie jsou žáci zvyklí na jasné vzorečky a jen jedno řešení příkladu, a proto nemají nastavenou otevřenou mysl, která je k filosofickému uvažování potřeba. K filosofii tak mají negativní přístup a už dopředu mají nastaveno, že se jedná o pouhé „žvásty“, které nemohou pochopit.

Příčinou toho, že žáci v dnešní době nerozumí odborným termínům a neumí účinně pracovat s textem je dle respondentky to, že nemají dostatečnou slovní zásobu, jelikož čím dál méně čtou. Také jsou rozptýleni moderními technologiemi, a proto nemají trpělivost se soustředit na text a složitějším článkům nedokáží porozumět.

Překonávání kritických míst ve výuce

Respondentka všechna zmíněná kritická místa překonává obecně tím, že se snaží informace zjednodušovat, zestručnit a některé příliš složité věci i vyškrtává.

Kritická místa z hlediska učitele

Respondentka nemá příliš v oblibě výuku ekonomie. Dodává však, že to není nic, co by nezvládla. Spíše, než o kritické místo se tak jedná o neoblíbený tematický okruh.

Dále také dodává, že vždy záleží na konkrétní třídě a zda mají žáci o dané téma zájem. Pokud žáky určité téma nezajímá, nevyučuje se dobře ani jí.

Příčiny kritických míst z hlediska učitele

Výuku ekonomie nemá respondentka v oblibě z toho důvodu, že jí není úplně blízká, jelikož preferuje humanitní vědy, především filosofii.

6.3 Respondentka č. 3

Třetí respondentka má 37 let, vystudovala aprobaci anglický jazyk a základy společenských věd pro střední školy na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Délka její pedagogické praxe je devět let, zatímco délka výuky předmětu základy společenských věd je šest let, jelikož zpočátku své pedagogické praxe vyučovala pouze anglický jazyk. Mezi její zájmy patří četba a studium cizích jazyků.

Kritická místa z hlediska žáka

I třetí respondentka udává, že kritickým místem v předmětu základy společenských věd je jednoznačně filosofie. Doplnuje, že žáci nedokáží pochopit dokonce ani základní filosofické

pojmy jako jsou jsoucnost a bytí. Mají problém se naučit něco, co si neumí představit. Opět udává, že čím se jedná o novější období, tím je to horší.

Dalším kritickým místem je podle respondentky téma politické ideologie. Problematické jsou především totalitní režimy, jako je například problematika komunistického režimu v Československu před rokem 1989. Toto téma je pro žáky těžko uchopitelné a dochází k tomu, že žákům idea komunismu „všechno rozdělit všem rovným dílem“ nepřipadá až tak špatná, jelikož si neumí představit, co vše za tím je. V tomto vidí respondentka riziko pro dnešní společnost.

Příčiny kritických míst z hlediska žáka

Příčinou kritického místa filosofie je podle respondentky přílišná abstraktnost tématu, jelikož si žáci dané pojmy nedokáží představit.

Příčinou problematického místa totalitní ideologie, konkrétně komunistický režim v Československu před rokem 1989, je to, že si žáci neumí život v této době představit, jelikož toto období nezažili, většinou nemají ani žádné informace od rodičů či prarodičů, mnozí ani nevědí, co to byla sametová revoluce a nedokáží to pochopit. Nevidí tak důsledky nemožnosti cestovat, studovat a podobně a nepovažují to za problém.

Překonávání kritických míst ve výuce

Při překonávání kritického místa filosofie se respondentka především snaží informace co nejvíce zjednodušit.

U kritického místa totalitní ideologie se respondentce osvědčilo nechat žáky vypracovat projekt na země s totalitními režimy, kdy žáci sami přišli na to, že i když se některá země tváří jako demokratická, tak to ve skutečnosti může fungovat úplně jinak.

Dále se jí osvědčilo, že žákům o životě v totalitním státě přišel vyprávět někdo, kdo má s tímto tématem přímou zkušenost. Školu například navštívila žena, které se podařilo utéct ze Severní Koreje a povídala žákům o tom, jak v této zemi vypadá život. Velmi na žáky zapůsobila například informace, že lidé v tomto státě nemají téměř žádný přístup k informacím a podobně.

Z této projekce byli žáci podle slov respondentky v šoku. Dodává, že pokud si žáci nemohou něco sami zažít, potřebují alespoň reálné příběhy skutečných lidí, které jim tuto zkušenost zprostředkují.

Kritická místa z hlediska učitele

Pro respondentku jsou problematickými oblastmi především tematické okruhy filosofie a ekonomie. Je pro ni obtížné tyto oblasti zpracovat tak, aby bylo učivo pro žáky srozumitelné, vybrat výukové metody a organizační formy výuky, kterými žákům informace předá, a nakonec i vybrat informace, které jim má předat.

Příčiny kritických míst z hlediska učitele

Filosofie a ekonomie jsou pro respondentku problematickými místy především z toho důvodu, že tyto tematické okruhy aktuálně vyučuje teprve poprvé a nejsou jí příliš blízké. Dodává, že například se sociologií a psychologií se setkáváme každý den, navíc mají tyto vědy velmi blízko k pedagogice. Učitel musí rozumět například psychickému vývoji žáků, aby tomu přizpůsobil různé přístupy a aktivity, a aby dokázal lépe porozumět jejich chování. Když ale člověk není například přímo ekonom, je složité předávat žákům znalosti, jelikož nemá jednotlivé ekonomické pojmy dostatečně osvojené. Výjimkou je podle respondentky finanční gramotnost, která je potřeba v rámci běžného fungování v životě a má ji tedy i člověk, který nemá vystudovanou ekonomii dostatečně osvojenou.

Nakonec dodává, že celkově problémem vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu základy společenských věd je, že je zde, podle jejích slov, „ode všeho trochu a dohromady nic“. Z toho důvodu je pro vyučujícího ZSV složité být vybaven dostatečnými znalostmi ze všech oblastí, které se do tohoto předmětu řadí a vzdělávací obsah žákům vhodně zprostředkovat.

7 Analýza dat

V případových studiích chápeme analýzu dat jako „*zpracování empirických dat takovým způsobem, abychom byli schopni nalézt odpovědi na položené výzkumné otázky*“ (Sedláček in Šedřová, Švaříček, 2010, s. 108–109). Analýza dat tak významně souvisí se zaměřením a cíli celého výzkumu. Případová studie nemá určeny speciální metody analýzy dat, jelikož každá případová studie je originální. Jako vhodná metoda pro analýzu dat případové studie se často doporučuje kvalitativní kategorizace, při které dochází k systematickému porovnávání dat, které jsou rozčleňovány do jednotlivých kategorií (Sedláček in Šedřová, Švaříček, 2010, s. 109).

Pro analýzu dat v této práci použijí metodu otevřeného kódování. Obecně kódování znamená „*rozkrutí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci*“ (Hendl, 2008, s. 246). Kromě otevřeného kódování rozlišujeme dále axiální kódování a selektivní kódování. Tyto druhy kódování se nemusí používat odděleně, ale jedná se o různé způsoby, které může výzkumník libovolně využívat a kombinovat podle nutnosti. Otevřené kódování je však vždy první fází rozboru dat (Hendl, 2008, s. 246–247).

Při otevřeném kódování odhalujeme v textu témata, která označujeme určitými kódy. Výzkumník využívá přepisy rozhovorů, případně jiné poznámky a identifikuje určitá místa. Můžeme kódovat jednotlivá slova, odstavce nebo i celé případy. Cílem je tematické rozřazení textu, tedy určení kategorií, které se postupně stávají čím dál abstraktnějšími (Hendl, 2008, s. 247–248).

Jednotlivé tabulky pro každou respondentku s identifikovanými kódy a vytvořenými kategoriemi jsou přiloženy na konci práce v rámci příloh.

7.1 Kritická místa z hlediska žáka

Jako kritická místa z hlediska žáka byly identifikovány celkem čtyři kategorie. Jedná se o *filosofii* (celkem třikrát), *politické ideologie* (celkem dvakrát), *všeobecný přehled* (jednou) a *práci s odborným textem* (jednou).

Tematický okruh *filosofie* uvedly všechny respondentky. Čím se jedná o novější filosofické směry, tím je učivo pro žáky problematičtější. Mezi nejvíce problematická témata

patří především téma německý idealismus. Jedna respondentka také uvedla, že žáci mají problém pochopit i základní filosofické pojmy jako je jsoucnost a bytí.

Další kategorií je tematický okruh *politické ideologie*, kde jsem zařadila odpovědi dvou respondentek. Jedná se například o politické ideologie z historického hlediska, abstraktní pojmy jako například moc a její projevy v rámci státu a světa, totalitní režimy či komunistický režim v Československu před rokem 1989.

Do kategorie *všeobecný přehled* jsem zařadila odpověď jedné respondentky. Jedná se o nedostatečný všeobecný přehled o historii a nezáměr o aktuální dění.

Další kategorií je *práce s odborným textem*, kde jsem zařadila odpověď jedné respondentky. Jedná se kupříkladu o nepochopení odborným termínům, problém pochopit a interpretovat vědecký text, nízká úroveň znalostí, neefektivní práce s textem a informacemi, špatná orientace v dokumentech a neschopnost vybrat klíčové informace z textu.

Příčiny kritických míst z hlediska žáka

Jako příčiny kritických míst z hlediska žáka byla nejčastěji uvedena kategorie *nedostatečná úroveň kognitivních procesů žáků* (celkem třikrát), dále *nízká motivace žáků* (celkem dvakrát), následovalo *nedostatečné vytváření mezipředmětových vztahů* (jednou) a *velké množství obsahu* (jednou).

Do kategorie s názvem *nedostatečná úroveň kognitivních procesů žáků* jsem zařadila odpovědi všech tří respondentek. Byly zde popsány příčiny jako nesprávný způsob myšlení žáků, nepochopení abstraktních pojmů a témat, neschopnost si daný jev představit, rychlé zapomínání naučených informací, nesprávné pochopení učiva, neschopnost otevřeného uvažování o problémech, nedostatečné přemýšlení nad důsledky či špatná schopnost soustředění.

Následuje kategorie *nízká motivace žáků*, do které jsem zařadila odpovědi dvou respondentek. Jedná se o nedostatečný všeobecný přehled, nezáměr o aktuální dění, nesledování situace ve světě, negativní přístup a předsudky o tématu, rozptýlenost moderními technologiemi a netrpělivost.

Dále jednou byla uvedena odpověď *nedostatečné vytváření mezipředmětových vztahů*, čímž jsou myšleny mezipředmětové vztahy s dalšími společenskovedními a humanitními předměty jako je například geografie, dějepis a literatura. Žáci si dle respondentky osvojené informace v rámci různých předmětů nedokáží dát do souvislostí a z toho důvodu nedojde k úplnému porozumění a učivo rychleji zapomenou.

Jednou byla uvedena také odpověď *velké množství obsahu*. Základy společenských věd je multioborový předmět, který obsahuje velké množství témat a informací. Z toho důvodu dle respondentky nejsou žáci schopni učivo správně a efektivně zpracovat.

Překonávání kritických míst ve výuce

Pro překonávání kritických míst ve výuce byly vytvořeny dvě kategorie. Jedná se o kategorii *úprava výuky* (celkem třikrát) a *rozvoj kritického myšlení žáků* (celkem dvakrát).

V rámci *úpravy výuky* byly uvedeny strategie jako snížení náročnosti učiva, zjednodušení a zestručnění učiva, vyškrtnutí příliš složitého učiva, udávání příkladů, aktualizace učiva, vyhledávání paralel v současném světě, přirovnávání učiva situacím, které jsou blízké životu žáků a pořádání besed s lidmi, kteří mají s tématem přímou zkušenost.

Pro *rozvoj kritického myšlení žáků* se vyučující snaží dávat informace do souvislostí, klást důraz na mezipředmětové vazby a spolupracovat s učiteli dalších společenskovedních a humanitních předmětů. Dále respondentky považují za podstatné pro probrání některých témat využít projektovou výuku. Může se jednat například o téma mezinárodní vztahy, které by se nemuselo vyučovat zvlášť v předmětech jako je dějepis, geografie a základy společenských věd, ale odučilo by se projektovou výukou v rámci projektových dnů, čímž by si žáci učivo lépe pamatovali, pochopili by mezipředmětové vazby a dávali by si informace do souvislostí. Dále se může jednat i o projektovou výuku nějakého složitějšího tématu jako jsou například země s totalitními režimy, kde by si žáci sami přišli na to, jaký systém v některých státech funguje.

7.2 Kritická místa z hlediska učitele

Pro kritická místa z hlediska učitele byly označeny celkem tři kategorie. Jedná se o kategorii *ekonomie* (celkem třikrát), *nespolupracující třída* (celkem dvakrát) a *filosofie* (jednou).

Ekonomie byla jako kritické místo z hlediska učitele identifikována všemi respondentkami. Vyučující uvedly důvody jako nedostatečné vzdělání v tomto oboru, neoblíbenost výuky tohoto tematického okruhu a také složité zpracování učiva, výběr základních informací a volbu vhodných výukových metod a organizačních forem výuky.

Další kategorií je *nespolupracující třída*, do které se řadí odpovědi dvou respondentek. Jedná se o situace, kdy žáci dané třídy nejsou aktivní a nemají o probírané téma zájem.

Jako kritické místo z hlediska učitele byl jednou uveden také tematický okruh *filosofie*. Respondentka zde, podobně jako u ekonomie, považuje za problematické zpracování učiva, výběr základních informací, které žákům předat i volbu vhodných výukových metod a organizačních forem výuky.

Příčiny kritických míst z hlediska učitele

Jako příčiny kritických míst z hlediska učitele byly určeny dvě kategorie. Odpovědi tří respondentek byly označeny jako *neoblíbenost* a odpovědi dvou respondentek jako *nedostatečné porozumění*.

Mezi *neoblíbenost* jsou zařazeny odpovědi jako neoblíbený tematický okruh, preference jiných tematických okruhů či společenskovedních disciplín a diskomfort při výuce daného tématu.

Nedostatečné porozumění označují odpovědi jako nedostatečná vzdělanost v dané disciplíně daná přípravou na vysoké škole, neautomatizované ekonomické výpočty, nedostatek zkušeností s výukou daného tematického okruhu, nedostatečně osvojené konkrétní pojmy i potřeba mít znalosti z mnoha vědních disciplín.

8 Diskuse a interpretace výsledků

V rámci výzkumu se mi podařilo nalézt odpovědi na všechny výzkumné otázky, které jsem stanovila tři, konkrétně: *Jaká kritická místa z hlediska žáka a učitele identifikují učitelé základů společenských věd na gymnáziu v tomto předmětu?*, dále *Jaké jsou dle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny těchto kritických míst z hlediska žáka a učitele?* a nakonec *Jaké strategie pomáhají učitelům základů společenských věd na gymnáziu kritická místa z hlediska žáka překonat?*

Co se týče první výzkumné otázky, tedy *Jaká kritická místa z hlediska žáka a učitele identifikují učitelé základů společenských věd na gymnáziu v tomto předmětu?*, byla z hlediska žáka zjištěna kritická místa, kterými jsou filosofie, politické ideologie, všeobecný přehled a práce s odborným textem. Z hlediska učitele se jedná o kritická místa ekonomie, nespolupracující třída a filosofie. Můžeme vidět, že kritická místa z hlediska žáka a učitele jsou spíše rozdílná. Pouze jedno kritické místo, filosofie, je pro obě skupiny společné.

Míčka in Nohavová et al. (2021) ve svém výzkumu také uvádí kritická místa z hlediska žáka s názvem filosofie a politické ideologie, konkrétně život před rokem 1989. V rámci filosofie respondenti stejně jako v mém výzkumu považují za problematické především novější filosofické směry, které obsahují velké množství představitelů a příliš abstraktní pojmy. Také Cieslarová, Číhalová, Hubálek (2022) ve svém výzkumu zaměřeném konkrétně na kritická místa ve výuce filosofie jako jedno z kritických míst uvedli téma německý idealismus a také základní filosofické pojmy jako je jsoucno a bytí. Mimo jiné podobně jako respondenti mého výzkumu u filosofie považují za problematický odlišný způsob myšlení, na který nejsou žáci zvyklí. Míčka in Nohavová et al. (2021) však ve svém výzkumu uvádí mnohem více témat, než bylo identifikováno v rámci mého výzkumu. Navíc byla zjištěna témata jako mediální manipulace a fake news, psychologie, finanční gramotnost, islám, migrace, náboženství, branná výchova, rodina a příbuzenské vztahy, Evropská unie, politický systém ČR, globalizace, euthanasie, LGBTQ a právo. Může to být způsobeno tím, že Míčka in Nohavová et al. (2021) zkoumá kritická místa na deseti různých základních i středních školách, respondenty tvoří 25 vyučujících předmětu občanská výchova i základy společenských věd a výzkum je prováděn pomocí dotazníku. Oproti tomu můj výzkum je zpracován jako případová studie tří vyučujících, které

působí na jednom gymnáziu a zaměřují se pouze na vyučovací předmět základy společenských věd, nikoli občanská výchova. Z těchto důvodů mohou být odpovědi vyučujících v rámci případové studie podobné a identifikovaných kritických míst je tedy podstatně méně.

Druhá výzkumná otázka zní *Jaké jsou dle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny těchto kritických míst z hlediska žáka a učitele?*. Z hlediska žáka byly zjištěny příčiny jako nedostatečná úroveň kognitivních procesů žáků, nízká motivace žáků, nedostatečné vytváření mezipředmětových vztahů a velké množství obsahu. Z hlediska učitele se jedná o neoblíbenost a nedostatečné porozumění tematickému okruhu.

U příčin kritických míst z hlediska žáka a učitele vidím jisté podobnosti. Nízká motivace ze strany žáků a neoblíbenost daného tematického okruhu ze strany učitele spolu do značné míry souvisí. Pokud nemá vyučující dané téma v oblibě a nevyučuje se mu dobře, tak nejsou motivováni ani žáci. Stejně jako nedostatečné porozumění danému tematickému okruhu ze strany učitele může souviset s úrovní kognitivních procesů žáků a nedostatečným vytvářením mezipředmětových vztahů. Také velké množství obsahu daného předmětu může být příčinou nedostatečného porozumění.

Míčka in Nohavová et al. (2021) a Cieslarová, Číhalová, Hubálek (2022) ve svých výzkumech jako příčiny kritických míst z hlediska žáka uvádějí, stejně jako v mém výzkumu, problematiku nedostatečné úrovně kognitivních procesů žáků, jako je například nedostatečně vyzrálé myšlení a nízká motivace žáků, čímž myslíme kupříkladu nezájem žáků o dané téma. Můžeme říct, že tyto příčiny kritických míst nejsou patrné pouze ve výuce společenských věd, ale také v ostatních vyučovacích předmětech. Také z hlediska učitele se kritická místa, neoblíbenost i nedostatečné porozumění tématu ve všech těchto výzkumech shodují.

V rámci třetí výzkumné otázky, *Jaké strategie pomáhají učitelům základů společenských věd na gymnáziu kritická místa z hlediska žáka překonat?*, respondentky uvedly dvě strategie, kterými jsou úprava výuky a rozvoj kritického myšlení žáků. Tyto oblasti spolu do značné míry souvisí a vhodně se doplňují. Aby bylo možno kritické místo u žáků překonat, je nutné nejen výuku upravit například prostřednictvím zestručnění a aktualizace učiva či udávání příkladů ze života žáků, ale také rozvíjet kritické myšlení žáků, a to nejen strategiemi, jako jsou projektová výuka a posilování mezipředmětových vazeb, které byly zmíněny respondentkami, ale také

konkrétními metodami kritického myšlení jako je například pětilístek, myšlenková mapa, brainstorming či skládankové učení.

Také Cieslarová, Číhalová, Hubálek (2022) ve svém výzkumu zjistili, že učitelé překonávají kritická místa ve výuce pomocí úpravy výuky jako je předkládání příkladů ze života a vytváření vlastních materiálů. Dále rovněž Nohavová, Michálková, Stuchlíková in Nohavová et al. (2021) ve výzkumu zkoumajícím kritická místa ve výuce psychologie uvádějí jako strategii pro překonávání kritických míst úpravu výuky. Představují však rozdílné způsoby. Jedná se například o přesunutí problematických témat do jiného ročníku, kdy už žáci dokáží problematiku lépe pochopit, spolupráci s odborníky z praxe, nastavení bezpečného prostředí ve třídě, uvádění modelových situací, využívání výukových metod jako je skupinová práce, diskuse, myšlenkové mapy či zážitkové učení, zařazování do výuky technik sebereflexe, kazuistik, příběhů, dokumentů, videí či psychologických testů, které výuku udělají záživnější. Je však nutné dodat, že tento výzkum byl zaměřen na kritická místa ve výuce psychologie, která v mém výzkumu nebyla identifikována jako kritické místo, a i proto mohou být strategie pro překonávání kritických míst v rámci úpravy výuky rozdílné.

Limity výzkumu

Jedním z limitů tohoto výzkumu je, že jsem kritická místa ve výuce základů společenských věd zkoumala pouze z pohledu pedagogů gymnázia, a ne žáků a jedná se tedy o subjektivní názory jednotlivých vyučujících. Na tento výzkum je však možné navázat výzkumem kritických míst z pohledu žáků, například prostřednictvím dotazníků, rozhovorů, pozorování či analýzou jejich prací, a tyto výzkumy vzájemně porovnat.

Další limit vidím v tom, že se jednalo o pro respondentky velmi náročné téma, o kterém je potřeba déle přemýšlet. Přestože respondentky měly možnost se na otázky rozhovoru připravit předem, nebylo pro ně mnohdy snadné na otázky uceleně a jednoznačně odpovídat. Často tak také používaly nepřesné pojmy a občas měly tendenci odpovídat na něco jiného, než se ptám. Vzhledem k tomu, že byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jsem však měla možnost respondentkám pokládat doplňující otázky a téma rozhovoru usměrňovat správným směrem, abych získala odpovědi, které jsem potřebovala.

9 Shrnutí výzkumu

V této kapitole popíšu míru splnění cílů výzkumu. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jak učitelé gymnázia pohlíží na kritická místa v předmětu základy společenských věd.

Z hlavního cíle jsem vytvořila dílčí cíle. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaká místa v předmětu základy společenských věd vnímají učitelé tohoto předmětu na gymnáziu jako kritická. Z hlediska žáka se jedná o filosofii, konkrétně o novější filosofické směry, zejména téma německý idealismus a dále také základní filosofické pojmy jako je jsoucnost a bytí. Druhým kritickým místem jsou politické ideologie, konkrétně se jedná o politické ideologie z historického hlediska, abstraktní pojmy jako například moc a její projevy v rámci státu a světa, totalitní režimy či komunistický režim v Československu před rokem 1989. Dalším kritickým místem je všeobecný přehled, konkrétně se jedná o nedostatečný všeobecný přehled o historii, například kde a vůči komu se silně projevoval rasismus nebo nezáměr o aktuální dění, například kupování jednoho státu druhým. Posledním zjištěným kritickým místem je práce s odborným textem, konkrétně nepochopení odborným termínům, problém pochopit a interpretovat vědecký text, nízká úroveň znalostí, neefektivní práce s textem a informacemi, špatná orientace v dokumentech a neschopnost vybrat klíčové informace z textu.

Z hlediska učitele se jedná o ekonomii, konkrétně o nedostatečné vzdělání v tomto oboru, neoblíbenost výuky tohoto tematického okruhu a také složité zpracování učiva, výběr základních informací a volbu vhodných výukových metod a organizačních forem výuky. Dalším kritickým místem z hlediska učitele je nespolečenská třída, čímž jsou myšleny situace, kdy žáci dané třídy nejsou v hodině aktivní a nemají o probírané téma zájem. Posledním kritickým místem je tematický okruh filosofie, konkrétně se jedná o problematiku zpracování učiva, výběr základních informací, které žákům předat a volbu vhodných výukových metod a organizačních forem výuky.

Dalším cílem bylo zjistit, jaké jsou podle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny vzniku těchto kritických míst. Z hlediska žáka se jedná o příčiny jako nedostatečná úroveň kognitivních procesů žáků, konkrétně nesprávný způsob myšlení žáků, nepochopení abstraktních pojmů a témat, neschopnost si daný jev představit, rychlé zapomínání naučených informací, nesprávné pochopení učiva, neschopnost otevřeného uvažování o problémech,

nedostatečné přemýšlení nad důsledky či špatná schopnost soustředění. Druhou příčinou je nízká motivace žáků, čímž je myšlen nedostatečný všeobecný přehled, nezájem o aktuální dění, nesledování situace ve světě, negativní přístup a předsudky o tématu, rozptýlenost moderními technologiemi a netrpělivost. Další příčinou je nedostatečné vytváření mezipředmětových vztahů, konkrétně se jedná o mezipředmětové vazby s dalšími společenskovedními a humanitními předměty jako je například geografie, dějepis a literatura a neschopnost žáků si dávat osvojené informace v rámci různých předmětů do souvislostí. Poslední příčinou kritických míst z hlediska žáka je velké množství obsahu, čímž je myšleno, že předmět základy společenských věd je multioborový a je zde velké množství témat a informací, které nejsou žáci schopni správně a efektivně zpracovat.

Z hlediska učitele se jedná o příčinu jako neoblíbenost, čímž je myšlen neoblíbený tematický okruh, preference jiných tematických okruhů či společenskovedních disciplín a diskomfort při výuce daného tématu. Další příčinou je nedostatečné porozumění tematickému okruhu, čímž je myšlena nedostatečná vzdělanost v dané disciplíně daná přípravou na vysoké škole, neautomatizované ekonomické výpočty, nedostatek zkušeností s výukou konkrétního tematického okruhu, nedostatečné osvojení jednotlivých pojmů a potřeba mít znalosti z mnoha vědních disciplín.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jakými strategiemi tato kritická místa učitelé základů společenských věd ve výuce překonávají. První strategií je úprava výuky, konkrétně snížení náročnosti učiva, zjednodušení a zestručnění učiva, vyškrtnutí příliš složitých učiva, udávání příkladů, aktualizace učiva, vyhledávání paralel v současném světě, přirovnávání učiva situacím, které jsou blízké životu žáků a pořádání besed s lidmi, kteří mají s tématem přímou zkušenost. Další strategií je rozvoj kritického myšlení žáků, pro který je potřeba dávat informace do souvislostí, klást důraz na mezipředmětové vazby, spolupracovat s učiteli dalších společenskovedních a humanitních předmětů, samostatné bádání žáků a využívání projektové výuky.

Závěr

V této diplomové práci jsem se zabývala problematikou kritických míst ve výuce základů společenských věd. Práci jsem rozdělila na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládala ze čtyř kapitol. Cílem teoretické části práce bylo popsat problematiku kritických míst v kurikulu a představit aktuální výzkumy týkající se kritických míst ve společenskovědních předmětech.

V první kapitole jsem vymezila pojmy kritická místa kurikula a s tím související klíčová místa kurikula a dynamická místa kurikula. Ve druhé kapitole jsem se věnovala souvisejícím pojmům jako je vyučovací předmět základy společenských věd, kurikulum, jeho formy, roviny, obsah, systém kurikulárních dokumentů, vzdělávací oblast a vzdělávací obor a popsala jsem vzdělávací obory Občanský a společenskovědní základ, Člověk a svět práce a Výchova ke zdraví, které jsou pro vyučovací předmět základy společenských věd klíčové. Ve třetí kapitole jsem představila počátky výzkumu kritických míst v České republice, které se zprvu týkaly pouze matematiky a poté přírodovědných předmětů jako je přírodopis, zeměpis, fyzika a chemie. Ve čtvrté kapitole jsem se již konkrétně zabývala výzkumy zaměřenými na kritická místa ve výuce společenskovědních předmětů. Jednalo se o tři výzkumy, které byly provedené v rámci českého vzdělávání, konkrétně kritická místa ve výuce občanské výchovy a základů společenských věd, psychologie a filosofie, a také o zahraniční výzkumy a články, které se týkaly kritických míst ve společenskovědních předmětech.

Hlavním cílem praktické části i celé diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé gymnázia pohlíží na kritická místa v předmětu základy společenských věd. Tento cíl jsem dále rozdělila na dílčí cíle. Chtěla jsem zjistit, jaká místa v předmětu základy společenských věd vnímají učitelé tohoto předmětu na gymnáziu jako kritická. Dále zjistit, jaké jsou podle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny vzniku těchto kritických míst. A nakonec zjistit, jakými strategiemi tato kritická místa učitelé základů společenských věd ve výuce překonávají. Z těchto dílčích cílů jsem vytvořila výzkumné otázky.

Pro účely výzkumu jsem zvolila kvalitativní výzkum pomocí případové studie. Základním souborem byly tři pedagožky působící na škole Gymnázium Josefa Kainara Hlučín v okrese Opava. Data pro případovou studii jsem získávala pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Nejprve jsem jednotlivé případy popsala a poté jsem data analyzovala pomocí metody otevřeného kódování, kdy jsem si jednotlivé kódy rozřadila do kategorií. Z hlediska žáka byly zjištěny celkem čtyři kategorie kritických míst, konkrétně filosofie, politické ideologie, všeobecný přehled a práce s odborným textem. Z hlediska učitele byly zjištěny tři kategorie, konkrétně ekonomie, filosofie a nespolupracující třída. Dále jsem zjišťovala příčiny kritických míst. Z hlediska žáka byly zjištěny čtyři příčiny kritických míst, kterými jsou nedostatečná úroveň kognitivních procesů žáků, nízká motivace žáků, nedostatečné vytváření mezipředmětových vztahů a velké množství obsahu. Z hlediska učitele byly zjištěny dvě příčiny, kterými jsou neoblíbenost a nedostatečné porozumění tematickému okruhu. Dále jsem zjišťovala, jakými strategiemi tato kritická místa učitelé základů společenských věd ve výuce překonávají. Byly zjištěny dvě strategie, kterými jsou úprava výuky a rozvoj kritického myšlení žáků. Prostřednictvím výzkumu se mi podařilo splnit všechny cíle praktické části diplomové práce, které jsem si na začátku stanovila. S výsledky výzkumu jsem tedy spokojena.

Vzhledem k tomu, že doposud nebylo provedeno mnoho výzkumů zaměřujících se na problematiku kritických míst ve společenských vědách, je tento výzkum pro tuto oblast přínosný. Dále je na tento výzkum možné navázat výzkumem kritických míst z pohledu žáků, například prostřednictvím dotazníků, rozhovorů či analýzou jejich prací, a tyto výzkumy vzájemně porovnat. Díky zjištění kritických míst ve výuce předmětu základy společenských věd a jejich příčin je možné také vytvořit didaktické materiály a další pomůcky pro jejich překonání. Tento výzkum byl koncipován jako případová studie realizovaná na jedné škole, a tak je možné získané poznatky uplatnit pro porozumění podobným případům, případně na základě tohoto výzkumu provést výzkum rozsáhlejší.

Seznam použitých pramenů

BHATNAGAR, Roli, 2018. Challenges in Teaching and Learning of Social Science –The Dual Perspective. Online. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*. Roč. 4, č. 3, s. 519-532. ISSN 2454-5899. Dostupné z: <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2018.43.519532>. [cit. 2024-02-25].

CIESLAROVÁ, Zuzana; ČÍHALOVÁ, Martina a HUBÁLEK, Tomáš, 2022. Critical areas in the teaching of philosophy – their causes and options of solution. Online. *EDULEARN22 Proceedings*. S. 7142-7148. ISSN 2340-1117. Dostupné z: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1675>. [cit. 2024-02-20].

COOMBS, Hayden, 2022. Case Study Research Defined. Online. *Southern Utah University*. Dostupné z: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7604301>. [cit. 2024-02-25].

GJK HLUČÍN, 2021. *Školní vzdělávací program: pro šestileté a čtyřleté studium vypracován podle RVP ZV a RVP G, všeobecné gymnázium*. Gymnázium Josefa Kainara, Hlučín, p. o.

GJK Hlučín – kontakty, c2016–2024. Online. Gymnázium Josefa Kainara. Dostupné z: <https://ghlucin.cz/kontakty/>. [cit. 2024-01-29].

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HESOVÁ, Alena, 2019. *Podkladová studie – Společenskovědní vzdělávání*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/spolecenskovedni_vzdelavani.pdf. [cit. 2023-09-25].

HORSKÁ, Viola, 2006. *Pojetí vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP GV*. Online. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/596/POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-OBCANSKY-A-SPOLECENSKOVEDNI-ZAKLAD-V-RVP-GV.html>. [cit. 2024-02-19].

JIRÁK, Jan; ŠŤASTNÁ, Lucie a ZEZULKOVÁ, Markéta, 2018. *Mediální výchova jako průřezové téma – podkladová studie*. Online. Národní pedagogický institut. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/medialni_vychova.pdf. [cit. 2024-02-12]

Katedra společenských věd, c2021. Online. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://www.jcu.cz/cz/univerzita/lide/clovek?identita=MICKA_Roman_33086. [cit. 2024-02-05].

KEÇE, Murat, 2014. Problems Related to the Teaching of Social Studies and Suggestions for Solution: Teachers' Opinions Based on a Qualitative Research. Online. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Roč. 2014, č. 122, s. 388-392. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1359>. [cit. 2024-03-01].

KELLY, Melissa, 2020. *Top Concerns of Social Studies Teachers*. Online. ThoughtCo. Dostupné z: <https://www.thoughtco.com/concerns-of-social-studies-teachers-8208>. [cit. 2024-02-17].

KILI, Suna, 1980. Kemalism in Contemporary Turkey. Online. *International Political Science Review*. Roč. 1, č. 3, s. 381–404. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1601123>. [cit. 2024-03-01].

KOHOUT, Jiří; MASOPUST, Pavel; MOLLEROVÁ, Marie a FEŘT, Lukáš, 2019. *Kritická místa kurikula ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy*. V Plzni: Fakulta pedagogická ZČU. ISBN 978-80-261-0933-4.

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

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

MENTLÍK, Pavel; SLAVÍK, Jan a COUFALOVÁ, Jana, 2018. Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*. Roč. 8, č. 1, s. 9–18. ISSN 1804-8366.

MÍČKA, Roman, 2021. Kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ. In: NOHAVOVÁ, Alena. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, s. 61–75. ISBN 978-80-7394-924-2.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Praha. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>. [cit. 2023-09-24].

NOHAVOVÁ, Alena et al., 2021. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7394-924-2.

NOHAVOVÁ, Alena; MICHÁLKOVÁ Kristýna a STUHLÍKOVÁ, Iva, 2021. Kritická místa v obsahových okruzích zaměřených na psychologii na středních školách. In: NOHAVOVÁ, Alena. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, s. 77–96. ISBN 978-80-7394-924-2.

PLUHÁČKOVÁ, Markéta; DUFFEK, Václav; STACKE, Václav a MENTLÍK, Pavel, 2019. *Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0924-2.

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

RYCHTERA, Jiří a BÍLEK, Martin, 2019. *Kritická místa kurikula chemie na 2. stupni základní školy*. V Plzni: Fakulta pedagogická ZČU. ISBN 978-80-261-0925-9.

SEDLÁČEK, Martin, 2010. Případová studie. In: ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 96–112. ISBN 978-80-7367-313-0.

THELMA, Chanda Chansa, 2023. Social and Academic Challenges Faced by Pupils in Civic Education: A Case of Selected Secondary Schools in Mwinilunga District of North-Western Province, Zambia. Online. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*. Roč. 10, č. 4, s. 65–72. ISSN 2394-9686. Dostupné z: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8204317>. [cit. 2024-03-04].

VÁGNEROVÁ, Petra; MERGL, Michal; BENEDIKTOVÁ, Lenka a KOUT, Jiří, 2019. *Kritická místa kurikula přírodopisu na 2. stupni základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0934-1.

VONDROVÁ, Naďa a RENDL, Miroslav, 2015. *Kritická místa matematiky základní školy v řešeních žáků*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3234-6.

Seznam zkratek

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSZ – Občanský a společenskovední základ

OV – občanská výchova

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SŠ – střední škola

ŠVP – školní vzdělávací program

ZSV – základy společenských věd

ZŠ – základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: Proces kódování

Příloha č. 2: Informované souhlasy

Příloha č. 1: Proces kódování

Respondentka č. 1	Kategorie	Kódy
Kritická místa z hlediska žáka	Filosofie	novější směry, německý idealismus, abstraktní témata
	Politické ideologie	politické ideologie z historického hlediska, moc a její projevy, abstraktní pojmy
	Všeobecný přehled	všeobecný přehled o historii, aktuální dění
Příčiny kritických míst z hlediska žáka	Nedostatečná úroveň kognitivních procesů žáků	nesprávný způsob přemýšlení, abstraktní témata, neschopnost si daný jev představit, rychlé zapomínání naučených informací
	Nízká motivace žáků	chybí všeobecný přehled, nezájem o aktuální dění, nesledování situace ve světě
	Nedostatečné vytváření mezipředmětových vztahů	nedostatečné vytváření mezipředmětových vztahů s dalšími společenskovedními a humanitními předměty, nedávání informací do souvislostí
	Velké množství obsahu	multioborový předmět, velké množství témat a informací, neschopnost učivo správně a efektivně zpracovat

Překonávání kritických míst z hlediska žáka ve výuce	Úprava výuky	snížení náročnosti učiva, udávání příkladů, aktualizace učiva, vyhledávání paralel v současném světě, přirovnávání učiva něčemu praktickému, přirovnávání učiva situacím blízkým životu žáků
	Rozvoj kritického myšlení žáků	dávání informací do souvislostí, důraz na mezipředmětové vazby, spolupráce učitelů humanitních předmětů, projektová výuka témat, které patří do kurikula ZSV, dějepisu a geografie
Kritická místa z hlediska učitele	Ekonomie	nedostatečné vzdělání v ekonomii, neoblíbenost ekonomie
	Nespolupracující třída	neaktivní třída, nezájem o dané téma
Příčiny kritických míst z hlediska učitele	Nedostatečné porozumění	nedostatečná vzdělanost v dané disciplíně, příprava na vysoké škole, neautomatizované ekonomické výpočty
	Neoblíbenost	diskomfort při výuce daného tématu, neoblíbený tematický okruh

Respondentka č. 2	Kategorie	Kódy
Kritická místa z hlediska žáka	Filosofie	novější směry, německý idealismus
	Práce s odborným textem	neporozumění odborným termínům, problém pochopit a interpretovat odborný text, nízká úroveň znalostí, neefektivní práce s textem a informacemi, špatná orientace v dokumentech, neschopnost vybrat klíčové informace z textu
Příčiny kritických míst z hlediska žáka	Nedostatečná úroveň kognitivních procesů žáků	neschopnost učivo pochopit, způsob myšlení, neschopnost otevřeného uvažování o problémech, špatné soustředění
	Nízká motivace žáků	negativní přístup k tématu, předsudky o tématu, rozptýlenost moderními technologiemi, netrpělivost
Překonávání kritických míst ve výuce	Úprava výuky	zjednodušení a zestručnění učiva, vyškrtnutí příliš složitého učiva
Kritická místa z hlediska učitele	Ekonomie	neoblíbenost ekonomie
	Nespolupracující třída	nezájem o téma
Příčiny kritických míst z hlediska učitele	Neoblíbenost	preferance jiných společenskovedních disciplín

Respondentka č. 3	Kategorie	Kódy
Kritická místa z hlediska žáka	Filosofie	filosofie celkově, základní filosofické pojmy jako jsoucnost a bytí, novější směry
	Politické ideologie	totalitní režimy, komunistický režim v Československu před rokem 1989
Příčiny kritických míst z hlediska žáka	Nízká úroveň kognitivních procesů žáků	abstraktní témata, neschopnost si daný jev představit, nedostatečné přemýšlení nad důsledky
Překonávání kritických míst ve výuce	Úprava výuky	zjednodušování učiva, besedy s lidmi, kteří mají s tématem přímou zkušenost
	Rozvoj kritického myšlení žáků	projektová výuka, samostatné bádání
Kritická místa z hlediska učitele	Filosofie	zpracování učiva, výběr vhodných výukových metod a organizačních forem výuky, výběr základních informací
	Ekonomie	zpracování učiva, výběr vhodných výukových metod a organizačních forem výuky, výběr základních informací
Příčiny kritických míst z hlediska učitele	Neoblíbenost	preferenci jiných tematických okruhů
	Nedostatečné porozumění	nedostatek zkušeností

		s výukou daného tematického okruhu, nedostatečně osvojené pojmy, potřeba mít znalosti z mnoha vědních oborů
--	--	---

Příloha č. 2: Informované souhlasy

Identifikační údaje studentky (fakulta, studovaný program):

Bc. Daniela Havránková; Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci; USVma–UAJmi

Identifikace osoby zapojené do výzkumu:

[REDACTED]

Cíle zkoumání a důvod zapojení fyzické osoby:

Cílem zkoumání je zjistit, jak učitelé gymnázia pohlíží na kritická místa v předmětu základy společenských věd – konkrétně zjistit, jaká místa v předmětu základy společenských věd vnímají učitelé tohoto předmětu na gymnáziu jako kritická; jaké jsou podle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny vzniku těchto kritických míst; jakými strategiemi tato kritická místa učitelé základů společenských věd ve výuce překonávají.

Respondent je zapojen do výzkumu z důvodu získání dat z rozhovoru pro provedení případové studie.

Rozsah (obsah) souhlasu, tj. k jakému nakládání s daty dává respondent souhlas:

Respondent dává souhlas k nakládání s daty za účelem zpracování výzkumu k diplomové práci.

Souhlas je možno odvolat. Kontakt sloužící k odvolání souhlasu:

Podpis:

[REDACTED]

Identifikační údaje studentky (fakulta, studovaný program):

Bc. Daniela Havránková; Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci; USVma–UAJmi

Identifikace osoby zapojené do výzkumu:

[REDACTED]

Cíle zkoumání a důvod zapojení fyzické osoby:

Cílem zkoumání je zjistit, jak učitelé gymnázia pohlíží na kritická místa v předmětu základy společenských věd – konkrétně zjistit, jaká místa v předmětu základy společenských věd vnímají učitelé tohoto předmětu na gymnáziu jako kritická; jaké jsou podle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny vzniku těchto kritických míst; jakými strategiemi tato kritická místa učitelé základů společenských věd ve výuce překonávají.

Respondent je zapojen do výzkumu z důvodu získání dat z rozhovoru pro provedení případové studie.

Rozsah (obsah) souhlasu, tj. k jakému nakládání s daty dává respondent souhlas:

Respondent dává souhlas k nakládání s daty za účelem zpracování výzkumu k diplomové práci.

Souhlas je možno odvolat. Kontakt sloužící k odvolání souhlasu: [REDACTED]

Podpis: [REDACTED]

Identifikační údaje studentky (fakulta, studovaný program):

Bc. Daniela Havránková; Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci; USVma–UAJmi

Identifikace osoby zapojené do výzkumu:

[REDACTED]

Cíle zkoumání a důvod zapojení fyzické osoby:

Cílem zkoumání je zjistit, jak učitelé gymnázia pohlíží na kritická místa v předmětu základy společenských věd – konkrétně zjistit, jaká místa v předmětu základy společenských věd vnímají učitelé tohoto předmětu na gymnáziu jako kritická; jaké jsou podle učitelů základů společenských věd na gymnáziu příčiny vzniku těchto kritických míst; jakými strategiemi tato kritická místa učitelé základů společenských věd ve výuce překonávají.

Respondent je zapojen do výzkumu z důvodu získání dat z rozhovoru pro provedení případové studie.

Rozsah (obsah) souhlasu, tj. k jakému nakládání s daty dává respondent souhlas:

Respondent dává souhlas k nakládání s daty za účelem zpracování výzkumu k diplomové práci.

Souhlas je možno odvolat. Kontakt sloužící k odvolání souhlasu:

[REDACTED]

Podpis:

[REDACTED]