

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Mgr. Tereza Randýsková

Kritická práce s textem a přístup k informacím v hodinách občanské výchovy  
na 2. stupni základní školy

**Čestné prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem předloženou magisterskou práci vypracovala samostatně za pomoci citované literatury, použitých zdrojů a vlastních empirických dat.

V Olomouci dne 18. června 2018

---

Mgr. Tereza Randýsková

### **Poděkování:**

Ráda bych poděkovala především mé vedoucí práce paní doktorce Jitce Plischke za její ochotu, cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala. Dále mé poděkování patří vedením škol, na nichž mi umožnili provést dotazníkové šetření, stejně jako učitelům občanské výchovy a žákům v něm zúčastněných. Rovněž bych chtěla poděkovat vyučujícím občanské výchovy, kteří mi dovolili realizovat svou ukázkovou hodinu u nich ve třídě, a žákům za jejich spolupráci a aktivitu, protože bez ní by průběh hodin byl zcela odlišný a možná by nebavil mě ani je. A velký dík patří i mým nejbližším za jejich velkou podporu nejen při psaní této práce.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Tereza Randýsková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Kritická práce s textem a přístup k informacím v hodinách občanské výchovy na 2. stupni základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	The Critical Work with a Text and Approach to Information at Civics Lessons at Upper Primary School
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zaměřuje na kritickou práci s textem a informacemi v hodinách občanské výchovy. Cílem práce bylo ukázat, že hodiny občanské výchovy lze koncipovat i tak, aby se žáci při čtení různých textů z oblasti občanské výchovy učili efektivně používat a rozvíjet své čtenářské strategie vedoucí ke čtení s porozuměním a kritickému přístupu k informacím a také dokázali pracovat s autentickými dokumenty.</p> <p>Diplomová práce obsahuje dotazníkové šetření, kterým byly zjišťovány vybrané fenomény hodin občanské výchovy a dvě ukázkové hodiny vycházející z výsledků dotazníkového šetření.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	kritická práce s textem, kritický přístup k informacím, metody práce s textem, občanská výchova, 2. stupeň základní školy
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The diploma thesis focuses on a critical work with text and information in civics classes. The goal of the thesis is to demonstrate that by a reading of various texts from the area of civics students can learn to use and develop their reading strategies. These should lead to text comprehension and critical approach to information. Further, it should improve the ability to work with authentic documents.</p> <p>The diploma thesis includes a survey of selected phenomena of civic classes. The outcomes of the survey were used for the layout of two model civics classes.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	critical work with text, critical approach to information, methods of work with text, Civics Lessons, Upper Primary School
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	10 stran příloh: <b>Příloha č. 1</b> Dotazník pro učitele občanské výchovy <b>Příloha č. 2</b> Dotazník pro žáky 8. a 9. ročníků ZŠ <b>Příloha č. 3</b> Vybrané pasáže z trestního zákoníku a zákona o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů
<b>Rozsah práce:</b>	101 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český

# Obsah

Úvod .....	7
<b>I Teoretická část</b>	
<b>1 Kritická práce s textem a informacemi v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) .....</b>	<b>10</b>
<b>2 Funkční gramotnost (functional literacy) .....</b>	<b>12</b>
2.1 Čtenářská gramotnost (reading literacy) .....	13
2.2 Dokumentová gramotnost (document literacy) .....	17
2.3 Informační gramotnost (information literacy).....	18
<b>3 Kritické myšlení (critical thinking).....</b>	<b>21</b>
3.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT).....	22
<b>4 Kritická práce s textem a informacemi v hodinách výchovy k občanství .....</b>	<b>26</b>
<b>5 Metody rozvíjející kritickou práci s textem .....</b>	<b>28</b>
5.1 Řízené čtení .....	29
5.2 Čtení s otázkami .....	30
5.3 Párové čtení .....	31
5.4 Tabulka ano/ne .....	32
5.5 Podvojný deník .....	33
5.6 Pyramida .....	33
5.7 Čtení s předvídáním .....	34
5.8 I. N. S. E. R. T.....	35
5.9 Vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se (V-CH-D).....	36
5.10 Skládankové učení.....	38
5.11 Literární kroužky (čtení v rolích) .....	39
5.12 Výzkumné týmy. ....	41
5.13 Zpráva z několika zdrojů .....	42
<b>6 Učebnice.....</b>	<b>43</b>
<b>II Praktická část</b>	
<b>7 Dotazníkové šetření .....</b>	<b>48</b>
7.1 Dotazníkové šetření mezi učiteli občanské výchovy na druhém stupni ZŠ .....	50
7.2 Dotazníkové šetření mezi žáky 8. a 9. ročníků ZŠ .....	58
7.3 Shrnutí dotazníkového šetření .....	67

<b>8 Ukázkové hodiny občanské výchovy s využitím metod práce s textem</b> .....	<b>69</b>
8.1 Ukázková hodina 1.....	70
8.2 Ukázková hodina 2.....	81
<b>Závěr</b> .....	<b>92</b>
<b>Seznam zkratek</b> .....	<b>94</b>
<b>Seznam použitých zdrojů</b> .....	<b>95</b>
<b>Přílohy</b>	

## Úvod

Téma kritická práce s textem a přístup k informacím v hodinách občanské výchovy jsem si pro svou diplomovou práci vybrala z toho důvodu, že v dnešní době, kdy se na nás ze všech stran valí rozmanité, často si odporující, informace a jsme neustále nuceni vyplňovat nejrůznější formuláře, uzavírat smlouvy, číst různá nařízení, změny v zákonech apod., považuji za důležité umět číst s porozuměním, kriticky přistupovat k informacím a zvládat pracovat s různými druhy dokumentů. Bohužel mám zkušenost, že tyto schopnosti často chybí mnohým vysokoškolským studentům, pro něž je těžké přečíst text s porozuměním, natož s ním dále kriticky pracovat. Považuji tedy za nezbytné, aby se již během základního vzdělávání kladl větší důraz na osvojování čtenářských strategií, které se kromě hodin českého jazyka a literatury mohou rozvíjet i v odborných předmětech, a na seznamování a aktivní práci žáků s autentickými dokumenty a relevantními informačními zdroji.

Právě občanská výchova představuje jeden z odborných předmětů, kde lze aplikovat mnoho metod práce s textem a následně je využít jako základ pro diskuzi o probíraném tématu. Osvojení si čtenářských strategií nevede totiž jen ke čtení s porozuměním a kritice textu, ale i k formulování vlastních argumentů a postojů vlastních každému jedinci, které si bude umět obhájit. Tato práce se však vzhledem ke svému rozsahu zaměřila pouze na kritickou práci s textem a informacemi, jež považuji za základ ostatních, výše zmíněných, dovedností a schopností.

Cílem této práce je ukázat, že hodiny občanské výchovy lze koncipovat i tak, aby se žáci při čtení různých textů z oblasti občanské výchovy učili efektivně používat a rozvíjet své čtenářské strategie vedoucí ke čtení s porozuměním i ke kritickému přístupu k informacím a také dokázali pracovat s autentickými dokumenty. Tyto dovednosti by žákům mohly dopomoci lépe zvládat praktické každodenní úkony, a to nejen z oblastí spadajících do předmětu občanská výchova.

Z hlediska struktury je práce členěna do dvou částí. Teoretická část práce pojednává o kritické práci s textem a informacemi v kontextu Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, funkční gramotnosti (a pod ní spadající čtenářské, dokumentové a informační gramotnosti, jež se vztahují k práci s textem informacemi) a kritického myšlení. Dále jsou v této práci představeny metody práce s textem, které se dají využít v hodinách občanské výchovy a prostor je věnován i učebnicím, jež na školách povětšinou slouží jako primární informační zdroj a s jejich texty se žáci setkávají nejčastěji.

Praktická část obsahuje dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zmapovat vybrané fenomény hodin občanské výchovy, jež by osvětlily aktuální stav výuky občanské výchovy na 2. stupni základní školy (případně odhalily mezery, jež by se daly vyplnit metodami práce s textem). Šetření probíhalo v 8. a 9. ročnících vybraných základních škol a zúčastnili se ho nejen žáci, ale i jejich učitelé občanské výchovy. Výsledky dotazníkového šetření se staly východiskem pro plánování a realizaci dvou ukázkových hodin. Tyto hodiny jsou představeny v druhé části tohoto bloku.

V závěru práce jsou shrnuty výsledky dotazníkového šetření s ohledem na průběh ukázkových hodin a teoretický základ této práce.

Přínos práce by měl spočívat v uvědomění si významu využívání metod práce s textem v hodinách občanské výchovy, jež by u žáků ve větší míře rozvíjely jejich funkční gramotnost v oblasti práce s texty, dokumenty i informacemi a lépe by je vybavily pro zvládnutí běžných úkonů v jejich životě.

Výzkumy existující na toto téma zatím zůstávají pouze na poli bakalářských a diplomových prací. Tematicky nejbližší má k tématu této práce bakalářská práce Andrey Pucholtové<sup>1</sup> věnující se práci s textem v hodinách občanské výchovy a v empirické části zaměřená na analýzu učebnic občanské výchovy. Dále bakalářská práce Lenky Synkové<sup>2</sup> zabývající se kritickým myšlením na základní škole v hodinách přírodopisu a občanské výchovy v souvislosti s kladením otázek učitele žákům a magisterská diplomová práce Barbory Velebové<sup>3</sup> pojednávající o transmisivním a konstruktivistickém přístupu ve výuce občanské výchovy na příkladu multikulturní výchovy. Na využívání aktivizujících metod v hodinách občanské výchovy na středních a základních školách se zaměřila magisterská diplomová práce Radky Mikšové.<sup>4</sup> Praktické hodiny občanské výchovy

---

<sup>1</sup> PUCHOLTOVÁ, Andrea: *Práce s textem v hodinách občanské výchovy*. České Budějovice 2015. (nepublikovaná bakalářská diplomová práce, Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích). Práce je dostupná on-line na: [https://theses.cz/id/gle2zb/Bakal\\_sk\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/gle2zb/Bakal_sk_prce.pdf) [cit. 20. 5. 2018].

<sup>2</sup> SYNKOVÁ, Lenka: *Podpora kritického myšlení na základní škole*. Brno 2016. (nepublikovaná bakalářská diplomová práce, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita). Práce je dostupná on-line na: [https://is.muni.cz/th/t5evv/Bakalarska\\_prace\\_.pdf](https://is.muni.cz/th/t5evv/Bakalarska_prace_.pdf) [cit. 16. 5. 2018].

<sup>3</sup> VELEBOVÁ, Barbora: *Transmisivní a konstruktivistický přístup ve výuce občanské výchovy na příkladu multikulturní výchovy*. Brno 2015. (nepublikovaná magisterská diplomová práce, Katedra občanské výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita). Práce je dostupná on-line na: [https://is.muni.cz/th/s3on2/Diplomova\\_prace\\_Velebova.pdf](https://is.muni.cz/th/s3on2/Diplomova_prace_Velebova.pdf) [cit. 20. 5. 2018].

<sup>4</sup> MIKŠOVÁ, Radka: *Používané výukové metody v hodinách občanské výchovy na ZŠ a základů společenských věd na SŠ*. České Budějovice 2016. (nepublikovaná magisterská diplomová práce, Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích). Práce je dostupná on-line na: [https://theses.cz/id/f33ge5/DP\\_Miksova.pdf](https://theses.cz/id/f33ge5/DP_Miksova.pdf) [cit. 10. 4. 2018].



vystavěné na modelu E-U-R s využitím metod kritického myšlení nebo aktivizujících metod můžeme najít v řadě metodických příruček věnující se těmto tématům.

# I Teoretická část

## 1 Kritická práce s textem a informacemi v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)

RVP ZV vymezuje závazný rámec pro základní vzdělávání vycházející mj. z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.<sup>5</sup> Současné vzdělávání z hlediska státních kurikulárních dokumentů nespočívá v předávání pouhých vědomostí a jejich memorování, ale zaměřuje se na poskytování spolehlivého základu všeobecného vzdělávání orientovaného na životní situace a praktický život.<sup>6</sup> Na učivo je nově nahlíženo jako na prostředek „*k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí*“.<sup>7</sup> Mezi tyto kompetence patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Kritické práci s textem a informacemi se nejvíce prolíná s kompetencí k učení. V rámci této kompetence žák na konci základní školní docházky mj. vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Dále pak s kompetencí komunikativní, která předpokládá, že žák bude mj. rozumět různým typům textů a záznamům, přemýšlet o nich, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. A kritická práce s textem a informacemi prostupuje dovednostmi a schopnostmi kompetence k řešení problémů, jež má u žáků rozvíjet kritické myšlení, vyhledávání vhodných informací a tvoření si vlastních úsudků a názorů.<sup>8</sup>

Přestože české kurikulární dokumenty operují primárně s pojmem klíčové kompetence, objevuje se v nich i termín gramotnost, respektive různé typy gramotností. V případě RVP ZV se jedná o matematickou, informační, finanční, čtenářskou, občanskou a mediální gramotnost. Vztah mezi klíčovými kompetencemi a gramotnostmi není zcela jednoznačný. Můžeme se setkat s názorem, že gramotnost je širším a obecnějším pojmem než klíčové kompetence, nebo naopak, že klíčové kompetence stojí nad gramotnostmi. Autoři

<sup>5</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). Praha 2017, s. 6. Dostupný online na: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf) [cit. 10. 4. 2018].

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 8.

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 10.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 10–13.

Pedagogického slovníku vnímají klíčové kompetence ve shodě s gramotností. Obě kategorie „představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů, důležitých pro úspěšné fungování člověka ve společnosti, v ekonomické sféře i v soukromí. Jednotlivé klíčové kompetence buď obsahují dílčí gramotnostní dovednosti, nebo je některý druh uváděn jako samostatná kompetence (např. matematická gramotnost v RVP SOŠ).“<sup>9</sup>

Možná právě díky této skutečnosti, že gramotnosti jsou v RVP ZV obsahově skryty v kompetenci k učení, k řešení problémů a komunikativní a RVP ZV ve svém obsahu nepředepisuje přesný postup, jak u žáků klíčové kompetence rozvíjet, ale naopak předpokládá „komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků“,<sup>10</sup> pedagogové odborných předmětů si mnohdy nemusí uvědomovat přínos samostatné práce s texty i mimo hodiny českého jazyka a literatury pro rozvoj klíčových kompetencí. Proto se v další části budu podrobněji zabývat jednotlivými gramotnostmi, které mnohem názorněji objasňují význam a důležitost seznamování žáků s různými typy textů, v nichž by se měli orientovat a uvědomovat si možná rizika objektivnosti informačních zdrojů, neboť budou v reálném životě nuceni s nimi pracovat a vyhledávat si potřebné informace pro fungování ve společnosti.

---

<sup>9</sup> PRŮCHA, Jan (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha 2009, s. 228.

<sup>10</sup> RVP ZV, s. 6.

## 2 Funkční gramotnost (functional literacy)

V souvislosti s aktivním kritickým přístupem k informacím v písemné podobě je třeba v první řadě zmínit doposud ne zcela obsahově ustálený pojem funkční gramotnost, která se rozvíjela od padesátých let minulého století a ovlivňovala a doposud ovlivňuje pojetí výchovy a vzdělávání. V českém prostředí si našla své místo v letech devadesátých. Přestože již vznikla řada koncepcí pokoušejících se definovat funkční gramotnost jedince, prozatím neexistuje univerzální, všeobecně akceptovaný výklad funkční gramotnosti.

Například podle definice přijaté v roce 1978 UNESCEM je „*funkčně gramotný člověk takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožní pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje*“.<sup>11</sup>

V zahraničí je obecně funkční gramotnost nejčastěji charakterizována jako „schopnost porozumět a využívat písemné informace na nějaké předem stanovené, nadzákladní úrovni,<sup>12</sup> která vede ke zvládnutí každodenních úkolů“.<sup>13</sup>

Pedagogický slovník definuje funkční gramotnost jako „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.*“<sup>14</sup>

Dokument Státní informační politika ve vzdělávání věnující se koncepci dlouhodobého rozvoje ICT ve škole, který byl přijat v roce 2000, mluví o funkční gramotnosti jako o pochopení (tedy nejen zapamatování) sdělovaného a schopnost využít poznání

---

<sup>11</sup> RABUŠICOVÁ, Milada: *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno 2002, s. 17.

<sup>12</sup> Základní úroveň obecně znamená osvojení si základních dovedností číst, psát a počítat. Vyšší stupeň – funkční gramotnost už znamená dovednost přemýšlet o informacích, využívat je při řešení různých situací a formulovat své vlastní názory. Jedná se tedy o rozvíjení různých druhů funkční gramotnosti. Čeští autoři věnující se tématu gramotnost rozlišují více úrovní, jež vyvodili z ontologického vývoje člověka. V jejich pojetí představuje základní (bázová) úroveň fázi nastávající po zvládnutí základních dovedností čtení, psaní a počítání. Na této úrovni je kladen důraz na automatizaci techniky čtení, na zapamatování přečtených informací a jejich následnou reprodukci. Po zvládnutí této úrovně následuje další fáze, u nás nazývaná jako rozvinutá základní gramotnost (etapa), během níž, zaměříme-li se konkrétně na kategorii čtenářské dovednosti a práci s textem, dochází k osvojování si strategií při práci s textem. V této etapě jsou již kladeny mnohem vyšší nároky na myšlenkové procesy žáků a je po nich požadován kritický přístup k textům ve formě jejich hodnocení. A poslední etapu představuje právě funkční gramotnost, kdy žáci dosáhnou takové úrovně svých dovedností, aby mohly plnit úkoly běžné úkoly života.

<sup>13</sup> ZEBROFF, Dmitri, KAUFMAN, David: *Texting, Reading, and Other Daily Habits Associated with Adolescents' Literacy Levels*. In: *Education and Information Technologies*, 2017, roč. 22, č. 5, s. 2197–2198.

<sup>14</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří: *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha 2009, s. 80.

v dalších aplikacích a považuje ji za jeden z významných kritérií připravenosti jedince na podmínky života a práce v informační společnosti. Funkční gramotnost je zde rovněž považována za „indikátor lidské schopnosti orientovat se v relevantních informacích a úspěšně s nimi nakládat.“<sup>15</sup>

I v koncepci podpory mládeže na období 2014–2020 je mimo jiné kladen důraz na rozvoj kompetencí dětí a mládeže pro práci s informacemi.<sup>16</sup>

Z analýzy různých definic funkční gramotnosti Jana Doležalová uvádí ve své publikaci následující specifické znaky funkční gramotnosti:<sup>17</sup>

- Bohatá struktura dovednosti číst, psát a počítat co do kvantity a rozsahu.
- Dovednosti pro práci se souvislými i nesouvislými texty, které jsou bohatě strukturované a nabitě informacemi.
- Účast vyšších úrovní myšlenkových operací při práci s textovými informacemi.
- Dovednost pracovat s informacemi „jdoucí za text“, tzn. informace, které jedinec potřebuje k řešení úkolu, nejsou prvoplánově obsaženy v textu.
- Dovednosti číst, psát a počítat se uplatňují při řešení určitého úkolu či problému nejčastěji z běžného života.
- Komplex vědomostí a dovedností, kterými disponuje funkčně gramotný člověk, je otevřený.

Dle historického kontextu funkční gramotnost v sobě zahrnovala:

- 1) textovou gramotnost<sup>18</sup> (prose literacy) – schopnost potřebná k porozumění a využití informací z textů (včetně úvodníků, novinových zpráv, básní a beletrie, recenzí atd.), přičemž tyto texty nemusí být primárně určeny pro přímé sdělení nějaké specifické informace a zpravidla nevyužívají reakci čtenáře.
- 2) dokumentovou gramotnost (document literacy) – znalosti a dovednosti potřebné k vyhledávání a využití informací obsažených v nejrůznějších typech dokumentů

---

<sup>15</sup> *Státní informační politika ve vzdělávání*. Praha 2000, s. 1 a 4. Dostupná online na: <https://www.fi.muni.cz/~smid/sipvezv1.html> [cit. 17. 4. 2018].

<sup>16</sup> *Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020* Dostupná online na: [www.msmt.cz/file/33599\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/33599_1_1) [cit. 17. 4. 2018].

<sup>17</sup> DOLEŽALOVÁ, Jana: *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové 2005, s. 40.

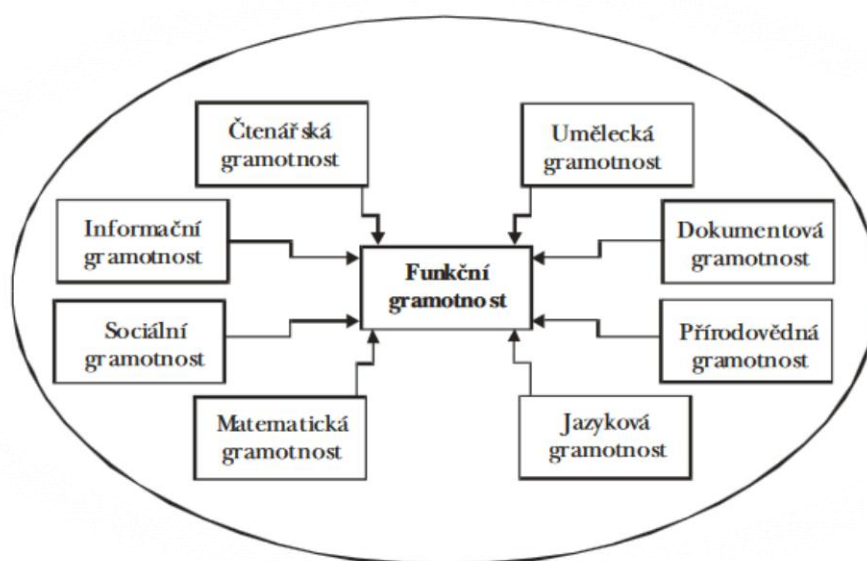
<sup>18</sup> Známá i pod pojmem literární gramotnost.

(včetně textů nesouvislého charakteru), jako jsou např. dotazníky, formuláře, smlouvy, složeny, grafy, mapy, jízdní řády, záruční listy apod.

- 3) numerickou gramotnost (quantitative literacy)<sup>19</sup> – dovednost manipulovat s čísly, což znamená aplikovat vhodné matematické operace (včetně určení správného pořadí operací) na číselné údaje obsažené v tištěných textech, jako např. v grafech nebo tabulkách, a schopnost tyto údaje interpretovat. Jde např. o bilancování šekové knížky, výpočet spropitného, vyplnění objednávky na zboží nebo určení výše úroku z půjčky.

Současnému pojmání funkční gramotnosti jako balíku schopností a dovedností potřebných pro celoživotní plnohodnotné fungování jedince ve společnosti více odpovídají modely publikované Veronikou Najvarovou:<sup>20</sup>

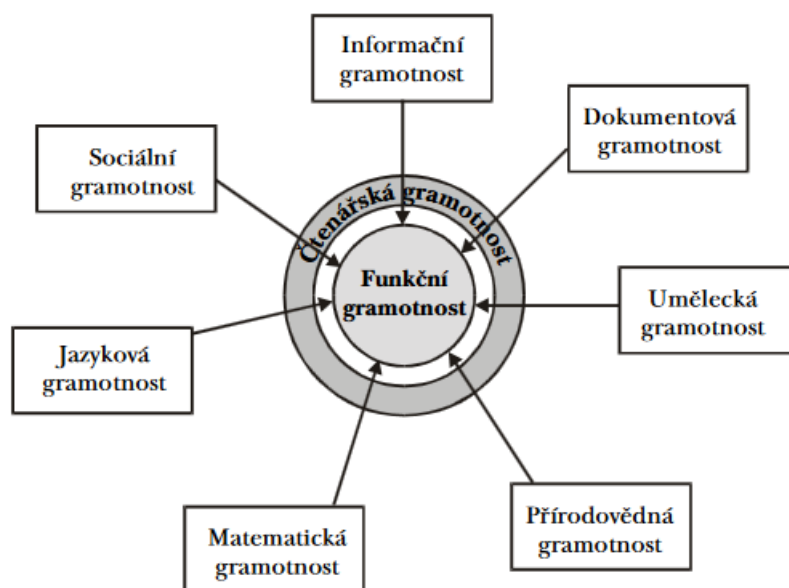
Graf č. 1 Model funkční gramotnosti



<sup>19</sup> V české vzdělávací soustavě více používán termín matematická gramotnost.

<sup>20</sup> NAJVAROVÁ, Veronika: *Model funkční gramotnosti a RVP ZV*. In: JANÍK Tomáš, KNECHT, Petr a NAJVAROVÁ Veronika (ed.): *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno 2007, s. 78 a 79.

Graf č. 2 Postavení čtenářské gramotnosti vůči funkční gramotnosti



Na závěr k pojmu funkční gramotnost je potřeba se zmínit, že se objevují i výtky vůči pojmu funkční gramotnost, protože podle kritiků už sama hranice mezi termínem gramotnost a funkční gramotnost není jednoznačná.

V následujících podkapitolách se detailněji zaměřím na typy gramotností, které cílí na práci s textem.

## 2.1 Čtenářská gramotnost (reading literacy)

Velmi důležitou oblast vzdělávání vedoucí k rozvoji kritické práce s texty a informacemi v nich obsažených představuje čtenářská gramotnost. Podle definice autorů pedagogického slovníku se jedná o „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené

v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti“.<sup>21</sup>

Čtenářská gramotnost se rozkládá do několika rovin, které se navzájem prolínají:<sup>22</sup>

- Vztah ke čtení – předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- Doslovné porozumění – čtenářská gramotnost staví na schopnosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- Vysuzování a hodnocení – čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.
- Metakognice – součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- Sdílení – čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
- Aplikace – čtenářsky gramotný člověk využívá k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Primárně má nejbliže k jednotlivým rovinám český jazyk, v rámci něhož by měli žáci již na prvním stupni poznávat různé literární žánry a osvojovat si různé metody práce s textem, jež by mohli vyučující oborových předmětů dále využívat a prohlubovat ve svých předmětech. Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních školách by tedy v ideálním případě měl prostupovat všemi předměty. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání však

---

<sup>21</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J.: *c. d.*, s. 42. Výzkumný ústav pedagogický v Praze (dále jen VÚP) vykládá čtenářskou gramotnost jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“. In: ALTMANOVÁ, Jitka a kol.: *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha 2011, s. 10. Podle definice mezinárodního šetření PISA znamená čtenářská gramotnost „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol.: *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka*. Praha 2010, s. 14. Dostupné online na: [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/flipviewerxpress.html](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/flipviewerxpress.html) [cit. 18. 4. 2018].

<sup>22</sup> ALTMANOVÁ, Jitka: *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha 2011, s. 8.



v současné době výslovně nevymezuje pojetí čtenářské gramotnosti, a proto se jako taková neobjevuje v rámci komplexních a dlouhodobých vzdělávacích cílů.<sup>23</sup> Pojem čtenářská gramotnost se objevuje pouze u tzv. Doplnujících vzdělávacích oborů, konkrétně u etické výchovy, která má „zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost – porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě“<sup>24</sup> a u filmové/audiovizuální výchovy, kde při detailní interpretaci filmových/audiovizuálních děl žák pracuje také „s odbornými a kritickými texty, což podporuje jeho čtenářskou gramotnost.“<sup>25</sup> Čtenářská gramotnost má však mnohem větší, stále opomíjený a nevytěžený potenciál nejen v hodinách občanské výchovy, ale ve všech oborových předmětech.

Práce s texty v oborových předmětech totiž umožňuje žákům orientovat se v „záplavě“ písemných informačních zdrojů nemajících lineární ani pevnou povahu, učit se v nich vyhledávat potřebné informace, celkově rozpoznat nepotřebné (tak zvané vycpávkové) informace od klíčových, vyhodnocovat užité zdroje a argumentaci v daném textu, uvažovat nad ním v širších souvislostech a tím zvyšovat svou citlivost k písemným informačním zdrojům. Navíc každý vyučovaný předmět má svá charakteristická oborová specifika, jež se rovněž promítají do odborných textů dané vědní oblasti, na něž nejlépe dokáže žáky upozornit a naučit je při čtení vnímat právě kvalifikovaný vyučující předmětu.

Obecně se ve spojitosti se čtením (čtenářskou gramotností) v předmětech souhrnně uvádí, že umožňuje žákům zprostředkovat dvě důležité složky každého předmětu:

- 1) jeho obsah (definice, fakta, pojmy a vzájemné vztahy mezi nimi)
- 2) způsob myšlení a jednání v daném oboru

## 2.2 Dokumentová gramotnost (document literacy)

Na základě svých zkušeností se domnívám, že velmi opomíjenou gramotností v humanitních předmětech na druhém stupni základní školy je právě dokumentová gramotnost. Jak již bylo uvedeno výše, jedná se o „*vědomosti a dovednosti pro vyhledávání a používání informací v různých typech nesouvislých nebo krátkých, ale bohatě strukturovaných textů, např. formulářích, jízdních řádech, mapách, etiketách, pokynech, oznámeních, prospektech, letácích, schématech apod.*“<sup>26</sup> Obecně i v cizojazyčných zdrojích se

<sup>23</sup> ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín 2012, s. 8.

<sup>24</sup> RVP ZV, s. 114.

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 118.

<sup>26</sup> HEJSEK, Lukáš: *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc 2015, s. 17.

uvádí zjednodušená definice: znalosti a dovednosti potřebné k vyhledání a používání informací obsažených v různých formátech, včetně žádostí o zaměstnání, mzdových formulářů, dopravních plánů, map, tabulek a grafů.

Vydeme-li ze současné situace na většině českých základních škol, dospějeme k závěru, že žáci se snad v rámci matematiky seznámí s jednoduchými grafy, v zeměpise se naučí orientovat a vyhledávat v mapách, orientovat se v jízdnicích řádech se povětšinou naučí vlastní zkušeností cestováním do školy, do města apod., avšak vyplnit formulář, například podle daného vzoru nebo se zorientovat v terminologii pracovních smluv či v zákonících plných paragrafů atd. by si žáci rovněž měli osvojit již během docházky do základní školy, protože někteří již nebudou dále pokračovat v dalším vzdělávání, ale v životě se mnohokrát setkají s pracovní smlouvou, tabulkovými platy, nejrůznějšími formuláři... Budou potřebovat nahlédnout do zákoníku práce, který by si měli sami nejen vyhledat, ale najít si v něm i to, co potřebují. Nestačí o takových dokumentech jen teoreticky mluvit, nýbrž s nimi žáky postupně seznamovat a učit je základům, jak k nim přistupovat, orientovat se v nich, vyplňovat je nebo vyhledávat v nich potřebné informace. Je jasné, že základy společenských věd svou šířkou záběru učiva nemohou obsáhnout veškeré potřebné dokumenty, s nimiž se žáci v životě setkají, přesto se domnívám, že větší zařazování různých typů dokumentů do tematických celků by jim mohl poskytnout větší přehled a návod, jak přistupovat k obdobně koncipovaným formám písemností a listin.

## 2.3 Informační gramotnost (information literacy)<sup>27</sup>

Jedná se o nejmladší a nejrychleji se rozvíjející typ gramotnosti, jež vznikla jako reakce na využívání elektronických médií. Jako první použil termín tehdejší prezident

---

<sup>27</sup> V odborných publikacích bývá uváděna také jako počítačová gramotnost, třetí gramotnost či e-gramotnost (computer, third or e-literacy). Například In: RABUŠICOVÁ, M.: *c. d.*, s. 23; GAVORA, Peter: *Modely a úrovně gramotnosti*. In: GAVORA, Peter, ZÁPOTOČNÁ, Oľga: *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava 2003, s. 21. V českém prostředí existují i modely, kdy informační gramotnost zastřešuje gramotnost funkční spolu s počítačovou, která je vydělena z informační gramotnosti a stojí samostatně. Tedy informační gramotnost = funkční gramotnost + ICT gramotnost. Já osobně souhlasím s navrhovanou strukturou Michaely Dombrovské, která došla k závěru, že „*ICT gramotnost je jednak součástí informační gramotnosti, jednak základnou pro rozvoj funkční gramotnosti ve společnosti, která je na informačních a komunikačních technologiích založena.*“ In: DOMBROVSKÁ, Michaela a kol.: *Informační gramotnost – teorie a práce v ČR*. In: Národní knihovna: knihovnická revue, 2004, roč. 15, č. 1, s. 14. Což znamená, že ICT gramotnost je základna, na níž stojí ostatní typy gramotností (na rozdíl od Dombrovské, která uvádí pouze složky dané historickým kontextem a uváděné v Pedagogickém slovníku, bych sem dala i další složky jako přírodovědnou, uměleckou atd.) spadající do funkční gramotnosti, kterou Dombrovská celou strukturu zastřešuje.

Asociace informačního průmyslu (Information Industry Association) Paul Zurkowski v roce 1974. Za informačně gramotné považoval jedince „připravené používat informační zdroje při práci, kteří se při řešení problémů naučili využívat širokou škálu technik a informačních nástrojů stejně jako primární zdroje.“<sup>28</sup> Během let vznikla opět řada definic informační gramotnosti. Nejvíce rozšířenou zůstává však ta, jež se objevila v roce 1989 ve zprávě Komise pro informační gramotnost (Presidential Committee on Information Literacy): „Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připraveni pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu“.<sup>29</sup>

Jiří Havel a kolektiv dělí informační gramotnost do dvou okruhů znalostí a dovedností:<sup>30</sup>

- 1) Základní znalosti o výpočetní technice, základní dovednosti při jejich ovládnutí a využívání (znalost jejich základních funkcí, ovládnutí programů na alespoň uživatelské úrovni).
- 2) Využívání informačních technologií (zejména internetu a digitálních médií) při vyhledávání informací, jejich ověřování a porovnávání, tvořivá práce s vyhledávanými informacemi, jejich využívání při dalším vzdělávání a v praktickém životě (zde se projevuje úzká provázanost s gramotností čtenářskou). Počítač na rozdíl od knihy umožňuje práci nejen s texty, ale i hypertexty, obrázky, zvuky a animacemi.

Jejich vnímání informační gramotnosti v těchto okruzích pod ní v podstatě zahrnuje počítačovou gramotnost, ale i ostatní názvy pro informační gramotnost, které by mohly svádět k zúženým výkladům svého pojetí.

Uvedené typy funkčních gramotností vedou u žáků k osvojení si schopností a dovedností najít si potřebné informace a orientovat se v nich, transformovat je do jiné podoby, zabudovávat do vlastních myšlenkových struktur, respektovat autorská práva a dodržovat zásady bezpečnosti při práci s ICT technologiemi, zejména chránit si personální údaje atd. Je tedy důležité, aby i učitelé na druhém stupni v odborných předmětech navazovali

---

<sup>28</sup> DOMBROVSKÁ, M.: c. d., s. 7.

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 7–8.

<sup>30</sup> HAVEL, Jiří a NAJVAROVÁ, Veronika a kol.: *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno 2011, s. 27.

na své kolegy z prvního stupně,<sup>31</sup> učili žáky využívat textových informací z rozmanitých zdrojů (knihy, periodika, internet,...), pracovali s různými autentickými texty vícero druhů (souvislými i nesouvislými) a stylů (administrativní, odborné, prostědělovací, publicistické či umělecké).

---

<sup>31</sup> Znam pedagogy z prvního stupně, kteří si osvojili metodiku programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a učí žáky různým strategiím čtení napříč všemi předměty.

### 3 Kritické myšlení (critical thinking)

Kromě funkční gramotnosti je potřeba zmínit pojem kritické myšlení. V odborné literatuře se vyskytuje množství definic a ne vždy se shodují.

Lektor kritického myšlení David Klooster, spoluautor příruček k programu čtením a psaním ke kritickému myšlení, jemuž bude věnován dostatečný prostor níže, uvádí, že on a jeho kolegové záměrně předkládají neuzavřené definice, které nesvazují.<sup>32</sup> Nabízejí pětibodovou definici:<sup>33</sup>

1) Kritické myšlení je nezávislé myšlení (každý člověk si vytváří své vlastní hodnoty, názory, přesvědčení a rozhoduje se sám za sebe, tedy nikdo nemůže kriticky myslet za vás).

2) Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení (pouhé učení se faktům není dostatečné), kritické myšlení učí přemýšlet o faktech pocházejících z různých zdrojů, chápat je a spojovat do širších souvislostí.

3) Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit (tzn. kritické myšlení je založeno na práci s lidskou zvědavostí – kladení si otázek, hledání odpovědí a učení se řešení problémů běžného života).

4) Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech (používání rozumu při složitém rozhodování o činech nebo hodnotách, učení se odolávat manipulaci)

5) Kritické myšlení je myšlením ve společnosti (je třeba diskutovat, nesouhlasit, číst, psát a zveřejňovat práce žáků, předávat a přijímat myšlenky), tímto způsobem se prohlubují naše vlastní postoje a názory.

Inch Edward a Warnick Barbara popisují kritické myšlení jako cyklický proces o čtyřech fázích: odhadnutí situace a identifikace problému, sběr potřebných informací (podívat se na problém z různých úhlů pohledu a podrobit ho všem možným interpretacím), vyhodnocování (formulace závěru na základě počátečních otázek, ověřování a šetření) a integrace (přijmutí závěru).<sup>34</sup>

Helena Grecmanová a Eva Urbanovská vykládají kritické myšlení jako „*aktivní a samostatné uvažování, podmíněné těmito schopnostmi: porozumění informaci a její*

---

<sup>32</sup> KLOOSTER, David: *Co je kritické myšlení?* In: STEELE, Jeannie L. a kol.: *Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E - U - R)*. Praha 2007, s. 7.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 7–9.

<sup>34</sup> INCH, Edward S. a WARNICK, Barbara: *Critical thinking and communication: the use of reason in argument*. Boston 2010, s. 6–8.

*důkladné prozkoumání, porovnávání myšlenky s jinými názory a tvrzeními, vidění faktů v souvislostech, využití všech úrovní logických myšlenkových postupů, zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně“.<sup>35</sup>*

Kritické myšlení je jednak považováno za jeden z žádoucích cílů vzdělávání žáků, jednak za efektivní učební metodu. Je velmi důležité si uvědomit, že kritické myšlení není člověku vrozené, proto se mu musíme učit, trénovat se v něm a postupně si ho zvnitřnit, aby se stalo samozřejmým duševním pochodem, při němž dochází k přirozené interakci lidské mysli s myšlenkami a tvrzeními. Vést žáky ke kritickému myšlení představuje záměrný, cílevědomý a dlouhodobý proces, na jehož konci žáci zvládají vyhledávat, nalézat, identifikovat, interpretovat, přeskupovat, přizpůsobovat nebo vyčleňovat informace, čímž dostávají veškeré k nim z vnějšku plynoucí informační toky pod kontrolu vlastního „rozumu“. Domnívám se, že tato dovednost je pro žáky v dnešním světě velmi důležitá, a přestože cesta k ní je složitá a zdlouhavá, základní školy by ji v dětech měly pěstovat. Zejména občanská výchova je k tomu vhodným předmětem, v rámci něhož se dá kritické myšlení rozvíjet, neboť je možné se ho učit pouze na tzv. skutečném životním materiálu a občanská výchova v sobě integruje různá globální a lokální témata i přípravu na skutečný reálný život, řešení běžných životních situací a problémů, v nichž mnohdy dopředu nevíme, která rozhodnutí jsou ta správná, a přesto každý den musíme činit spoustu rozhodnutí, zaujímat postoje a vést život v souladu s vlastními zvnitřněnými hodnotami a přitom akceptovat rozhodnutí, postoje a hodnoty druhých. Čili umět si obhájit svou jedinečnost a zároveň respektovat jedinečnost druhých.

K usnadnění zavádění kritického myšlení do škol, vznikl program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

### **3.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT)**

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení byl vyvinut v roce 1997 ve spolupráci Open Society Institut New York (v České republice, kam se dostal již v roce 1998, se jednalo o Open Society Fund Praha) s vysokými školami v USA a dalšími institucemi. Jedná se o vzdělávací program určený pedagogům všech stupňů vzdělávání, kterým přináší systematicky utříděný soubor praktických metod, technik a strategií. Cílem je promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse vedoucí k rozvíjení samostatného

---

<sup>35</sup> GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva: *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc 2007, s. 13.

myšlení žáků/studentů, k podnícení jejich potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.<sup>36</sup>

Základním rámcem programu RWCT je tak zvaný třífázový cyklus učení vhodný v případech, kdy se po žácích chce, aby si osvojili nové poznatky, uspořádali si je do souvislostí a propojili se svými zkušenostmi. Skládá se z Evokace (E) – Uvědomění si významu (U) – Reflexe (R):

Evokace – v této fázi se pracuje s prekoncepty žáků: žáci si samostatně a aktivně vybavují, co už o tématu vědí, nebo se o něm domnívají, uvědomují si nedostatky a formulují z nich plynoucí otázky; cílem je aktivizovat žáka a vzbudit v něm vnitřní motivaci

Uvědomění si významu – v této fázi přichází k žákům informace zvenku, například prostřednictvím textu, videa, experimentu,..., žáci si tyto informace propojují s těmi původními; v této fázi dochází k tzv. stavění mostů (přemostění) mezi starým a novým

Reflexe – v této fázi si žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti; cílem je, aby dokázal vyjádřit získané informace vlastními slovy, zařadil je do širšího rámce a jeho porozumění se tak stalo trvalým

Pedagogové, kteří staví své hodiny na cyklu E-U-R dokládají, že zapojení dětí a jejich zájem je mnohem vyšší, neboť žáci v sobě našli něco, co je připoutává k novému tématu, k novému poznávání a chápání.<sup>37</sup>

Samotná koncepce vzdělávacího programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení připravuje žáky na život v otevřené společnosti a vede ho k demokratickému a kritickému způsobu myšlení a jednání tím, že u nich rozvíjí následující schopnosti:

- přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat
- cíleně se vzdělávat po celý život
- kriticky myslet, umět si vybírat, nést odpovědnost za svou volbu
- odolávat pokusům o manipulaci politickou i spotřební a osobní

---

<sup>36</sup> Internetové stránky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Dostupné online na: [http://www.kritickemysleni.cz/facelift\\_index.php](http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php) [cit. 22. 4. 2018].

<sup>37</sup> HAUSENBLAS, Ondřej: *Otázky a odpovědi*. In: Kritické listy, 2001, roč. 2, č. 4, s. 30.

- rozpoznávat problémy a řešit je
- být tvůrčí, mít představivost
- spolupracovat a domlouvat se s druhými
- respektovat odlišné názory, zkušenosti a kulturní rozdíly
- sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, v němž žije

Konkrétně metody RWCT založené na učení z textu (práci s textem) pak učí žáky vhodným postupům při práci s textem v dalším vzdělávání a v celém průběhu jejich života. Jedná se o činnosti jako:

- 1) předvídání – propojování toho, co dosud čtenář ví o textu, se svou čtenářskou a životní zkušeností, nejedná se však o bezbřehé rozvíjení kreativity
- 2) vyhledávání – nalezení a reprodukování klíčových bodů nebo hlavní myšlenky obsažených v textu
- 3) vyjasňování – vyhledávání si nejasných nebo obtížných slov či pasáží v textu, jejich analýza a objasnění, vyjasňování nespočívá v tzv. googlování, pokud bylo neznámé slovo v textu použito jen jednou, měl by to být signál toho, že nebylo důležité a nevádí, že čtenáři „utekl“ jeho smysl
- 4) kladení si otázek do textu a za text – tedy otázky, na něž lze přímo nalézt odpověď v textu a otázky, na něž v textu odpovědi nejsou
- 5) propojování – hledání vztahů mezi novými informacemi z textu s těmi dosavadními
- 6) shrnování – odlišování důležitých myšlenek a informací od podřadných, formulování hlavního sdělení textu vlastními slovy
- 7) transformování – přenesení psaného textu do jiné podoby (obrázek, schéma, básně, scénky...)
- 8) posuzování – přistupování k předkládaným textům kriticky a zaujímání vlastního stanoviska
- 9) uplatnění nových poznatků – uvažování nad možným využitím nových poznatků

Je dokázáno, že texty, s nimiž se setkáváme během procesu učení, mohou mít vliv na změny v našem věděni, přístupech, zkušenostech i hodnotách. Zároveň je však nutné vzít v potaz Normana Fairclougha, který mluví o jistém individuálním omezení čtení textu každého jedince, kdy každé čtení je produktem propojení (interpretace) mezi vlastnostmi textů a interpretačními zdroji a „praktikováním“, které interpret přináší. Většina textů je



ze své podstaty ovlivněna jednak samotnou povahou textu, jednak zkušenostmi, se kterými čtenář k textu přistupuje.<sup>38</sup> Jeden text mohou číst různí čtenáři odlišně – přistupují k němu s vlastními individuálními zkušenostmi, hodnotami a názorovým smýšlením, kladou si jiné otázky za text atd. Rozpor ve sdělovaném významu může nastat i mezi autorem textu a čtenářem, kdy autor a čtenář si tzv. nerozumí, protože jedna a tatáž věta, může být čtenáři pochopena různě, zvláště má-li odlišný kontext.<sup>39</sup> Je důležité do běžné výuky zařazovat i takovéto texty, protože současné učebnicové texty až na výjimky jsou vystavěny na jednoznačné prezentaci faktů a žákům neumožňují poznat rozpory v jejich uvažování, různé přístupy a interpretace k jednomu textu, ke kterým může dojít i v rámci jejich třídy. Většinou žáci zůstávají u vět: chápu či nechápu přečtený text, ale s formulacemi: pochopil jsem text tak a tak nebo chápu dobře, že autor chtěl textem říct to a to, se v hodinách téměř vůbec nepracuje. A právě texty vytvářené na základě programu RWCT jsou stavěny tak, aby o nich žáci museli přemýšlet, mnohdy se opravdu ptát po hlavním obsahovém sdělení textu, všimnout si v nich použitých argumentů a zaujímat ke čteným textům vlastní stanoviska podložená vlastními argumenty. I když třeba zaujmou stejný závěr jako autor textu nebo jejich spolužák, dojdou k němu přes aktivní práci s textem, ne pasivním přikloněním se k „něčímu“ názoru.

---

<sup>38</sup> SCHNEIDEROVÁ, Soňa: *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha 2005, s. 37.

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 82.

## 4 Kritická práce s textem a informacemi v hodinách výchovy k občanství

Práce s textem patří k nejstarším výukovým metodám. Klasické varianty jako práce s učebnicovými texty, popřípadě encyklopediemi, odbornou či krásnou literaturou jsou v dnešní době rozšiřovány o učení textů zprostředkovaných moderními médii.<sup>40</sup> S ohledem na poznatky uvedené v předchozích kapitolách se mi výchova k občanství na druhém stupni základních škol stále jeví jako nedostatečně vytěžená z hlediska přístupu k předávání učiva a rozvíjení klíčových kompetencí v oblasti praktické práce s různými typy textových dokumentů. Vzdělávací oblasti Člověk a společnost má podle RVP ZV u žáků formulovat dovednosti a postoje důležité pro aktivní využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích v občanském životě. Vést žáky k rozpoznávání a formulování společenských problémů pramenících nejen z minulosti, ale i současnosti, umožňovat jim zjišťovat a zpracovávat informace nutné pro jejich řešení, nacházet řešení a vyvozovat závěry, reflektovat je a aplikovat v reálných životních situacích.<sup>41</sup> Přestože poslední část formulace pojednává o praktických dovednostech, které žáci budou potřebovat ve svém životě, očekávané výstupy předmětu výchova k občanství paradoxně zůstávají primárně v oblasti kognitivní: „*uvede příklady, rozezná, objasní, vyloží smysl, vysvětlí, uvede a porovná atd.*“ Poměrně značný důraz je kladen i na vyjadřování vlastních názorů, postojů žáků, ale z oblasti psychomotorické se v RVP ZV objevuje jen uplatňování vhodných způsobů chování a komunikace v různých životních situacích, sestavení jednoduchého rozpočtu domácnosti nebo provádění jednotlivých právních úkonů.<sup>42</sup> Je však na pedagogy, zda očekávaný výstup typu: žák uvede příklady některých smluv, naplní tím, že je žákům pouze vyjmenuje nebo jejich vzory vezme do hodiny a ukáže či nechá žáky s nimi aktivně pracovat. Všechny tyto způsoby by nepochybně vedly k tomu, že žák by byl schopen uvést příklady různých smluv. Chceme však, aby je žák uměl jen vyjmenovat nebo by se měl umět orientovat i v jejich obsahu? To už je ponecháno na samotném pedagogovi. Stejně tak, zda chce, aby jeho žáci znali pouze fakta nebo tím, že bude přímo v hodině pracovat s relevantními informačními zdroji, bude nejen předkládat aktuální údaje, ale zároveň bude žáky učit, kde si je mohou v případě potřeby najít a ještě navíc je může nechat si informace vyčíst z daného grafu, tabulky či textu. Výchova k občanství svým rozmanitým záběrem

---

<sup>40</sup> MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil: *Výukové metody*. Brno 2003, s. 64.

<sup>41</sup> RVP ZV, s. 51.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 57–61.

umožňuje seznamovat žáky s řadou dokumentů i různými typy textů a za pomoci nejrůznějších metod práce s textem ještě u žáků rozvíjet jejich čtenářskou, dokumentovou a informační gramotnost stejně tak jako kritické myšlení, které využijí po celý svůj život, který většinu z nich bude nutit k celoživotnímu vzdělávání. Osvojení si základních technik práce s textem jim bude další vzdělávání usnadňovat.

Z průřezových témat RVP ZV má nejbližší k práci s textem a informacemi mediální výchova, v rámci níž se předpokládá, že se žák naučí kritickému čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretaci vztahu mediálních sdělení a reality apod.<sup>43</sup> Zde se předpokládá, že naplnění těchto cílů musí vést přes konkrétní ukázkové příklady, na nichž se žáci budou učit poznávat cíle a strategie využívané médii vůči veřejnosti.

Následující kapitoly se zaměří na možnosti práce s textem v hodinách výchovy k občanství. Nejdříve popíšu metody rozvíjející kritickou práci s textem, jež se dají využít v hodinách výchovy k občanství, poté pojednám o učebnicích, s nimiž většinou žáci pracují nejčastěji.

---

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 137–139.

## 5 Metody rozvíjející kritickou práci s textem

Podstatou metod práce s textem je zpracování textových informací vedoucích jednak k osvojení zcela nových poznatků, jednak k prohloubení a fixaci těch stávajících. V modelu E-U-R kritického myšlení je text hojně využíván ve fázi uvědomění si významu, kdy z něj žáci aktivním čtením získávají informace z vnějšku k probíranému tématu. Při metodách založených na práci s textem uplatňuje žák různé poznávací operace, jakými jsou vnímání, zapamatování, představivost, fantazie, myšlení, a emoce.<sup>44</sup> Nikdy by pedagogovi nemělo jít o žákovu pouhou reprodukci textu, ale vždy by hlavním cílem mělo být žákovo porozumění textu, které se projevuje tím, že žák dovede:<sup>45</sup>

- vyčlenit a graficky označit klíčové informace a hlavní myšlenky textu
- stanovit vztah mezi těmito informacemi
- uspořádat klíčové informace podle určitého kritéria
- vyjádřit uspořádané informace graficky
- prezentovat obsah textu vlastními slovy
- zaujmout k hlavním myšlenkám textu vlastní stanovisko
- zformulovat otázky k textu
- doplnit text vlastním, hodnotícím komentářem

Důležité je, aby pedagog uměl najít vhodný text, případně ho byl ještě schopen uzpůsobit (zkrátit, zjednodušit apod.) potřebám a aktuální úrovni čtenářských dovedností jeho žáků. Není překážkou, když žáci zcela neporozumí veškerým pojmům nebo formulacím v předloženém textu, vždy by mu ale měli rozumět natolik, aby u nich nevyvolal pocit rozčarování a neznemožňoval jim naplnit požadavky na ně kladené. Neznámé pojmy, které nejsou pro porozumění obsahu textu důležité, mohou podle okolností sloužit jako motivace pro další společnou práci v hodině, nebo podnítit zvědavější žáky k samostatnému vyhledání si jejich významu.

Při posuzování náročnosti textu se může pedagog odborného předmětu opřít o kritéria, jež stanovil kolektiv autorů věnující se čtenářské gramotnosti a RWCT v čele s Milošem Šlapalem, Hanou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem:<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *c. d.*, s. 65.

<sup>45</sup> Tamtéž.

<sup>46</sup> ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H. a HAUSENBLAS, O.: *c. d.*, s. 59–60.

- 1) úroveň dekodování a práce s ustálenými prvky textů – všichni žáci jsou schopni na základě svých dekodovacích dovedností odhalit smysl textu
- 2) úroveň znalosti slov a porozumění pojmům – významy nových slov nebo termínů mohou žáci odvodit z kontextu nebo odhadnout rozkladem termínu s využitím známých částí, případně si pomoci doprovodnou vizuální složkou textu
- 3) úroveň potřebných znalostí a zkušeností – text není žákům příliš vzdálen, současně však obsahuje nové informace nebo úhly pohledu na dané téma, čímž je obohacuje
- 4) úroveň motivace – text zodpovídá otázky žáků, poskytuje jim nové, zajímavé informace, které mohou snadno propojit se svým životem, případně je i využít

Níže bude věnován prostor metodám práce s textem<sup>47</sup> podporující u žáků kritické myšlení a práci s textovými informacemi, jež jsou využitelné v hodinách výchovy k občanství.

## 5.1 Řízené čtení

Jedná se o metodu kritické práce s textem, kdy má vyučující čtení a reakce všech žáků na text po celou dobu plně pod kontrolou. Prostřednictvím této metody se žáci učí nejen aktivně s textem pracovat (vyhledávat informace, usuzovat, podrobovat kritice apod.), ale mohou i od vyučujícího odpozorovat, jak k textu přistupovat – jaké otázky si při čtení klást a čemu věnovat pozornost.

Průběh metody:

Žáci by měli sedět v kruhu nebo v jiném uskupení tak, aby na sebe navzájem viděli. Nejprve čtou po částech samostatně a potichu text. Po přečtení každé části (graficky označené nebo po řádek/slovo stanovené učitelem) klade vyučující otázky, jimiž žáky vede k tomu,

---

<sup>47</sup> Popis níže uvedených metod byl čerpán z těchto zdrojů: ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha 2015; STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E-U-R)*. Praha 2007; Táž: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha 2007; Táž: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha 2007; Táž: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha 2007; Táž: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Kooperativní učení*. Praha 2007; Táž: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Plánování výuky a učení a hodnocení*. Praha 2007; Táž: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha 2007; Táž: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Praha 2007; ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín 2012; SITNÁ, Dagmar: *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha 2013.

aby v textu nacházeli rozpory, přemýšleli o autorových záměrech, všímali si výstavby textu, učili se oddělovat podstatné informace od těch nepotřebných tzv. vycpávkových. Spolu s otázkami se přirozeně rozjíždí debata žáků. Učitel ji podporuje tím, že odpovědi nepřeformulovává, nereaguje na ně, čeká, až na ně zareaguje jiný žák, k čemuž je vyzívá, a snaží se zapojit i mlčenlivější jedince ze třídy.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Pro občanskou výchovu má tato metoda přínos v tom, že učitel učí žáky především uvažovat nad věrohodností textu, autorským záměrem či autorovým stylem. Dále žáci poznávají, že různým částem textu mohou čtenáři rozumět různě, často dospějí ke společně sdílenému pochopení. V diskuzi se učí reagovat na názory spolužáků, kdy se je učí buď rozvíjet, nebo s nimi nesouhlasit. Myslím si, že tato metoda je velmi vhodná pro seznámení se s postupy práce s textem (a rovněž vedení diskuze), kdy je potřeba žáky naučit uvažovat nad texty a diskutovat nad nimi, neboť vše probíhá v režii vyučujícího, který více než u jiných metod má po celou dobu přehled o práci a myšlenkových činnostech žáků a ihned má možnost případně něco objasnit, dovysvětlit, navést žáky správným směrem atd. S touto metodou se dá dobře pracovat v rámci mediální výchovy, kdy by se žáci měli pít po autorovi sdělení, jeho záměrech a věrohodnosti argumentů zaznívajících v textu.

## 5.2 Čtení s otázkami

Čtení s otázkami učí žáky pokládat si při čtení textu otázky a formulovat je tak, aby byly srozumitelné pro jejich vrstevníky. Žáci mají jinou úroveň jazykových a rozumových schopností, jiný kontext a zájmy. Mohou si tak sami text lépe uzpůsobit a chápat v souvislostech jim bližším. Navíc žáci mnohdy pokládají své otázky zcela odlišně, než by je formuloval sám vyučující ptající se na totéž, tím se může stát, že jsou otázky pro dotazovaného srozumitelnější.

Průběh metody:

Žáci pracují ve dvojicích. Čtený text je rozdělen formou odstavců (či jinou úpravou) na několik částí. Každý žák z dvojice si individuálně přečte danou pasáž. Za každým odstavcem se oba zastaví, počkají, až dočte i druhý ze dvojice, a na přeskáčku kladou jeden druhému otázky vztahující se k přečtenému odstavci. Měli by se ptát na podstatné věci,

nezůstávat jen na povrchu, ale směřovat své otázky i více do hloubky, popřípadě i za text. Mohou se však v kladení otázek po každém odstavci střídat. Nejdříve klade otázky jeden a druhý odpovídá, po dalším odstavci si svoje role tazatel a dotazovaný prohodí. Je také možné, aby si každý žák přečetl text samostatně a poté se všichni se svými otázkami obraceli přímo na učitele do té doby, dokud je napadají stále nové otázky. Pak položí několik dobře promyšlených otázek učitel svým žákům.

Obměnou může být i varianta, kdy žáci nespolupracují ve dvojicích, ale například ve trojicích.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Žák se kladením otázek při čtení učí hledat vhodné a logické odpovědi s oporou o text. Pokud je naučíme ptát se více do hloubky a za text, učí se o textu i kriticky přemýšlet, zpochybňovat ho a doptávat se na informace, které jim v textu chybí. Zároveň se učí formulovat otázky a rozpoutávat si mini diskuze, protože druhý z dvojice může mít k odpovědi spolužáka výhrady a sdělit mu bezprostředně svůj názor. Zároveň nad textem mohou vykrystalizovat další témata, jež žáky zajímají a zjišťují, že o nich mnoho nevědí. V občanské výchově se mi tato metoda jeví vhodná zejména pro témata, která jsou široká, zároveň ale žákům blízká, kdy každý žák může mít jinou zkušenost a otázky k tématu.

### **5.3 Párové čtení**

Tato metoda je vhodná pro složitější hutné texty plné faktografických informací, například pro texty odborné, v nichž by se měli žáci naučit orientovat. Jedná se o podobnou metodu jako čtení s otázkami. Rozdíl spočívá v tom, že k roli tazatele a dotazovaného přibyla i role shrnovače.

Průběh metody:

Žáci opět pracují ve dvojicích nad textem, jež je členěn do kratších úseků. Každý žák si svým tempem přečte odstavec a přemýšlí nad úkolem své role. Až oba dva z dvojice dočtou a jsou připravení, ten co zaujímá roli shrnovače, vlastními slovy shrne, o čem daná pasáž byla a vyzdvihne podstatné myšlenky a informace. Následně tazatel pokládá otázky dvojího typu. Jednak otázky k textu, na něž lze najít odpovědi přímo v textu, jednak otázky za text, na které nejsou známy odpovědi, ale zajímaly by ho a rád by o nich diskutoval. Všechny

položené otázky tedy nemusí být zodpovězeny, některé mohou vyústit k menší diskuzi, výměně názorů. Poté si dvojice role prohodí a žáci čtou další část textu.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Žáci se učí shrnovat hlavní myšlenky složitých textů a oddělovat podstatné informace od těch nepodstatných a kladením otázek vytvářet podněty pro následující diskuzi nad textem. Každá dvojice může navrhnout nejzajímavější otázku, o níž by se chtěli dále bavit, a z navržených otázek si třída může odhlasovat například jednu startovní otázku pro řízenou diskuzi ve třídě nad daným tématem apod.

## 5.4 Tabulka ano/ne

Jedná se o metodu, jež učí žáky pozorně vnímat argumenty obsažené v textu a vyhodnocovat jejich relevantnost. Zároveň se žáci učí vyhledávat informace nejen obsažené přímo v textu, ale i skryté v doprovodném materiálu textu, anebo ne explicitně v textu řečené.

Průběh metody:

Před čtením textu si každý žák vyplní tabulku s tvrzeními, které vybral učitel podle toho, zda se domnívá, že je tvrzení pravdivé či nikoliv. Poté si každý žák samostatně přečte text a po jeho prostudování si reflektuje, která tvrzení měl správně a v kterých se mýlil. Je možné nechat žáky odpovědi vyčíst i z doprovodného materiálu textu (grafy, obrázky, tabulky atd.). Je také dobré, tvrzení koncipovat tak, aby si některá z nich museli žáci hledat (tzn. nebyla v textu obsažena doslovně), nebo museli negací souvětí přijít na správnost tvrzení.

K potvrzení toho, zda měl tvrzení správně nebo nesprávně musí žák do tabulky také připsat slovo nebo pasáž, z níž vydedukoval pravdivost/nepravdivost výroku nebo vodítka, na jehož základě se řídil při svém posuzování.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Vhodná jako počáteční metoda, kdy potřebujeme žáky naučit pracovat s argumenty, hledat je v textu a posuzovat jejich důvěryhodnost. Po skončení samostatné práce žáků a diskuze nad jejich závěry, projde vyučující s celou třídou jednotlivé výroky a rozebere s nimi argumenty a vodítka vedoucí k rozhodnutí nad tím, zda byl výrok pravdivý či nepravdivý. Žáci tak nabudou jistoty při posuzování argumentů, na nichž je text vystavěn.



## 5.5 Podvojný deník

Tato metoda primárně slouží k propojení si čteného textu s vlastní zkušeností, vědomostmi, prožitky a kladení si otázek, které žáky napadají bezprostředně při čtení. Při této metodě má žák naprostou volnost v uvažování, jeho tok myšlenek může přirozeně plynout všemi směry. Výsledek každého žáka bude osobitý s různou mírou emocionality a zcela jedinečný, proto by žáci měli předem vědět, jak s jejich podvojným deníkem bude nakládáno. Zda si ho učitel vybere a bude jediným čtenářem, nebo si ho budou moci přečíst spolužáci, či z něj autor bude moci sdílet jen to, co sám bude chtít, ale celý obsah zůstane skryt cizím očím. Podle toho budou žáci při práci postupovat. Jejich myšlenkovou činnost může ovlivnit i stanovení nejnižšího počtu jednotlivých typů poznámek, neboť žák se bude snažit vymýšlet např. otázky, i když ho daný text bude podněcovat spíše k asociacím.

Průběh metody:

Žáci si rozdělí čistý volný list papíru na dvě nebo tři části. Záleží, zda má učitel v úmyslu se k zápiskům sám písemně vyjadřovat, nebo plánuje, že by se k nim mohl vyjádřit někdo ze třídy. Do prvního sloupce si žák ihned při prvním čtení vypisuje přesnou citaci z textu (může to být i jen jedna věta), která ho silně zaujala – připomněla mu vlastní zkušenost či zážitek, něčím ho zmátla, nesouhlasí s ní, nebo naopak je pro něj něčím inspirující. Do druhého sloupce si vzápětí po vypsání citace přepisuje poznámky a připomínky k vybrané pasáži: *Čím byl úryvek pro mne tak zajímavý, že jsem si jej poznamenal/a? Jaké myšlenky ve mně vyvolal? Na co bych se chtěl/a zeptat?*<sup>48</sup>

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Může představovat odrazový můstek ke skupinové diskuzi nebo jen k propojení si tématu z textu s vlastní zkušeností. Žák se učí formulovat a písemně zachytit svou reakci k předloženému textu, učit se ji zveřejňovat před svými spolužáky, přijímat jejich komentáře a aktivně naslouchat ostatním.

## 5.6 Pyramida

Jedná se o metodu práce s textem, jež učí žáky členit text na základě jeho vnitřní výstavby (struktury textu). Tato schopnost je velmi důležitá nejen pro lepší orientaci

---

<sup>48</sup> STEEL, J. L.: *Rozvíjíme kritické myšlení*, s. 36.

v samotném textu a informací v něm obsažených, ale i z hlediska posouzení důležitosti jednotlivých pasáží pro význam sdělení.

Průběh metody:

Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích či ve skupinách. Učitel rozdá žákům text a vysvětlí jim, že tento text má vnitřní strukturu, která je podobná pyramidě. Poté rozdá žákům natištěnou (nebo nakreslí na tabuli a žáci si překreslí do sešitu) pyramidu s tolika patry, kolik učitel vzhledem k výstavbě textu považuje za adekvátní. Žáci si samostatně přečtou text a po jeho přečtení vyplňují pyramidu dle následujících instrukcí: Na vrchol pyramidy napíší hlavní myšlenku textu, do dalšího patra dva nebo tři důležité argumenty použité v článku, do dalšího patra citace, které jim připadají důležité, apod. Do nejspodnějšího patra žáci nic nevyepisují, zůstává (symbolicky) prázdné a představuje zbytek textu.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Tuto metodu lze v občanské výchově využít zejména při čtení různých článků, jež obsahují hlavní titulek, podtitulek, nadpisy sloupců, citace apod. Dále pak při čtení odborných textů, které jsou rovněž vnitřně graficky členěny. Pokyny k vyplnění pyramidy lze přizpůsobit záměru učitele práce s článkem. Pokud žáci zvládají vyplňovat pyramidu u textů s grafickým členěním, je možné nechat je pracovat s textem, který má rovněž bohatou vnitřní strukturu, oku skrytou.

## **5.7 Čtení s předvídáním**

Žáci se prostřednictvím této metody učí usuzovat na záměry autora a předvídat pokračování textu na základě informací z textu. Při svých dedukcích vycházejí z podložených náznaků v textu a z vlastních životních zkušeností a znalostí.

Průběh metody:

Žáci se rozdělí do dvojic nebo menších skupinek. (Metodu můžeme použít i v rámci celé třídy.) Učitel si nachystaný text rozstříhá do několika částí, které očísluje. Pokud si již žáci na tuto metodu zvyknou, stačí jednotlivé části jen graficky označit. Každý z dvojice nebo skupiny si vezme stejnou část textu a potichu si ji přečte. Poté společně ve dvojici či skupině shrnují a předvídají pokračování příběhu buď formou tabulky o třech sloupcích (do prvního vepíší, jak bude příběh pokračovat, ve druhém sloupci zdůvodní svou domněnku a do třetího sloupce zpětně zaznamenají, jak příběh skutečně pokračoval), nebo si společně

prodiskutovávají otázky pod textem, které jim připravil vyučující. Až si uzavřou danou část textu, jdou si pro další pokračování příběhu.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Žáci se učí hledat indikátory změny vývoje textu a důkazy pro svá tvrzení, porovnávají své názory s nově nabytými informacemi a propojují si text se svou osobní zkušeností, čímž korigují svoje předpovědi. V hodinách výchovy k občanství je čtení s předvídáním vhodné například pro práci osobními příběhy. Je vhodné si metodu i trochu upravit cíli hodiny, který vyučující stanovil a vytvořit si otázky, které se týkají nejen předvídání toho, jak bude text pokračovat, ale i obecnějšího rázu, kdy žáci mohou více zapojit svou fantazii, aby si uvědomili, že rovněž představy každého jedince mohou být velice rozmanité dle jeho zkušenosti. Dobré je také cílit na emoční stránku žáků – nechat je vcítovat se do postav, aby lépe porozuměli příběhu.

## **5.8 I. N. S. E. R. T.**

Zkratka pochází z anglického označení „*Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*“<sup>49</sup>. Tato metoda je založená na samostatné práci s textem. V průběhu čtení žáci operují s několika jednoduchými značkami, jimiž si v podstatě rozřazují informace z textu do čtyř různých kategorií. Systém značek umožňuje zviditelnění jedinečného vztahu mezi žákem a daným textem.

Průběh metody:

Učitel seznámí (popřípadě připomene) žákům systém značek, jimiž si mohou v textu označovat různé informace:

- ✓ „fajfku“ tam, kde jsi narazil/a na informaci, která potvrzuje to, co jsi již věděl/a
- + plus tam, kde jsi v textu objevil/a zajímavou novou informaci, která je pro Tebe důvěryhodná
- minus tam, kde jsi v textu narazil/a na informaci, která je v rozporu s tím, co sis myslel/a, že víš, popřípadě jsi objevil/a rozporuplné informace v samotném textu
- ? otazník tam, kde jsi něčemu v textu nerozuměl/a nebo kde bys rád/a měl/a další informace

---

<sup>49</sup> interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení

Ihned při prvním čtení si žáci na okraj textu dělají značky (případně si mohou konkrétní věty podtrhnout, označit zvýrazňovačem). Není nutné, aby si označovali úplně každou informaci v textu - mohou mít pouze dvě značky v rámci celého odstavce. Rovněž jim učitel před čtením textu může zadat (doporučit) nejnížší počet od každé značky, který musí do textu umístit. Opět je ale na zvážení, zda je nutné na žáky takovým způsobem tlačit a ovlivňovat je. Po přečtení článku si mohou o bezprostředních dojmech – co jim po přečtení článku vrtá hlavou, v čem měli pravdu, v čem se mylili,... pohovořit se sousedem v lavici.

Potom si každý žák vytvoří svou vlastní tabulku I. N. S. E. R. T. – každá značka jeden sloupec. Do tabulky si pod každou značku zapíše stručně, vlastními slovy, ty informace, které si v textu označil. Pokud má žák v textu mnoho značek, pokusí si vybrat jen ty informace, které se mu zdají zásadní. Po vyplnění tabulky by měli žáci dostat prostor sdílet ji ve skupině a pobavit se o tom, co a proč si do každého sloupce zapsali.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Přestože je metoda poměrně časově náročná, umožňuje žákům rozvíjet hned několik schopností. Učí se analyzovat text, aktivně si v něm vyhledávat informace, které si ihned třídí dle důležitosti, ale i podle toho, zda je považují za důvěryhodné nebo nedůvěryhodné, propojují si známé s novým a při vyplňování tabulky ještě vyjadřují hlavní myšlenky vlastními slovy. Po zvládnutí techniky této metody je možné předložit žákům mediální text nebo pustit televizní politickou debatu, která je plná rozporuplných informací, nepodložených tvrzení a nechat je, kriticky si zhodnotit obsah informací s tím, co opravdu ví, co považují za nedůvěryhodné a potřebují si ověřit.

## **5.9 Vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se (V-CH-D)**

Jedná se o metodu, jež v sobě zahrnuje všechny tři fáze modelu E-U-R, čímž žákům umožňuje strukturovat si poznatky a zároveň sledovat progresi v učení. Metoda se dá použít na řadu témat. Pokud je však téma svým obsahem velmi široké, je vhodné ho zúžit alespoň pro fázi evokace a nechat žáky důkladně se zamýšlet jen nad jedním problémem, dílčím tématem apod.

Průběh metody:

Každý žák dostane nebo si na papír nakreslí tabulku o třech sloupcích. První sloupec s názvem V je určen pro informace, jimiž si je žák 100% jistý, že je ví. Do druhého sloupce s označením CH patří veškeré informace, které žáka na tématu zajímají, nebo si jimi není 100% jistý. Mají tedy formou otázek. Ponecháme žákům určitý čas (3-5 minut), kdy si každý sám vpisuje informace do těchto dvou sloupců tabulky. Poté utvoříme dvojice nebo menší skupinky, v nichž si žáci sdělí, co si do sloupců zapsali. Mohou si do sloupců dopisovat otázky ostatních, případně si přehazovat informace z jednoho sloupce do druhého na základě jejich společného rozhovoru. Tuto fázi uzavřeme vytvořením společné tabulky na tabuli. Každá dvojice (skupina) vybere informaci z prvního sloupce, až se informace vyčerpají, pokračujeme společným vyplněním druhého sloupce. Mám zkušenost, že vyučující většinou koriguje informace ve sloupcích, protože při společném vyplňování tabulky žáci dojdou ke zjištění, že vlastně neví, jestli tomu tak opravdu je. Při vyplňování společné tabulky na tabuli si mohou žáci provádět úpravy ve svých stávajících tabulkách, případně si pro větší přehlednost nakreslit tabulku novou. (Někteří žáci nemají rádi šipky, škrtnání apod., proto je důležité umožnit jim vytvořit si finální tabulku, aby se nebáli s předchozí tabulkou naplno pracovat a provádět v ní změny.)

Ve fázi uvědomění si významu rozdáme každému žákovi text s úkolem najít v něm odpovědi na otázky, které se objevily ve sloupci CH. Může je do třetího sloupce s názvem D zapisovat ihned při čtení nebo až na závěr.

Pro studium textu je také možné použít některou z výše uvedených čtecích strategií, velmi vhodná je např. metoda I. N. S. E. R. T. V tomto případě je však lepší do třetího sloupce po přečtení textu nechat každého žáka zapsat 3-4 informace z textu, které mu přijdou podstatné (ne zajímavé), a které si chtějí z dnešní hodiny odnést. Nemusí tak nutně hledat odpovědi na všechny otázky, protože pokud budou v textu zodpovězeny, pravděpodobně je bude již v textu reflektovat nějakou značkou a naopak pro něj může být podstatná a hodna zapamatování si úplně jiná informace.

V úplném závěru by se měl vyučující navrátit k otázkám, které zůstaly textem nezodpovězeny a probrat s žáky zdroje, kde by mohli požadované informace najít.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Prostřednictvím této metody si žák utváří představu, kolik toho o daném tématu ví, co se vlastně jen domnívá, že ví, co ho zajímá a následně z textu vybírá podstatné informace. V-CH-D se používá při probírání mnoha témat, při nichž chceme, aby žáci pracovali s odborným nebo naučným textem. Jde například o téma z oblasti globalizace, práva, hospodářství, multikulturní výchovy, osobnostní výchovy...

## 5.10 Skládankové učení

Je zcela založeno na kooperativní spolupráci žáků, kteří se učí navzájem. Očekává se od nich, že své části nejen porozumí a oddělí důležité informace od vycpávkových, ale převedou je do podoby, již jsou schopni předat spolužákům. Tato metoda je vhodná, když je potřeba, aby si žáci nastudovali delší text.

Průběh metody:

Žáci jsou nejprve po čtyřech (záleží na počtu částí textu) rozděleni do tak zvaných domovských skupin. Poté si vylosují nebo jim je jiným způsobem přiděleno číslo tak zvané expertní skupiny. Po vytvoření expertních skupin učitel rozdává do každé z nich jinou část textu v počtu žáků tvořících expertní skupinu. Každý žák v expertní skupině si samostatně přečte text. Po přečtení textu mají žáci přibližně 10 minut na to, aby se v rámci své skupiny dohodli na hlavních myšlenkách, komentářích a zajímavostech z nastudovaného materiálu a shrnuli obsah textu tak, aby ho byli schopni předat v nezkreslené podobě a zajímavou formou členům své domovské skupiny. Cílem expertní skupiny je, aby každý její člen měl jistotu, že všemu dobře rozumí a bude umět předat informace v domluvené formě své domovské skupiny.

Po návratu do domovské skupiny žáci popořadě (expertní skupiny jsou číslovány 1-4 podle částí textu, jak jdou za sebou) učí zbylé členy tomu, co si připravili a prodiskutovali v expertní skupině. Každý žák v roli „učitele“ se musí rovněž ujistit, zda zbylí členové domovské skupiny správně pochopili, co jim chtěl sdělit. Sám „expert“ pokládá otázky, ale i zbylí členové se doptávají a vyjasňují si jeho výklad. Pokud si člen „expert“ není jistý nebo nezná odpověď na otázku, mohou požádat o objasnění celou expertní skupinu (pokud ani ta není schopna odpovědět na dotaz, může dotaz objasnit učitel, případně pověřit expertní skupinu dalším studiem).

Na závěr této hodiny mohou být učitelem vybrání jednotlivci požádáni, aby předvedli (libovolným způsobem – písemně, slovně, dramatizací atd.), jak látku ovládají.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Žáci si prostřednictvím skládkového učení rozvíjejí celou řadu dovedností. Podstatné je, že se učí v rámci skupiny vyjasňovat si nejasnosti, rozpoutávat debatu nad tím, čemu nerozumějí, vybírat z textu podstatné informace, volit různé strategie, jak je nezkresleně předat dál. Každý žák nese zodpovědnost za učení druhých a za společný výsledek. Můžou přijít na to, jak lehce lze zkreslit informace, jak prostřednictvím jejich reprodukce může dojít k odlišnému chápání sdělení, členové domovské skupiny mají potřebu si vyjasňovat si, zda pochopili správně to, co jim chtěl expert předat. Opět zde narážíme na to, jak chápání a přístup k informacím každého člověka může být velmi odlišný, velkou roli v tom bezpochyby hraje životní zkušenost jednotlivých žáků.

Tuto metodu je možné upravit i pro případy, kdy je potřeba, aby se žáci seznámili s různými příklady formulářů, smluv apod. Každá skupina si může nastudovat jeden typ (+ příslušné pokyny k vyplnění nebo doporučení, na co si dát pozor atd.) a seznámit s ním ostatní – do domovské skupiny si přináší například svůj typ formuláře a vysvětluje, jak se vyplňuje, na co si dát pozor...

Vyučující by měl sledovat vývoj v jednotlivých expertních skupinách a upozorňovat žáky na případné možné zkreslení informací.

## **5.11 Literární kroužky (čtení v rolích)**

Podstata metody spočívá ve skupinové práci s textem, kdy k němu každý žák v rámci své skupiny přistupuje s jiným cílem vycházejícím z charakteru jeho role. Touto metodou se z žáků stávají efektivní čtenáři, kteří si umějí v textu najít právě to, co potřebují ke zdárnému zvládnutí své role.

Průběh metody:

Žáci by nejdříve měli mít možnost prohlédnout si text (může zaznít i pár slov o autorovi), teprve potom si z připravených papírků vybírají roli, v níž chtějí k textu přistupovat. Následně jsou z žáků vytvořeny skupiny (dle barevnosti papírů, na nichž je role napsaná, rozpočítáním apod.) a každý žák obdrží text. Na jeho přečtení a naplnění role by měl

mít alespoň 20 minut. Poté prezentuje svou činnost ostatním ve skupině, obhajuje své stanovisko a naslouchá ostatním ve skupině – navzájem diskutují.

Role pro práci s textem si předem stanoví učitel podle cílů, které v dané hodině sleduje. Existuje celá škála rolí, z nichž je možné vybírat:

- 1) ilustrátor – vybírá, co je v textu nejpodstatnější a vizuálně to vyjadřuje
- 2) tazatel – sepisuje otázky k textu i za text, které následně slouží ke společné diskuzi
- 3) hledač slov – vyhledává nová/nejasná/zajímavá slova, poté je prodiskutovává s ostatními
- 4) mistr pasáží – vybírá 2-3 pasáže, které jsou podle něj důležité a zapamatováníhodné, ve společné diskuzi objasňuje, proč si to myslí
- 5) spojovatel – hledá propojení s vnějším životem, jinými zdroji či s vlastní zkušeností, pak představuje své propojení ostatním
- 6) badatel – zjišťuje informace o tématech, které se k textu vážou
- 7) zpravodaj – na konci diskuze ve skupině podá vyučujícímu nebo celé třídě zprávu o tom, jak diskuze proběhla
- 8) stopař – sleduje pohyb postav z jednoho místa na druhé
- 9) dohlížitel – pomáhá ostatním zhostit se dobře úkolů v rámci své skupiny (zodpovídá za to, že se členové skupiny drží tématu, hovoří jeden po druhém, spolupracují a nepřekračují stanovené mantinely)
- 10) vykladač postav – pečlivě se zamýšlí nad postavami a diskutuje o nich s ostatními
- 11) zapisovatel – dělá stručné poznámky o hlavních bodech, které byly během diskuze probírány

Mě osobně zaujala i role povzbuzovače, která není běžně mezi výčtem rolí uváděna, ale přijde mi velmi užitečná. Úkolem jedince v této roli je členy svého týmu povzbuzovat a případně jim i pomoci, pokud by si nevěděli rady, jak se zhostit svého úkolu.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

V rámci skupiny se žáci učí poznávat různé úhly pohledu přístupu k textu z hlediska charakteristik rolí, které s textem pracují. Vyučující občanské výchovy může zařadit do hodiny na základě žánru textu i roli žurnalisty nebo reportéra bulváru, kteří budou muset shrnout text pro své cílové čtenáře.



## 5.12 Výzkumné týmy

Opět jde o skupinovou vyučovací metodu založenou na práci s textem, kdy každá skupinka přistupuje k textu s jinou úlohou (rolí) a zpracovává tak text z jiného úhlu pohledu než ostatní.

Průběh metody:

Žáci se rozdělí do 4-5 členných skupin. Každá skupina si buď vylosuje, nebo vyučující určí, v jaké roli bude k textu přistupovat:

- 1) sumarizátoři (shrnovači) – jejich úkolem je shrnout text, zachytit hlavní myšlenku a definovat klíčová slova
- 2) příkyvovači – souhlasí s textem, shledávají jej užitečným, zajímavým – musí vysvětlit proč
- 3) oponenti (odpůrci) – uvádějí, co považují za nesprávné, s čím nesouhlasí, co je podle jejich názoru nepravdivé, nepřesné
- 4) tazatelé (zvědavci) – po prostudování textu vymýšlejí otázky zaměřené na doplnění textu, vysvětlení informací z textu
- 5) examinátoři (zkoušeči) – sestavují na základě textu soubor opakovacích otázek, krátkou soutěž nebo kvíz
- 6) praktici (aplikátoři) – propojují text s praxí, tzn., aplikují fakta a informace do běžné praxe, případně mohou připravit praktickou ukázkou využití uváděných informací (například sestavit zdravý jídelníček)

Volba rolí závisí na učiteli, může využít například role z literárních kroužků.

Před rozdáním textů seznámíme žáky s časem, který mají na splnění skupinové činnosti. Jednotlivé skupiny pracují se stejným textem (pokud dáme jeden text do skupiny, můžeme podpořit kolektivní práci, pokud dáme text každému z žáků ve skupině, umožníme jim individuální četbu dle svého tempa). Po uplynutí stanoveného limitu prezentují jednotlivé skupiny svou práci ostatním.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Žáci se učí, že pokud k textu přistupujeme s nějakým cílem, vnímáme ho odlišně. Například nám uniknou některé detaily, na které dojdou například oponenti, kteří se hlouběji

zamýšlí nad rozpory a zpochybnitelností faktů. Závěrečná prezentace poskytne komplexní analýzu textu z různých úhlů pohledu, jež běžně při čtení nebo sledování zpráv ani zdaleka neděláme.

### **5.13 Zpráva z několika zdrojů**

Jedná se o metodu, při níž žáci za pomoci vlastních otázek a posuzování informací z různých pramenů, sepiší zprávu nebo „vědecké pojednání“. Časem žáci mohou zvládnout i svůj vlastní komentář, v němž zdůvodní, proč se k názoru či informaci z některého zdroje přiklonili.

Průběh metody:

Každý žák si nakreslí na papír tabulku. Jednotlivé sloupce tabulky budou pojmenovány podle zdrojů, v nichž žáci budou hledat odpovědi (například učebnice, článek v časopisu, text odborníka, rozhovor s jiným odborníkem,...). Na jednotlivých řádcích tabulky pak budou tvrzení nebo otázky (mohou být vytvořeny jednotlivci, skupinami nebo zadány učitelem), které má žák zodpovědět. Jakmile žák v tabulce zodpoví všechny otázky z různých druhů pramenů, začne psát zprávu nebo „vědecké pojednání“. Často se při psaní musí vypořádat s rozpory a nesrovnalostmi, jež musí prezentovat čtenářům.

Využití metody v hodinách výchovy k občanství:

Žák se učí pracovat s různými informačními zdroji, na něž si utváří názor podle způsobu prezentování informací daného zdroje. Na základě konkrétních důvodů se k nim postupně učí zaujímat stanovisko. Tato metoda je ideální pro srovnávání různých typů médií, ale i populárně naučných a odborných textů apod.

Kromě metod práce s textem považují za důležité v teoretické části v souvislosti s prací s textem věnovat následující kapitole učebnicím, protože se jedná o nejrozšířenější zdroj informací v hodinách a žáci nejčastěji pracují právě s texty v nich obsaženými.

## 6 Učebnice

Nejrozšířenější a nejběžnější didaktickou pomůckou na českých školách, tedy i v hodinách občanské výchovy, výchovy k občanství atd. je učebnice<sup>50</sup> využívaná velmi často jako základní a hlavní zdroj informací pro daný předmět. Pro žáky představuje hlavní pramen, z něhož čerpají základní poznatky, dovednosti a hodnoty o dané látce. Učitelům učebnice slouží především jako informační zdroj pro orientaci v obsahu učiva příslušného předmětu a také jako východisko pro plánování i samotnou realizaci učiva při výuce. A v neposlední řadě je mohou využívat i pro samostatnou práci žáků, nebo jim z učebnice zadávat domácí úkoly.<sup>51</sup> Během své praxe jsem setkala i s tím, kdy někteří rodiče vnímali učebnici jako základní nosnou knihou vzdělávacího obsahu a jakékoliv odchýlení od jí vymezeného informačního rozsahu nebo dokonce nad jeho rámec, znamenalo negativní odezvu z jejich strany. Je důležité si uvědomit, že učebnice plní řadu funkcí, které jsou pro žáky přínosné, ale nejsou a ani by neměly být pro vyučující občanské výchovy dogmatem, neboť zejména v tomto předmětu je potřeba reagovat a začleňovat do hodin aktuální společenská témata, trendy i autentické texty, jež se mění mnohem rychleji než obsahová skladba učebnic.

Z hlediska práce s textem je učebnice pro žáky přínosná v tom, že jim transformuje odborné informace z oblasti občanské výchovy tak, aby byly žákům přístupné a snadno pochopitelné. Samotná orientace v textu je žákům usnadněna pomocí prostředků, které jiné texty v takové míře a takovým způsobem využívají zřídka: zvýraznění důležitých pojmů, kurzíva, tabulky, shrnující výčty, definice ohraničené v rámečcích... Dále učebnice poskytují základ pro chápání a integrování informací získaných z jiných pramenů a mohou odkazovat i na další informační zdroje.<sup>52</sup>

V běžném životě při práci s textem (při čtení) dominuje vyhledávání, rozlišování důležitých informací od marginálních, syntéza, ověřování si důvěryhodnosti informací, schematizování textových událostí... Předností učebnice v odborných předmětech je, že učí žáky rozlišovat podstatné informace pro zapamatování si od těch doplňujících tím, že jim je graficky odlišuje, a tak jim umožňuje i lépe si z nich pořizovat výpisky nebo se učit. Setkávají se v nich s prvními zjednodušenými odbornými texty, navykají si na tento jazykový styl a učí se s ním pracovat. Na druhou stranu učebnicové texty bývají často používány pouze

---

<sup>50</sup> S rozvojem moderních technologií se na některých školách začínají uplatňovat již také elektronické učebnice.

<sup>51</sup> PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno 1998, s. 112–115.

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 19–20.

k hlasitému předčítání učiva.<sup>53</sup> Učebnice jsou také téměř vždy školním majetkem, který přechází z žáka na žáka, proto je zakázáno vpisovat do nich poznámky, zatrhávat nebo potrhávat části textu, vpisovat poznámky nebo symboly, čímž je žákům prakticky znemožněno při čtení učebního textu osvojovat si a dále rozvíjet své čtenářské strategie.<sup>54</sup>

Ne všichni pedagogové využívají učebnice ve stejné míře a stejným způsobem ve svém pojmání procesu vyučování daného předmětu. Americká autorka Jane Kon při svém výzkumu učebnic rozlišila několik stylů používání učebnic:<sup>55</sup>

- 1) Učebnice slouží učiteli jakožto primární zdroj pro plánování a realizaci výuky, učitelé provádí jen nepatrné modifikace textu učebnic.
- 2) Učebnice je důležitým, nikoli však dominantním zdrojem pro učitele, který provádí různé modifikace při prezentaci učiva (např. mění pořadí či rozsah témat učiva).
- 3) Učebnice je pro učitele nedůležitý a málo používaný zdroj učiva, nahrazuje ji jinými materiály, které si sám připravuje či vybírá z jiných zdrojů.

Kolektiv amerických autorů o dva roky později rovněž na základě svého výzkumu identifikoval tři odlišné styly práce učitelů s učebnicí:<sup>56</sup>

- 1) Přímá výuka z učebnice (direkt-lesson approach) – učitel pracuje v hodinách s učebnicí tak, že nejprve žákům objasní neznámá nebo nová slova, která se vyskytují v textu, a pomocí návodných otázek vztahuje obsah textu k dosavadním znalostem žáků. Během čtení pokládá žákům zjišťující otázky vztahující se k přečtenému a následně jim pomáhá zpracovat souhrn textu a dalšími otázkami opakuje s žáky to, co se z textu dozvěděli. Text učebnice je hlavním zdrojem výuky a ve vyučovací hodině dominuje práce s učebnicí.
- 2) Zaměření na dovednosti práce s textem (study-skill approach) – učitel přímo nevede žáky při práci s textem, ale na začátku položí základní otázky vztažené k textu. Po přečtení textu učitel ukazuje žákům, jak mohou v textu odlišit podstatné informace od informací méně důležitých, jak zjistit a případně modelovat strukturu textu

---

<sup>53</sup> SIKOROVÁ, Zuzana: *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava 2010, s. 83–84.

<sup>54</sup> HAVEL, J. a NAJVAROVÁ, V. a kol.: *c. d.*, s. 35.

<sup>55</sup> KON, Jane H.: *Teacher's Curricular Decision Making in Response to a New Social Studies Textbook*. In: *Theory and Research in Social Education*, 1995, roč. 23, č. 2, s. 121–146. Převzato z: PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha 2009, s. 297–298.

<sup>56</sup> MAŇÁK, Josef a KLAPKO, Dušan: *Učebnice pod lupou*. Brno 2006, s. 27.

a provést jeho souhrn apod. Zásahy učitele do samostatné práce žáků při aktivním čtení se odvíjejí od schopností daného žáka. Při výuce převládá diskuse učitele se žáky nad učivem, další úkoly z učebnice dostávají žáci jako domácí úkol.

- 3) Používání více zdrojů informací (multiple-resource approach) – učitel nepoužívá učebnici jako hlavní zdroj informací pro výuku, ale jen jako jednu z mnoha možností. Především využívá výklad, diskuzi, audiovizuální média a aktivní vyučovací metody. Práce s učebnicí se většinou odehrává formou domácích úkolů, jež jsou v následující hodině diskutovány a hodnoceny.

V České republice provedly v posledních letech výzkum zaměřený na užívání učebnic na 2. stupni základních škol Iva Červenková a Zuzana Sikorová z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, který publikovaly ve dvojdílné monografii. Zuzana Sikorová ze získaných dat vyvodila čtyři styly užívání učebnic ze strany učitelů:<sup>57</sup>

- 1) První styl představují učitelé, kterým učebnice slouží jako zdroj informací i metodický návod na přípravu hodiny. Tito učitelé postupují podle učebnice stránku po stránce, strukturují své hodiny podle učebnice a využívají z ní výkladové texty, cvičení, otázky a úkoly.
- 2) Druhý styl zahrnuje učitele, jež využívají učebnici pouze jako jeden z mnoha dostupných zdrojů, učebnice jim tedy slouží jen jako doplňující text. Při přípravě výuky používají vícero učebnic různých nakladatelství a přímo ve výuce pracují s žáky s širokým spektrem dalších textových materiálů. (atlasy, internetové stránky, autentické materiály aj.), z nichž si některé i sami vytvářejí.
- 3) Třetí styl seskupuje učitele, kteří používají učebnice téměř výhradně jen jako zdroj učebních úloh, cvičení, úkolů. Velmi často používají ve svých i hodinách jiné materiály jako zdroj úloh, především sbírky úloh a pracovní sešity. Kapitoly v učebnici berou spíše jako orientační ve smyslu přehledu témat a výkladové texty jako vodítko, v jakém rozsahu a hloubce mají dané téma probírat. Učebnici však nevyužívají při didaktickém zpracování hodiny.
- 4) Do čtvrtého spadá většina učitelů z daného výzkumu. Pro tyto učitele je charakteristické, že v různé míře upravují materiál v učebnici. Naprostá většina používá více typů modifikací současně – některé učivo redukuje, jiné rozšiřují,

---

<sup>57</sup> SIKOROVÁ, Z.: *c. d.*, s. 79.

případně nahrazují novým. Přes tyto úpravy pro ně učebnice zůstává nejvýznamnějším kurikulárním materiálem sloužícím jako zdroj obsahu. Často také využívají další textové materiály jako pracovní sešity, internetové stránky, sbírky úloh, noviny a časopisy aj. zvláště jako zdroj motivace žáků a oživení hodiny.

Učebnice jsou tedy dobrým základním textovým informačním zdrojem pro žáky, na němž se mohou učit základní čtenářské strategie (připomínám však omezenost vpisování do učebnic), neměly by být však jediným informačním zdrojem, neboť výkladový text v učebnicích je většinou psán ve sjednoceném stylu a žák by si měl uvyknout i odlišným stylům a principům prezentování informací, kdy zvýrazněné informace nemusí vždy nutně znamenat podstatnou a objektivní (vědecky podloženou) informaci ze spolehlivého zdroje, jemuž může čtenář důvěřovat. Žáci by měli být rovněž schopni vyhledat si informace, které v danou chvíli potřebují, v aktuálních informačních zdrojích, neboť právě v případě tematického obsahu občanské výchovy už po roce, mnohdy i dříve, od vydání učebnice mohou být některé informace zastaralé. V občanské výchově je důležité žákům nejen předkládat hotové informace, ale učit je si informace i samostatně vyhledávat prostřednictvím informačních médií, zejména internetu.

Teoretická část práce představila význam kritické práce s textem a informacemi na úrovni RVP ZV, kde přispívá především k rozvoji kompetence k učení, v rámci níž by měl žák dokázat zpracovávat informace a efektivně je využívat nejen v procesu učení a tvůrčích činnostech, ale také v praktickém životě, a kompetence komunikativní. V oblasti kompetence komunikativní posiluje zejména ty schopnosti a dovednosti, které umožňují rozumět různým typům textů a záznamům a účinně je využívat ke svému rozvoji a aktivnímu zapojení do společnosti. K lepšímu porozumění důležitosti a nedostatečné využitelnosti práce s textem i mimo hodiny českého jazyka a literatury byla v práci představena funkční gramotnost jako komplex schopností a dovedností potřebných pro celoživotní plnohodnotné fungování jedince ve společnosti se zvláštním zřetelem na čtenářskou, dokumentovou a informační gramotnost, do nichž spadá práce s texty, dokumenty, informačními zdroji a celkově s informacemi.

Práce s texty v oborových předmětech umožňuje žákům orientovat se v „záplavě“ písemných informačních zdrojů nemajících lineární ani pevnou povahu a učit se v nich vyhledávat potřebné informace, vyhodnocovat v nich užité zdroje a argumentaci a uvažovat nad ním v širších souvislostech a tím zvyšovat svou citlivost k písemným informačním

zdrojům. Práce se také věnovala kritickému myšlení s důrazem na RWCT, jehož promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse vede k rozvíjení samostatného myšlení žáků/studentů a k podněcování k jejich dalšímu celoživotnímu vzdělávání. Výše zmíněné kapitoly ukázaly, proč je nezbytné, aby učitelé občanské výchovy do svých hodin zapojovali práci s textem a autentickými dokumenty, čímž by žáky z hlediska širokého záběru předmětu dokázali lépe připravit na každodenní situace a úkony. Je totiž dokázáno, že texty, s nimiž se během života setkáváme, mají vliv na změny v našem vědění, přístupech, zkušenostech i hodnotách. V závěru této části pak byly představeny metody práce s textem využitelné v hodinách občanské výchovy, jež u žáků rozvíjí mimo jiné schopnost rozpoznat klíčové informace a hlavní myšlenky textu, kriticky zhodnotit obsah textu, a zaujmout k němu vlastní stanovisko. Dále bylo pojednáno o učebnicích. Ty jsou pro žáky přínosné v tom, že jim transformují odborné informace z oblasti občanské výchovy tak, aby byly pro ně přístupné, snadno pochopitelné a přehledné. Vzhledem k faktu, že jsou povětšinou majetkem školy a žáci nemohou s jejich texty aktivně pracovat ve formě vpisování si poznámek, podtrhávání důležitých pasáží apod., nejsou zcela vhodné pro osvojování si čtenářských dovedností. Navíc učebnice se na školách neobnovují příliš často a celkově se informace v dnešní době mění příliš rychle, je důležité učit žáky využívat i jiné informační zdroje, v nichž si budou moci vyhledávat aktuální informace vždy, když je budou potřebovat.

## II Praktická část

### 7 Dotazníkové šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo zmapovat vybrané fenomény hodin občanské výchovy, jež by osvětlily aktuální stav výuky občanské výchovy na 2. stupni základní školy (případně odhalily mezery, které by se daly vyplnit metodami práce s textem).<sup>58</sup>

Tomu odpovídala hlavní otázka výzkumného šetření: Jak probíhají hodiny občanské výchovy na 2. stupni základních škol? Přičemž dotazníkové šetření vycházelo z následujících očekávaných předpokladů:

- OP<sub>1</sub> V hodinách občanské výchovy stále převládá dominantní role učitele namísto průvodce (a moderátora diskusí).
- OP<sub>2</sub> Učitelé občanské výchovy využívají třífázový model učení jen zřídka a metody kritického myšlení, které s ním souvisejí, slouží spíše pro aktivizaci žáků v některé z fází učebního procesu, než jako plnohodnotný způsob učení.
- OP<sub>3</sub> V hodinách občanské výchovy stále převládá učebnice jako hlavní edukační zdroj informací.
- OP<sub>4</sub> Učitelé žáky příliš neodkazují na konkrétní informační zdroje.
- OP<sub>5</sub> Žáci neznají relevantní informační zdroje, v nichž by si mohli ověřit informace prezentované médiu, přestože v hodinách o aktuálních tématech diskutují.
- OP<sub>6</sub> Žáci jako nejčastější informační zdroj využívají Wikipedii, aniž by věděli, že do ní může informace vkládat kdokoliv.
- OP<sub>7</sub> Žáci nejsou zvyklí ověřovat si hledané informace z více zdrojů.
- OP<sub>8</sub> Žáci v hodinách občanské výchovy nepracují bez pomoci učitele s texty.
- OP<sub>9</sub> Žáci již mají běžně možnost v hodinách občanské výchovy diskutovat o probíraném tématu.

---

<sup>58</sup> Cíl dotazníkového šetření měl mnohem širší sledovaný záměr než je téma této diplomové práce, neboť diplomové práce vzniklé v posledních třech letech věnující se aktivizujícím metodám a kritickému myšlení, do nichž by spadala i kritická práce s textem, doložily, že tyto metody se na našich školách teprve postupně rozšiřují. A po dotázání několika žáků z různých základních škol, zda někdy v hodinách občanské výchovy pracují pomocí metod V-CH-D, čtením s otázkami apod., jsem se hned v počátku rozhodla využít kvantitativní metodu ve formě dotazníků a pojmout je mnohem obecněji, aby mi sloužily jako odrazový můstek mapující současné pojetí vybraných fenoménů v hodinách občanské výchovy k hodinám občanské výchovy, jež by byly více vystavěny na kritické práci s textem a autentickými dokumenty.



Dotazníkové šetření probíhalo v období únor až duben 2018. Pro účast v dotazníkovém šetření byly vybrány a kontaktovány základní školy z Olomouckého, Jihomoravského a Pardubického kraje tak, aby byly zastoupeny jednak městské i vesnické základní školy, školy, jejichž ŠVP se zaměřuje na kritické myšlení a kritickou práci s informacemi i školy alternativní. Přestože byly dotazníky pojaty velmi obecně a s důrazem na zachování anonymity školy, učitelů i žáků, z oslovených škol se dotazníkové šetření zúčastnila necelá třetina. Ani jedna z oslovených alternativních škol mi výzkum nepovolila a pouze vedení jedné základní školy, jež měla v ŠVP uvedeno jako jedno z kritérií, že u žáků podporuje a rozvíjí kritickou práci s informacemi, mi dovolilo uskutečnit dotazníkové šetření, avšak pouze v případě, že v analýze výsledků nebude tato skutečnost uvedena. Proto všechny zúčastněné školy vystupují pod písmeny A-F, jež jsem jim náhodně přidělila. V případě jedné zúčastněné základní školy dotazníkové šetření probíhalo pouze v 8. ročníku, neboť 9. ročník byl v dané době na výměnném zahraničním pobytu.

Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou rovinách. Jeden typ dotazníku byl určen vyučujícím občanské výchovy 8. a 9. ročníků, protože mi šlo částečně i o poznání schopností a dovedností, které si odnáší absolventi základní škol (osmé a deváté ročníky mohou mít na větších školách dva různé vyučující a učitel z osmého ročníku může stejnou třídu učit i v devátém ročníku, proto byl výzkumný vzorek rozšířen o 8. ročník). Druhý typ dotazníků byl určen pro žáky těchto učitelů, protože jejich vidění hodin může být poněkud odlišné a zároveň mě zajímal jejich přístup k informačním zdrojům. Na tuto otázku by mi jejich vyučující nedokázali zodpovědět.<sup>59</sup>

Celkem bylo mezi žáky distribuováno 280 dotazníků s návratností 275 dotazníků a mezi učitele by rozdáno 10 dotazníků se 100% návratností. Žádný z vyplněných dotazníků nebyl z vyhodnocování vyřazen. Protože byl ve třídách různý počet žáků, byly odpovědi každé třídy pro lepší orientaci ve výsledcích přepočítány na procenta. Údaje v tabulkách 15-28 jsou tedy vyjádřeny v procentech. U některých otázek mohli žáci označit více odpovědí.

Z výsledků dotazníkového šetření jsem následně vycházela při plánování dvou ukázkových hodin založených na kritické práci s textem a informacemi. Jedna z těchto hodin byla realizována přímo v jedné ze tříd, které se zúčastnily dotazníkového šetření.

---

<sup>59</sup> Dotazníky jsou přiloženy k práci jako příloha č. 1 a příloha č. 2.

## 7.1 Dotazníkové šetření mezi učiteli občanské výchovy na druhém stupni ZŠ

**Tab. 1 Příprava hodin OV dle schématu E-U-R**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
ano, vždy										
ano, velmi často										
ano, občas		*	*			*		*	*	*
ne							*			

Z dotazníků je zřejmé, že ačkoliv učitelé občanské výchovy povětšinou znají třífázový model učení respektující mechanismy přirozeného učení objevováním, při hodinách občanské výchovy ho příliš nepoužívají. Přitom v klasických hodinách bývá často fáze evokace pojmána jako připomenutí učiva minulé hodiny a nikoliv jako aktivizace žáků a zjišťování jejich prekonceptů a fáze reflexe je podceňovaná a nedostatečná. Ve výsledcích jistě hraje značnou roli fakt, že naplánovat hodinu podle modelu E-U-R (i pokud se zvolí ve fázi uvědomění si významu frontální výuka) je náročnější. Vyučující by rovněž měl znát celou škálu metod, aby pro svůj cíl s ohledem na své žáky vybral ty nejvhodnější a byl schopen připravit hodinu každé třídě víceméně na míru a zastávat roli pouhého koordinátora hodiny.

**Tab. 2 Používání metod kritického myšlení ve výuce OV**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
ano	*	*		*	*	*		*	*	*
ne			*				*			

**Tab. 3 Používané metody kritického myšlení v OV**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
myšlenková mapa	*			*	*	*		*	*	*
pětílístek	*			*		*		*	*	*
I. N. S. E. R. T	*			*					*	*
volné psaní	*				*					

**Tab. 4 Četnost používání metod kritického myšlení**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
velmi často									*	
často	*									*
poměrně málo				*		*		*		
velmi málo										

Z odpovědí na otázky, jež se zaměřovaly na kritické myšlení, vyplývá, že učitelé zařazují metody kritického myšlení do svých hodin občanské výchovy, ale jak uvádí tab. 3 pouze malý zlomek využívá více jak tři druhy. Při vyplňování této otázky, měli učitelé vpsat metody, které v hodinách využívají, přičemž měli v závorce uvedený dostatečný počet příkladů, je tedy prakticky vyloučené, že by nějakou metodu opomněli. Překvapuje mě, že se mezi odpověďmi neobjevil pojem brainstorming, ale jednou z jeho psaných podob může být právě myšlenková mapa.

Zajímavé je srovnání s dotazníkovým šetřením na téma znalost a využívání kritického myšlení v hodinách občanské výchovy na dvou základních školách na Vysočině z roku 2015, v němž se jako nejběžněji využívané metody učitelé objevuje právě brainstorming (myšlenková mapa), volné psaní a pětílístek.<sup>60</sup> Srovnat škálu metod kritického myšlení se základními školy na Vysočině není možné, protože otázka na tamní učitele zněla: „Které metody znáte?“, tudíž odpovědi nemusejí nutně znamenat, že je i používají v praxi.

<sup>60</sup> VELEBOVÁ, Barbora: *Transmisivní a konstruktivistický přístup ve výuce občanské výchovy na příkladu multikulturní výchovy*. Brno 2015, s. 78 (nepublikovaná magisterská diplomová práce, Katedra občanské výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita). Práce je dostupná on-line na: [https://is.muni.cz/th/s3on2/Diplomova\\_prace\\_Velebova.pdf](https://is.muni.cz/th/s3on2/Diplomova_prace_Velebova.pdf) [cit. 20. 5. 2018].

**Tab. 5 Nejčastější forma průběhu hodin OV**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
spíše frontální výuka dopl. debatou s žáky příp. jejich samost. prací			*				*			*
spíše formou dialogu s žáky dopln. o jejich samost. práci	*	*			*	*		*	*	*
spíše formou samost. práce žáků dopl. komentářem pedagoga			*						*	
spíše formou projektové výuky					*				*	

Hodiny občanské výchovy, v nichž by žáci k naplňování afektivních cílů měli dojít přes rozhovory/debaty a diskuze a na základě získaných informací a jejich propojování s vlastní zkušeností si utvářet vlastní názory, postoje, sdílet je s ostatními, umět si je obhájit, ale případně i změnit, by přinejmenším měly probíhat formou dialogu, což dotazníkové šetření potvrdilo. Nicméně je z něj patrné, že učitelé občanské výchovy mají stále tendenci v hodině dominovat – frontální výuka, ale i dialog s žáky znamená, že je stále v centru učitel, přičemž občanská výchova umožňuje více než v jiných předmětech nechat žáky pracovat s jejich prekoncepty, poupravovat si je na základě vlastního samostatného poznání a prožívat tzv. aha efekt. To ale pro učitele znamená přestat lpět výhradně na množství faktografických informací, jež si musí žáci z hodiny odnést, a více se zaměřit na prožitek žáků a cestu, jakou si k poznatkům dojdou. Zápis je možné provést na konci, na základě samostatné činnosti nebo debaty, kdy už žáci mohou mít znalosti spojené s nějakým kontextem a lépe si je potom osvojí. Tento styl, který jsem měla možnost vidět na základní škole v Německu, se bohužel u nás na druhém stupni zatím příliš nerozšířil.

**Tab. 6 Používané edukační materiály/pomůcky v hodinách OV**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
učebnice	*	*			*	*	*	*	*	*
PS							*	*		
vlastní prezentace		*	*	*	*		*		*	*
vlastní PL				*		*			*	
vlastní texty	*	*	*		*	*		*	*	*
encyklopedie, knihy, časopisy	*				*				*	
internet	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
audio-video ukázky	*		*	*	*	*	*	*		
materiály z jiných učebnic a PS a PL	*								*	
křížovky, rébusy	*								*	*
DUMY				*						

Výzkumný vzorek dokládá, že na všech dotazovaných školách učitelé občanské výchovy pracují nejen s učebnicí, ale doplňují ji buď vlastními texty, nebo alespoň vlastními prezentacemi. Dva vyučující učebnici ve svých hodinách vůbec nevyužívají. Nicméně žáci ze ZŠ C (viz níže, s. 59, tab. 16) se v tomto bodě s výpovědí učitele rozcházejí, neboť uváděli, že učebnici používají, ale neoznačili ji jako nejčastěji používaný zdroj.

Závislostí učitelů na učebnici při přípravě hodiny se ve svém empirickém výzkumu zabývala Zuzana Sikorová. Podle jejího šetření pouze dva učitelé občanské výchovy

probírají učebnici systematicky, 13 učitelů ji modifikuje a zbylým dvěma slouží pouze jako jeden ze zdrojů,<sup>61</sup> což se prakticky odráží i v této tabulce. Důležité ale je, že výzkum zároveň potvrzuje, že učitelé zařazují do hodin i jiné informační zdroje než učebnici, na jejichž strukturu si žáci brzy navyknu, pokud s ní v hodinách aktivně pracují, a posléze mají problém se zorientovat například v encyklopedii, v níž má text odlišnou strukturu a žákům činí problémy vyhledávat pojmy podle rejstříku nebo tematického obsahu. V případě audio-video ukázek se zase učí vnímat a zpracovávat informace odlišným způsobem, než je tomu u psaných textů.

**Tab. 7 Samostatná práce žáků s textem v OV**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
ano					*					
spíše ano		*	*	*				*	*	*
spíše ne	*					*	*			
ne										

Pozitivní je, že učitelé občanské výchovy stále ve větší míře nechávají své žáky samostatně pracovat s texty, čímž je učí vyhledávat si v nich potřební informace. Vzhledem k tomu, že pouze jeden učitel uvedl, že používá metodu I. N. S. E. R. T., necílí pedagogové občanské výchovy obecně na osvojování různých čtenářských technik, ale pouze na finální výsledek čtenářské aktivity.

**Tab. 8 Četnost samostatného vyhledávání informací žáky**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
velmi často										
poměrně často	*		*	*	*			*	*	*
občas		*				*	*			
nikdy										

<sup>61</sup> SIKOROVÁ, Z.: c. d., s. 74.

**Tab. 9 Druhy informačních zdrojů používaných v hodinách OV**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
učebnice	*	*		*	*	*	*	*	*	*
knihy (encyklopedie, odborné monografie, ...)				*	*					
periodika				*	*					
mediální pořady	*		*	*		*	*	*	*	*
obecně internet	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

**Tab. 10 Druhy konkrétních informačních zdrojů, na něž pedagogové odkazují**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
stránky obce	*				*	*	*	*	*	*
stránky mikroregionu					*					
stránky regionu					*			*		
stránky ČSÚ		*							*	
stránky EU			*			*			*	*
stránky UJC					*					
Recyklování			*							
Jeden svět na školách			*							
Infoabsolvent			*							
Amnesty			*							
stránky CIA – The World Factbook		*								

**Tab. 11 Odkazování žáků pedagogy na konkrétní informační zdroje**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
ano					*					
spíše ano		*	*			*		*		
spíše ne	*			*			*		*	*
ne										

Z tab. 8-11 věnujících se informačním zdrojům jednoznačně vyplývá, že učitelé sice mají tendenci nechat žáky samostatně vyhledávat informace i pracovat s různými typy informačních zdrojů, nicméně celkově podceňují přínos zveřejňování a odkazování žáků na konkrétní informační zdroje, kterých by žáci mohli v budoucnu využít. Pokud chci například žáky seznámit se statistikami o počtu narozených dětí v obci v letošním roce, přijde mi daleko smysluplnější otevřít stránky Českého statistického úřadu, najít si v něm danou obec a následně hledaný údaj, než jim oznámit pouhé číslo. Tato cesta sice zabere mnohonásobně více času než pouhé sdělení údaje, ale žáci budou vědět, kde si tuto informaci mohou najít. Stejně tak, pokud mám v učebnici úryvek z trestního zákoníku, žáci sice mají možnost seznámit se s charakterem textu a obsahem dané pasáže, ale pokud jim ukážu stránky Ministerstva vnitra České republiky a způsob, jakým se dá v databázi zákon vyhledat, budou v budoucnu vědět, kde si mohou najít nejen jeho plné a aktualizované znění, ale i ostatní zákony, které by mohli jednou potřebovat. Nejvíce jsou žáci v hodinách občanské výchovy odkazováni pouze na stránky obce a Evropské unie (v případě EU se dá předpokládat, že důvodem by mohl být fakt, že se často mění personální obsazení a pokud mají žáci starší vydání edukačních materiálů, nechávají je učitelé samostatně si vyhledat aktuální údaje). Celkově se mi však škála všech zdrojů, nejen internetových, z hlediska rozsahu témat a možností přístupů k nim jeví jako velmi malá. S tím nepochybně souvisí, že počet žáků, kteří jsou si jistí, kde by si ověřili nebo dohledali informace prezentované médiem, nepřekročil 32%.



**Tab. 12 Věnování se aktuálním tématům zaznívajícím v médiích**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
ano	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
ne										

Předpoklad, že vyučující se ve svých hodinách věnují aktuálním mediálním kauzám, můj výzkum na daných školách potvrdil. Je důležité se s žáky o těchto tématech bavit, protože k nim mohou mít nejen spoustu otázek, na které se třeba nemají koho zeptat nebo popř. nedostanou odpověď, ale zároveň učitel může při diskusi získat představu, z jakých informačních zdrojů žáci informace získávají a jak s nimi pracují. Na základě těchto poznatků je třeba dále s žáky pracovat a prohlubovat jejich kritické myšlení tím, že se budou více učit analyzovat a srovnávat informace.

**Tab. 13 Možnost žáků diskutovat o jejich názorech na probírané téma v OV**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
ano	*	*		*	*	*		*	*	*
spíše ano			*				*			
spíše ne										
ne										

**Tab. 14 Zájem žáků vyjadřovat svůj názor a diskutovat o něm v OV**

	ZŠ A		ZŠ B	ZŠ C		ZŠ D	ZŠ E		ZŠ F	
	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped.	ped. 1	ped. 2	ped. 1	ped. 2
ano	*	*			*				*	*
spíše ano			*			*	*	*		
spíše ne				*						
ne										

Poslední dvě otázky se týkaly diskuze, protože, pokud si žáci samostatně vyhledávají informace nebo pracují s textem, je pro ně přirozené sdílet své závěry a konfrontovat je se závěry ostatních. K tomu je ale potřeba, aby ve třídě panovalo dobré klima, kde si jsou žáci

jisti, že mají právo na svůj názor, aniž by se vystavovali zesměšnění ze strany spolužáků a nesouhlas (oponování) se odehrávalo pouze na bázi protiargumentů. Domnívám se, že zájem žáků vyjadřovat svůj názor a diskutovat o něm souvisí nejen s množstvím informací, které k tématu mají, ale i atmosférou třídy, jež se může výrazně lišit i předmět od předmětu, protože zde hraje důležitou roli učitel, jenž by měl mít u žáků důvěru (často se totiž občanská výchova dotýká osobních témat, zkušeností a zážitků žáků) a byl schopný vytvořit ve svém předmětu příznivé klima pro diskutování.

## 7.2 Dotazníkové šetření mezi žáky 8. a 9. ročníků ZŠ

Tab. 15 Průběh hodin občanské výchovy

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
většinu hodiny mluví vyučující	15,8	36,8	46,7	18,2	63,6	29,4	73,1	33,3	36,4	72,0	12,5	5,3	4,0	42,9
většinu hodiny pracujeme s učebnicí (PS), vyučující mluví nebo se nás ptá	63,2	36,8	40,0	36,4	36,4	52,9	26,9	61,9	63,3	28,0	19,2	89,5	88,0	47,6
většinu hodiny pracujeme spíše my a vyučující nám udílí pokyny	10,5	26,3	6,7	45,5	0,0	17,7	0,0	4,8	0,0	0,0	8,3	5,3	8,0	14,3

Otázka byla záměrně uzpůsobena vyjadřovacím možnostem žáků. Pouze ve třech třídách ze 14 má většina žáků pocit, že převládá forma frontální výuky a jedná se přesně o třídy, v nichž učí pedagogové, kteří uvedli frontální formu výuky jako jeden z jejich

učebních stylů. Zajímavé jsou však výsledky ze základní školy B, neboť na této škole učitel/ka předmětu občanské výchovy uvedl/a jednak frontální formu výuky, jednak samostatnou práci žáků doplněnou jejím komentářem (viz výše, s. 52, tab. 5). A zatímco v osmém ročníku žáci nemají pocit, že většinu hodiny buď mluví vyučující (největší procentuální zastoupení) nebo pracují s učebnicí a vyučující mluví nebo se nás ptá, v devátém ročníku nejvíce žáků vnímá její hodiny tak, že pracují sami a od ní dostávají pouze pokyny. Dokonce se našli i žáci, co její hodiny označili za frontální. Dá se tedy předpokládat, že žáci při zodpovídání této otázky vycházeli i ze své vlastní aktivity v hodině, a tudíž všichni nemají pocit, že by byli dotazováni nebo samostatně pracovali.

**Tab. 16 Používané edukační materiály v hodinách OV**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
učebnice	94,7	68,4	26,7	0,0	54,6	100,0	76,9	95,2	100,0	96,0	91,7	100,0	92,0	95,2
PS	15,8	5,3	13,3	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	22,7	28,0	29,2	36,8	0,0	0,0
PL	57,9	5,3	66,7	90,1	81,8	47,1	7,7	0,0	9,1	0,0	4,2	5,3	32,0	0,0
texty připravené vyučujícím	36,8	52,6	66,7	72,7	81,8	88,2	3,8	33,3	4,5	16,0	41,7	73,7	56,0	71,4
encyklopedie, knihy, časopisy	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0	35,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	40,0
internet	26,3	63,2	20,0	81,8	54,6	17,7	53,8	71,4	59,1	48,0	62,5	78,9	76,0	81,0
audio-video ukázky	36,8	21,1	6,7	54,5	54,6	0,0	42,3	47,6	22,7	20,0	29,2	15,8	0,0	4,8
sešit (školní)	5,3	0,0	13,3	0,0	0,0	11,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
interaktivní tabule	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
projekty	0,0	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

**Tab. 17 Nejčastěji používaný edukační materiál v hodině OV**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
učebnice	84,2	21,1	0,0	0,0	0,0	76,5	100,0	100,0	95,5	90,9	58,3	42,1	80,0	81,0
PS	0,0	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
PL	0,0	0,0	46,7	36,7	36,7	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0
texty připravené vyučujícím	5,3	36,8	66,7	63,6	63,6	17,7	0,0	0,0	0,0	9,1	4,2	57,9	4,0	4,8
encyklopedie, knihy, časopisy	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
internet	5,3	21,1	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	4,5	0,0	37,5	0,0	12,0	14,3
audio-video ukázky	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
sešit (školní)	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
interaktivní tabule	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
projekty	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Výsledky potvrzují, že učitelé využívají více edukačních materiálů. Dokonce si někteří žáci vzpomněli na více typů, než uváděli jejich učitelé. (Do tabulky byly zařazeny veškeré odpovědi žáků). Školní sešit, jenž se rovněž objevil mezi používanými materiály, může znamenat, že učitelé je odkazují na již probrané učivo a požadují po žácích, aby si informace dohledali v sešitě. Jsem ráda, že se mi zcela nepotvrdila hypotéza, že nejvíce používaným edukačním materiálem v hodinách je učebnice a začínají ji trochu konkurovat pracovní listy a vlastní texty učitelů. Podrobný průzkum učebnic výchovy

k občanství provedla ve své bakalářské práci Andrea Pucholtová.<sup>62</sup> Učebnice Občanská výchova, Rodinná výchova pro základní školy a víceletá gymnázia z nakladatelství Fraus podrobila i analýze z hlediska druhu textů, s nimiž žáci na základě práce s učebnicí mohou pracovat. Dospěla k závěru, že v osmém ročníku se jedná o slovník, internet, beletrii, encyklopedii, mapu a jinou učebnici. V devátém ročníku pak o slovník, internet, denní tisk, televizní zprávy.<sup>63</sup> Já jsem prozkoumala učebnice občanské výchovy pro osmý a devátý ročník z hlediska druhů autentických textů a dokumentů zahrnutých přímo do učebnice. Do své sondy jsem zařadila učebnice: Občanská výchova (Fortuna),<sup>64</sup> Občanská výchova (SPN),<sup>65</sup> Občanská výchova (Fraus),<sup>66</sup> Výchova k občanství (Nová škola),<sup>67</sup> Občanská výchova (ALBRA),<sup>68</sup> Občanská výchova (Olomouc)<sup>69</sup> a pracovní sešit Hravá občanská výchova (Taktik International).<sup>70</sup> V uvedených učebnicích jsou autentické dokumenty zastoupeny ojediněle. Nejvíce těchto textů jsem našla v učebnici občanské výchovy pro 8. a 9. ročník z nakladatelství Fraus, kde se žáci během těchto dvou ročníků seznámí s kupní smlouvou, závětí, přiznáním, strukturovaným životopisem, zákoníky, křivkou nabídky a poptávky či novinovou zprávou. Ve zbylých učebnicích se nejvíce vyskytují úryvky z beletrie, z novinových článků a zákonů a zákoníku ČR. Pracovní sešit Hravá občanská výchova pro 9. ročník rovněž obsahuje některé důležité dokumenty, s nimiž se žáci setkají

---

<sup>62</sup> PUCHOLTOVÁ, Andrea: *Práce s textem v hodinách občanské výchovy*. České Budějovice 2015. (nepublikovaná bakalářská diplomová práce, Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích). Práce je dostupná on-line na: [https://theses.cz/id/gle2zb/Bakal\\_sk\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/gle2zb/Bakal_sk_prce.pdf) [cit. 20. 5. 2018].

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 42–43.

<sup>64</sup> DUDÁK, Vladislav a kol.: *Občanská výchova pro 8. a 9. ročník základní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Fortuna, 2005.

<sup>65</sup> ADAMOVÁ, Lenka: *Občanská výchova pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1999; DUDÁK, Vladislav, MAREDA, Richard a HOLČÁK, Petr: *Občanská výchova pro 9. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1999.

<sup>66</sup> URBAN, Michal a KRUPOVÁ, Tereza: *Občanská výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2013; URBAN, Michal a kol.: *Občanská výchova 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2014.

<sup>67</sup> LUNEROVÁ, Jitka, ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika: *Výchova k občanství, doporučujeme pro 8. ročník základní školy a tercie víceletého gymnázia*. Brno, Nová škola, 2017; LAICMANOVÁ, Antonie a kol.: *Výchova k občanství, doporučujeme pro 9. ročník základní školy a kvartu víceletého gymnázia*. Brno, Nová škola, 2012.

<sup>68</sup> VALENTA, Milan: *Občanská výchova pro 8. ročník*. Upr. 3. vyd. Úvaly: Albra, 2007. Učebnice pro základní školy; Týž: *Občanská výchova pro 9. ročník*. Upr. 3. vyd. Úvaly: Albra, 2007. Učebnice pro základní školy.

<sup>69</sup> HRACHOVCOVÁ, Marie a kol.: *Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc, Nakladatelství Olomouc, 2005; Táž: *Občanská výchova pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc, Nakladatelství Olomouc, 2000.

<sup>70</sup> MALINSKÁ, Anna a kol.: *Hravá občanská výchova 8: pracovní sešit pro 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia, v souladu s RVP*. Praha, Taktik International, 2017; Táž: *Hravá občanská výchova 9: pracovní sešit pro 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia, v souladu s RVP*. Praha, Taktik International, 2017.

v běžném životě. Jedná se například o formulář žádosti o vydání občanského průkazu, složenku, kterou mají žáci vyplnit podle vzoru a úryvky z kupní smlouvy. Všechny zkoumané učebnice a pracovní sešity obsahují řadu odkazů na konkrétní dokumenty, ty mohou, ale nemusí být v hodinách využity. Z této sondy vyplývá, že je dobré, když si učitelé připravují i své vlastní edukační materiály a využívají více učebnic, čímž mohou žáky seznámit s více typy dokumentů a v nich užívanou terminologií, neboť se s nimi budou v životě setkávat a měli by být schopni je samostatně vyplnit.

**Tab. 18 Samostatná práce s textem v hodinách OV**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
vždy	0,0	10,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
často	0,0	10,5	6,7	36,7	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	4,0	4,2	0,0	12,0	0,0
někdy	52,6	26,3	80,0	54,5	36,7	76,5	0,0	0,0	13,6	8,0	75,0	68,4	64,0	38,1
zřídka	47,4	10,5	13,3	9,1	63,6	17,7	11,5	4,8	45,5	48,0	12,5	31,6	24,0	61,9
nikdy	0,0	47,4	0,0	0,0	0,0	0,0	88,5	95,2	40,9	40,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Z průzkumu mezi žáky vyplývá, že ne všichni žáci po ukončení základní docházky jsou schopni samostatně vyhledávat informace v textech charakteristických pro předmět občanská výchova a následně s nimi pracovat. Existuje řada šetření pro úroveň čtenářské gramotnosti a využívání efektivních čtenářských strategií. Já si zde dovoluji uvést výsledky z diplomové práce Sabiny Steigerové,<sup>71</sup> jež se v empirické části zabývala nejen výzkumem používáním efektivních a neefektivních čtenářských strategií u žáků 6. ročníku a 9. ročníku v předmětu literární výchova, ale i jejich schopností praktické práce s textem. Ukázalo se, že pouze polovina žáků devátého ročníku využívá při čtení textu efektivních čtenářských strategií, což se následně odrazilo v jejich výsledcích při čtení s porozuměním, v rámci něhož měli odpovídat na otázky vztahující se k textu.<sup>72</sup> Je tedy velmi důležité naučit žáky metody efektivní čtenářské strategie, které jim umožňují porozumět textu, podpoří schopnost oddělovat důležité informace od méně důležitých a hlavně nasměrují je ke zdroji potřebných

<sup>71</sup> STEIGEROVÁ, Sabina: *Čtenářská gramotnost*. Hradec Králové 2016 (nepublikovaná magisterská diplomová práce, Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové). Práce je dostupná on-line na <https://theses.cz/id/g67g4m/STAG85067.pdf>. [cit. 20. 5. 2018].

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 37–48.

informací. K tomu by měla přispívat nejen literární výchova, ale i praktické předměty jako je občanská výchova, v rámci níž, se žáci mohou naučit číst v zákonících, smlouvách, vyhláškách, výročních zprávách, statistikách apod., s nimiž se budou setkávat po celý život. Dá se předpokládat, že pokud nezvládají porozumět beletristickému textu, bude jim činit mnohem větší potíže porozumět textu odbornému.

**Tab. 19 Vyhledávání informací jako úkol na příští hodinu OV**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
ano	68,4	73,7	80,0	100,0	36,7	23,5	84,6	90,5	31,8	56,0	62,5	70,8	88,0	71,4
ne	31,6	31,6	20,0	0,0	63,6	76,5	15,4	9,5	68,2	44,0	37,5	29,2	12,0	28,6

**Tab. 20 Samostatné vyhledávání informací přímo během hodiny OV**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
ano	57,9	52,6	60,0	90,9	27,3	88,2	69,2	85,7	63,3	72,0	62,5	63,2	64,0	66,7
ne	42,1	52,3	26,7	18,2	72,7	17,7	30,8	11,3	36,4	28,0	37,5	36,8	36,0	33,3

**Tab. 21 Informační zdroje, v nichž žáci nejčastěji hledají informace**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
internet	100,0	94,7	93,3	100,0	100,0	94,1	100,0	100,0	100,0	100,0	95,8	94,7	100,0	100,0
knihy	0,0	10,5	13,3	18,2	18,2	47,1	7,7	0,0	0,0	16,0	0,0	15,8	4,0	4,8
časopisy	0,0	5,3	0,0	18,2	9,1	5,9	0,0	0,0	4,5	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0
kamarádi	5,3	0,0	6,7	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
rodiče	0,0	0,0	6,7	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0
dokumenty	0,0	0,0	0,0	18,2	0,0	0,0	0,0	0,0	13,6	0,0	0,0	10,2	0,0	0,0

**Tab. 22 Četnost ověřování pravdivosti hledaných informací**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
vždy	5,3	5,3	6,7	27,3	0,0	0,0	11,5	28,6	0,0	0,0	4,2	5,3	4,0	4,8
často	0,0	15,8	6,7	18,2	18,2	47,1	15,4	4,8	18,2	16,0	0,0	15,8	20,0	28,6
někdy	31,6	15,8	60,0	54,5	63,6	35,3	30,8	28,6	45,5	60,0	66,7	52,6	48,0	42,9
zřídka	36,8	36,8	6,7	0,0	0,0	23,5	26,9	28,6	13,6	12,0	8,3	10,5	16,0	14,3
nikdy	21,1	26,3	20,0	0,0	18,2	0,0	15,4	9,5	22,7	12,0	20,8	15,8	12,0	9,5

**Tab. 23 Porovnávání informací z alespoň 3 různých informačních zdrojů**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
vždy	0,0	15,8	6,7	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	9,1	4,0	0,0	5,3	0,0	4,8
často	26,3	15,8	26,7	45,5	9,1	29,4	0,0	23,8	27,3	8,0	25,0	5,3	0,0	4,8
někdy	36,8	31,6	33,3	27,3	63,6	41,2	50,0	28,6	31,8	32,0	37,5	36,8	44,0	52,4
zřídka	10,5	10,5	20,0	18,2	0,0	11,8	30,8	4,8	13,6	28,0	20,8	42,1	32,0	9,5
nikdy	21,1	36,1	13,3	0,0	27,3	11,8	19,2	28,6	18,2	24,0	16,7	10,5	24,0	28,6

Práce s vyhledáváním informací v hodinách občanské výchovy se mi z dotazníkového šetření jeví jako více než uspokojivá. Žáci jsou poměrně často vedeni k vyhledávání si informací, a přestože, jak se dalo předpokládat, hledají informace na internetu, také hodně žáků si informaci ověřuje z více různých zdrojů. Při ověřování si informací v rámci internetu je důležité se zaměřit na to, odkud další zdroje čerpají informace, aby nedošlo k tomu, že si žák potvrdí nepravdivou informaci jiným zdrojem, který ji ale převzal ze stejného zdroje, z jakého si žák chce informaci ověřit. Zde platí, že by žáci měli být i v hodinách občanské výchovy vedeni k všimání si citací, aby se naučili s citacemi pracovat, protože není možné přebírat informace bez uvedení původního zdroje, přestože se s tím velmi často setkáváme. Je nutné upozornit je na rizika s tím spojená. A hlavně ukazovat jim a učit je pracovat s důvěryhodnějšími internetovými zdroji než je Wikipedie, kterou žáci důvěrně znají a hojně využívají.



**Tab. 24 Četnost používání informací z Wikipedie**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
vždy	10,5	26,3	20,0	0,0	18,2	5,9	88,5	85,7	18,2	60,0	70,8	40,9	84,2	9,5
často	57,9	57,9	60,0	72,7	72,7	82,4	7,7	4,8	77,3	20,0	8,3	45,8	12,0	85,7
někdy	21,1	5,3	20,0	18,2	9,1	5,9	3,8	4,8	9,1	12,0	16,7	20,8	4,0	4,8
zřídka	10,5	5,3	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	4,8	0,0	8,0	4,2	0,0	0,0	0,0
nikdy	0,0	5,3	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

**Tab. 25 Znalost faktu, že informace na Wikipedii může vkládat kdokoliv**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
ano	100,0	89,5	100,0	100,0	90,9	94,1	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	90,5
ne	0,0	10,5	0,0	0,0	9,1	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,5

Z otázek cílených konkrétně na Wikipedii jako na jeden z nejčastěji žáky využívaných internetových informačních zdrojů jasně vyplývá, že ačkoliv si je drtivá většina respondentů vědoma skutečnosti, že na ni může vkládat informaci kdokoliv, hojně ji využívá. Na druhou stranu v rámci výzkumu vyšlo najevo, že žáci si informace často ověřují. V této souvislosti se mi zdá konstruktivní upozornit žáky, že součástí příspěvků nejen na Wikipedii by měly být i zdroje, z nichž autor čerpal, než jim pouze zakazovat nebo jiným způsobem omezovat Wikipedii jako informační zdroj pro jejich práci. Pokud si žáci budou těchto zdrojů více všímat, jde o správný krok k tomu, aby sami byli schopni posoudit důvěryhodnost předkládaných informací a aktivně si hledali další důvěryhodnější zdroje.

**Tab. 26 Probírání aktuálních témat (např. migrace, prezidentské volby, terorismus,...)**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
ano	89,5	63,2	93,3	100,0	100,0	17,7	96,2	100,0	81,8	92,0	100,0	100,0	88,0	90,5
ne	10,5	26,3	6,7	0,0	0,0	82,3	3,8	0,0	18,2	8,0	0,0	0,0	12,0	9,5

**Tab. 27 Znalost informačních zdrojů, kde si ověřit nebo dohledat informace prezentované médiu (např. počet migrantů, kteří dostali azyl v ČR, jak vypadal a co se dělo v koncentračním táboře pro Romy v Letech u Písku,....)**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
ano	21,1	31,6	0,0	27,3	27,3	5,9	11,5	11,3	13,6	0,0	20,8	10,5	4,0	23,8
spíše ano	52,6	42,1	46,7	64,0	36,3	70,6	15,4	11,3	27,3	36,0	29,2	26,3	48,0	38,1
spíše ne	15,8	21,1	40,0	9,1	27,3	11,8	15,4	47,6	36,4	28,0	25,0	57,9	36,0	33,3
ne	10,5	10,5	6,7	0,0	9,1	11,8	57,7	23,8	27,3	36,0	25,0	5,3	8,0	4,8

I když všichni dotazovaní pedagogové uvedli, že se v hodinách občanské výchovy věnují aktuálním tématům zaznívajícím v médiích, ne všichni žáci si to myslí. To může být dáno několika důvody. Například se jim může zdát, že probíraným aktuálním tématům nevěnují dostatečný prostor v hodinách nebo žáky mohou zajímat i zcela jiná témata. Jedna třída se dokonce domnívá, že s nimi učitel aktuální témata vůbec neprobírá. Možná by bylo dobré, kdyby se učitelé občanské výchovy více zajímali o to, o jaké aktuální téma mají žáci zájem a zařazovali je do svých hodin, ačkoliv oni sami jim nemusí přikládat takový význam jako jejich žáci. Rovněž i v této oblasti se potvrdilo, že učitelé dostatečně neodhalují a neseznamují žáky s informačními zdroji, z nichž sami čerpají informace pro své hodiny, čímž by u žáků podpořili kritickou práci s textem a informacemi.

**Tab. 28 Četnost diskuzí v hodinách OV**

	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E				ZŠ F	
	8. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	8. roč.	8. roč.	9. roč.	9. roč.	8. roč.	9. roč.
vždy	10,5	10,5	20,0	27,3	9,1	5,9	7,7	15,4	9,1	4,0	8,3	42,1	20,0	14,3
často	52,6	47,4	60,0	63,6	81,8	52,9	46,2	71,4	27,3	60,0	25,0	57,9	68,0	52,4
někdy	36,8	21,1	13,3	9,1	0,0	29,4	46,2	9,5	54,5	20,0	25,0	0,0	12,0	23,8
zřídka	0,0	10,5	6,7	0,0	9,1	11,8	0,0	0,0	9,1	12,0	4,2	0,0	0,0	9,5
nikdy	0,0	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Poslední tabulka potvrzuje, že učitelé dávají svým žákům dostatečný prostor pro diskuzi, která je velmi důležitá, chceme-li hodiny občanské výchovy více postavit na samostatné práci žáků s texty, jejichž součástí je i kritická analýza a řízená debata o jejich obsahu mezi žáky, která jim umožní zkorigovat si své vlastní závěry z přečteného textu prostřednictvím argumentů a protiargumentů.

### 7.3 Shrnutí dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření potvrdilo:

OP<sub>1</sub>, protože v hodinách občanské výchovy stále převládá dominantní role učitele ve formě frontální výuky nebo dialogu s žáky

OP<sub>2</sub>, neboť třífázový model učení (E-U-R) je učiteli využíván jen občas a učitelé v hodinách OV využívají jen zlomek metod kritického myšlení, přičemž pouze metoda I. N. S. E. R. T., zmíněná jen jedním vyučujícím, slouží pro osvojení si jedné ze strategií kritické práce s textem

OP<sub>4</sub>, jelikož učitelé opravdu často neodkazují na informační zdroje, a pokud ano, jedná se převážně o stránky obce a Evropské unie. Pouze jeden vyučující, který v hodinách pracuje s učebnicí minimálně, uvedl poměrně velký počet odkazů na internetové stránky, které jeho žáci znají

OP<sub>9</sub>, neboť v současné době žáci mají již velký prostor diskutovat v hodině o probíraném tématu

částečně potvrdilo:

OP<sub>5</sub>, velkou roli při odpovídání žáků na otázku, zda vědí, kde by si informaci ověřili, mohlo sehrát jejich sebevědomí. Obecně se však přikláněli k názoru, že spíše ví či spíše neví. Ve dvou třídách se poměrně velký počet žáků ze třídy přiznal k tomu, že neví, kde by si informace ověřili. Je tedy opravdu důležité s žáky o aktuálních tématech nejen mluvit, ale osvětlovat jim i zdroje a strategie, jak posuzovat objektivitu a věrohodnost argumentů. Zároveň je důležité, aby se učitelé více zajímali o to, co jejich žáky zajímá. Přestože všichni učitelé shodně odpověděli, že se aktuálními tématy ve svých hodinách věnují, někteří žáci měli dojem, že se naopak aktuálními tématy moc nevěnují.

OP<sub>6</sub>, jelikož žákům sice opravdu jako hlavní informační zdroj pro vyhledávání potřebných informací slouží Wikipedie, ale oproti předpokladu jsou si většinou vědomi toho,

že na ni může informaci vkládat kdokoliv, proto tyto informace poměrně často ověřují z více informačních zdrojů, což je víc než uspokojivé.

A naopak nepotvrdilo:

OP<sub>3</sub>, protože učebnice je sice stále dominantním edukačním zdrojem informací v hodinách OV, ale v současné době podle mínění žáků již někteří učitelé více využívají vlastních textů případně internet.

OP<sub>7</sub>, protože jen zhruba pětina (i méně) třídy si informace vůbec neověřuje.

OP<sub>8</sub>, neboť žáci poměrně často samostatně pracují s texty, přesto stále různá šetření dokazují, že mají problém číst texty s porozuměním.

Dotazníkové šetření v podstatě přineslo informace, že současné hodiny občanské výchovy na druhém stupni základní školy se pomalu mění, věnují se více aktuálnímu dění, žáci začínají více pracovat s různými informačními zdroji a učebnici jako hlavnímu edukačnímu materiálu začínají konkurovat vlastní materiály připravené učitelem. Z dotazníků vyplývá, že v hodinách jsou žáci stále málo aktivizováni a samotné hodiny nejsou vystavěné na jejich samostatné práci a objevování informací, které je od raného dětství přirozené a základní škola spíše než aby ho podporovala, blokuje ho tím víc, čím žáci postupují do vyšších ročníků. Z vlastní zkušenosti vím, že mladší žáci jsou daleko zvědavější, a mají spoustu otázek, které se jim honí hlavou a mají potřebu se na ně zeptat. Naopak u starších žáků opadá nadšení, počet dotazů a mnohdy i obyčejný zájem o probírané téma. Zapojení více samostatné práce s textovým materiálem, které nemusí být nudné, jak se pokusím ukázat v následující kapitole, může žákům do budoucna pomoci v běžném životě, kdy se budou setkávat s celou škálou textů, dokumentů, falešných zpráv i na první pohled důvěryhodných zpráv, jež se však s nimi budou snažit manipulovat. Žáci by měli být vůči takovým zprávám citlivější, mít osvojené čtenářské strategie na takové úrovni, aby je automaticky využívali v běžném životě a měli by být schopni poradit si se základními dokumenty, s nimiž se budou v běžném životě setkávat.

## 8. Ukázkové hodiny občanské výchovy s využitím metod práce s textem

V této části jsem navrhla a zrealizovala dvě tematické hodiny na dvou různých školách. Při plánování hodin jsem vycházela z výsledků svého průzkumu, ve kterém vyšlo najevo, že:

- 1) Ze zkoumaného vzorku využívají metody kritického myšlení jen někteří pedagogové, přičemž nedodržují výstavbu hodiny dle schématu E-U-R. Metody slouží spíše jen k aktivizaci žáků v některé části výuky – kromě metody I. N. S. E. R. T., která přináší žákům informace zevnějšku a může tak tvořit hlavní část hodiny.
- 2) Hodiny občanské výchovy nejsou primárně orientovány na samostatnou činnost žáků koordinovanou vyučujícím (tzn. poměrně malý počet žáků má pocit, že by v hodinách pracovali spíše oni na úkor učitele), většina učitelů má hodiny vystavěné na dialogu s žáky doplněné o jejich samostatnou práci.
- 3) Žáci si moc často nevyhledávají informace v textech v rámci hodin občanské výchovy.
- 4) Žáci si spíše myslí, než vědí, kde by si mohli ověřit nebo vyhledat informace, které se šíří v médiích. A poměrně velké procento žáků některých škol v dotaznících velmi otevřeně přiznalo, že spíše nebo vůbec neví, kde by potřebné informace hledali.

Uvedené skutečnosti jsem se snažila obsáhnout v realizovaných hodinách. Předně jsem hodiny vystavěla na schématu E-U-R s využitím buď přímo metod kritického myšlení, které se v průzkumu neobjevovaly, nebo alespoň čtení textu s porozuměním a následné kritiky získaných informací.

První hodina vznikla z podnětu paní učitelky, která mi přenechala jednu vyučovací hodinu v devátém ročníku základní školy na téma trestní právo. Toto poměrně nepopulární téma jak mezi učiteli, tak samotnými žáky jsem se rozhodla pojmout formou menší inscenace trestního řízení projednávajícího trestní čin proti majetku, v rámci něhož se žáci seznámili s vybranými pasážemi reálných právních předpisů a vyzkoušeli si orientaci v paragrafech.

Téma druhé hodiny – Migrace a Česká republika jsem si zvolila sama, neboť toto téma je stále poměrně aktuální. Umožnilo mi jednak ukázat žákům, jak je snadné v médiích a na sociálních sítích manipulovat s realitou (v tomto případě pouhou fotografií), jednak seznámit je s informačními zdroji poskytujícími reálné statistiky – např. počty migrantů mířících do Evropy, potažmo do České republiky. Dalším záměrem bylo na konkrétním

příkladu ukrajinské rodiny žákům přiblížit, jaké mohou být důvody lidí opustit svou rodnou zemi a vybrat si jako cílovou zemi právě Českou republiku. Příběh ukrajinské rodiny jsem zvolila záměrně, protože podle statistik ČSÚ k nám právě z tzv. třetích zemí míří nejčastěji Ukrajinci.<sup>73</sup> V této vyučovací hodině žáci pracovali se třemi typy informačních zdrojů – obrazovým materiálem, upraveným autobiografickým příběhem a statistickými daty Ministerstva vnitra České republiky, ČSÚ a Eurostatu. Toto téma bylo realizováno v osmém ročníku základní školy.<sup>74</sup>

## 8.1 Ukázková hodina 1

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Výchova k občanství

**Tematický okruh:** Protiprávní jednání – trestní právo

**Ročník:** 9. ZŠ

**Předmět:** Výchova k občanství

**Časová dotace:** 1 vyučovací jednotka (45 minut)

**Téma vyučovací hodiny:** Trestní čin proti majetku – krádež

**Datum konání:** 1. června 2018

**Výukové cíle:**

- Žáci se pokusí zaujmout své stanovisko k výrokům vztahujících se k zákonům a trestu.
- Žáci budou diskutovat o jejich vlastním vnímání zákona.
- Žáci si na základě právních dokumentů uvědomí a vlastními slovy vyjádří tenkou hranici mezi beztrestným činem, přestupkem a trestním činem.
- Na příkladu inscenace trestního řízení ve věci krádeže si žáci uvědomí úlohu jednotlivých aktérů trestního řízení a pokusí se sehrát průběh trestního řízení podle scénáře.
- Žáci si vyzkouší číst s porozuměním v paragrafovém textu.
- Žáci si zformulují argumenty pro a proti rozsudku soudu, o kterých budou navzájem diskutovat.

---

<sup>73</sup> Informace z 22. března 2018 zveřejněná ČSÚ. Zdrojový dokument: <https://www.czso.cz/csu/czso/cizinci-k-nam-prichazeji-hlavne-za-praci> [cit. 17. 5. 2018].

<sup>74</sup> Jedná se o jinou základní školu, než v případě hodiny na téma trestní právo.

### **Rozvíjené a upevňované kompetence:**

k učení

- Žáci pozorují, porovnávají, posuzují a vyvozují závěry.
- Žáci vyhledávají a zpracovávají informace z textu a okolí.

k řešení problémů

- Žáci na modelovém příkladu hledají efektivní řešení a získávají dovednost se rozhodovat.

komunikativní

- Žáci vyjadřují a formulují své myšlenky v logickém sledu, vhodně argumentují, respektují názory druhých.

sociální a personální

- Žáci se během této hodiny učí pomocí hraní předem určených rolí vhodně spolupracovat, ovládat své jednání a chování.

občanské

- Žáci se v této hodině učí rozlišovat mezi beztrestným a trestným jednáním, zaujmout k tomuto tématu stanovisko a vyslovit svůj názor.

pracovní

- Žáci dodržují pravidla skupinové práce a diskuze tak, aby jejich činnosti byla efektivní a smysluplná.

**Mezipředmětové vztahy:** Český jazyk

**Průřezová témata:** Výchova demokratického občana, osobnostní a sociální výchova

**Pomůcky:** páska na zem, textové materiály, zvýrazňovače, kartičky – losování rolí, nůžky

**Metody:** pohyblivá debata, inscenace, T-graf, diskuze

**Formy:** hromadná, skupinová

## Struktura vyučovací hodiny:

### Evokace

#### Pohyblivá debata (10 min)<sup>75</sup>

- 1) Vysvětlit žákům princip pohyblivé debaty a předem jim zdůraznit, že nestačí pouze zaujmout stanovisko „Ano, souhlasím“ či „Ne, nesouhlasím“, ale musí si zformulovat i důvod, který budou případně prezentovat zbytku třídy.
- 2) Po vysvětlení instrukcí se ujistit, zda žáci instrukce pochopili a všichni vědí, co mají dělat.

#### Výroky k pohyblivé debatě:<sup>76</sup>

*„Kde soudí ten, kdo obviňuje, tam platí násilí, a nikoliv zákon.“* (Syrus Publilius)

*„Žádný trest nikoho nenapraví. Udělá ho jen opatrnějším a mazanějším.“* (William Somerset Maugham)

*„Základní podmínkou dobrého života v obci jest vláda zákonů, nikoli lidí.“* (Aristoteles)

*„Zákon má prikazovat, zakazovat, povolovat, trestat.“* (Herennius Modestinus)

*„Občanská svoboda je omezena zákony v zájmu ostatních občanů. Svoboda není bezuzdnost. Je tím větší, čím více se řídí rozumem.“* (Baruch Spinoza)

### Uvědomění si významu

#### Strukturní inscenace (20 min)

Žáci si podle předem připraveného scénáře a rolí sehrají trestní řízení ve věci krádeže. Obžalovaní jsou mladiství, proto se trestní řízení nebude řídit jen trestním zákoníkem, ale i zákonem o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže. Samotné trestní řízení však bude probíhat tak, jako by obžalovanými nebyli mladiství, ale osoby starší 18 let, protože žáci by tento model mohli znát z televizních pořadů a mohl by jim tak být bližší a usnadnit jim realizaci inscenace. (Na tuto skutečnost budou žáci hned na začátku upozorněni a stejnou informaci obdrží i po skončení inscenace.)

- 1) Uvést celou třídu do situace:

Popis trestného činu:

**Nikolas (17) a Tamara (16)** našli před školou mobilní telefon. V telefonu objevili spoustu her a aplikací, které si chtěli vyzkoušet, než mobil vrátí. K navrácení telefonu původnímu majiteli

---

<sup>75</sup> Rozdělený prostor na dvě poloviny viditelnou nebo pomyslnou čarou – „Souhlasím“, „Nesouhlasím“. Po přečtení výroku se žáci musí rozhodnout, zda s ním souhlasí nebo nesouhlasí. Podle toho se následně postaví na danou polovinu. Nemohou zaujmout postoj „Nevím“ či „Ani jedno“. Poté, co všichni žáci zaujmou stanovisko, někteří z nich představí svoje důvody. Pokud zazní argument, který někoho přiměje změnit své stanovisko, může přejít na druhou stranu.

<sup>76</sup> *Citáty slavných osobností* na <https://citaty.net/>. [cit. 17. 5. 2018]



ale nakonec nedošlo. Naopak byl prodáván přes internet. Cena telefonu byla vyčíslena na 7 000 Kč. Když se na jejich čin přišlo, snažili se jejich rodiče s majitelem telefonu dohodnout na náhradě škody. Ale ten odmítl vyřešit spor dohodou. Celá záležitost se dostala před soud.

- 2) Zeptat se žáků, zda si někdo z nich nechce zahrát roli soudce, Tamary nebo Nikolase.<sup>77</sup>
- 3) Nechat ostatní žáky vylosovat si svoji roli v trestním řízení.
- 4) Rozdat hercům popis jejich role s instrukcí, že by se měli držet toho, co jim role předepisuje, ideálně mluvit vlastními slovy a pokud padne otázka, na kterou z popisu své role nebudou znát odpověď, měli by improvizovat.

Jednotlivé role:

**Nikolas (17) – jsi přítel Tamary.** Čekal jsi na ni před školou. Když jste od školy odcházeli, všimli jste si, že na chodníku leží mobil. Tamara chtěla, abyste se podívali do kontaktů a zavolali někomu, kdo by mohl znát majitele telefonu. Mobil byl však vybitý. Ty jsi věděl, že máš doma nabíječku, která by do něj pasovala. Po nabití mobilu jste se však rozhodli, že nálezu mobilu využijete a vyzkoušíte si ho. Nakonec jste se dohodli, že si mobil budete půjčovat, abyste si mohli zahrát hry, které na vašich mobilech nefungují. Večer, zrovna když ho měla doma Tamara a hrála na něm hru, začal zvonit. Na displeji se objevilo jako jméno volajícího táta. Tamara dostala strach, mobil nezvedla a vytáhla z něj simku. Hned Ti to zatelefonovala ze svého mobilu. Dohodli jste se, že se mobilu zbavíte tím, že ho přes internet prodáte. Původně jsi chtěl mobil jen tak zase pohodit v okolí školy, ale Tamara měla strach, že by vás někdo mohl vidět. Mobil jsi prodával za 2000 Kč, abyste se ho co nejdříve zbavili. Menší částka vám přišla už hodně podezřelá.

Za své jednání ses spolu s Tamarou omluvil rodičům Roberta a svého činu lituješ.

- U soudu je tvým cílem dokázat, že jsi nechtěl mobil ani ukrást ani se obohatit jeho prodáním. Se svým obhájcem jsi dohodnutý, že popíšeš situaci přesně tak, jak se stala.

**Tamara (16) – jsi přítelkyně Nikolase,** který na tebe čekal před školou, protože jste byli domluvení, že po škole půjdete do kina. Když jste od školy odcházeli, všimli jste si, že na chodníku leží mobil. Chtěla ses podívat do kontaktů a zavolat někomu, kdo by znal majitele. Mobil byl však úplně vybitý. Nikolase napadlo, že má doma nabíječku, kterou by šel mobil nabít. Tak jste místo do kina šli pro nabíječku. Po nabití jste v mobilu objevili nejnovější hru a chtěli jste si ji zahrát, než mobil vrátíte. Hra vás ale tak chytla, že jste se rozhodli, že si dnes večer vezmeš mobil k sobě ty a zítra zase Nikolas. Večer, když jsi ale na mobilu hrála hru, mobil začal zvonit. Na displeji svítil nápis táta. Dostala jsi strašný strach, protože jste mobil nevrátili, jak jste původně chtěli, ale v podstatě jste ho ukradli. Ani vás nenapadlo vyndat simku. Mobil jsi nezvedla a hned po skončení vyzvánění jsi simku vytáhla. Ihned jsi volala Nikolasovi a pověděla mu, co se stalo. Dohodli jste se, že se mobilu zbavíte tím, že ho

---

<sup>77</sup> Soudce vede celé trestní řízení, je potřeba, aby žák tuto úlohu zvládl. Nikolas a Tamara jsou obžalovaní. Vzhledem k tomu, že neznám vztahy ve třídě, přišlo mi vhodné tyto role rovněž žákům nabídnout, abych minimalizovala případné nevhodné chování třídy.

přes internet prodáte. Měla jsi strach, že by vás mohl někdo vidět, jak se mobilu zbavujete tím, že ho opět pohodíte v okolí školy, tak jste se rozhodli pro net.

Za své jednání ses spolu s Nikolasem omluvila rodičům Roberta a svého činu lituješ.

- U soudu je tvým cílem dokázat, že jsi nechtěla mobil ani ukrást ani se obohatit jeho prodáním. Se svým obhájcem jsi domluvená, že budeš popisovat událost přesně tak, jak se stala a budeš klást důraz na to, že jsi měla velký strach, aby bylo jasné, že vaše další jednání jím bylo ovlivněno.

**Miroslav (40) - otec Roberta, který ztratil mobil** – poté, co jsi zjistil, že tvůj syn Robert (14) nemůže najít mobil, začal jsi ho prozvánět. Mobil zvonil, ale nebyl slyšet ani ze synovy tašky ani z jeho pokoje. Napadlo tě, jestli mu třeba nevypadl v autě, když jsi ho vyzvedával po tréninku. Došel jsi k autu a znovu jsi vytočil synovo číslo. Tentokrát už ale mobil nezvonil. Pojal jsi podezření, že synovi mobil někdo ukradl a před chvílí z něj vyndal simku, pořád jsi ale zvažoval možnost, že ho syn jen někde nechat a mobil se vybil. Zavolał jsi na trénink, kde služba prohledala veškeré prostory a mobil nenašla. Druhý den jsi šel se synem do školy, ale zde také mobil nikdo nenašel. Jelikož se jednalo o poměrně drahý mobil, skoro nový, rozhodl ses podat trestní oznámení na neznámého pachatele.

Po vypátrání pachatelů, kteří za tebou přišli i se zákonnými zástupci a snažili se s tebou domluvit, jsi však trval na trestním řízení, protože jsi byl naštvaný, že Tamara s Nikolasem, nejenže mobil nevrátili, ale rozhodli se ho prodat a získat tak ještě z krádeže peníze. Navíc na Nikolasovi nebylo vůbec znát, že by činu litoval. Tamara celou schůzku probřečela, ale nepromluvila ani slovo. V podstatě mluvili jen jejich rodiče.

- U soudu popíšeš celou událost vlastními slovy. Nevěříš, že Nikolas s Tamarou svého činu litují. Za mobil, když jsi ho synovi kupoval, jsi zaplatil 8500 Kč. Není to zanedbatelná částka, a proto nehodláš celou věc přejít jako „klukovinu“.

**Státní zástupce/zástupkyně** - jsi povinen/a účastnit se hlavního líčení. V podstatě bys měl stát na straně obžaloby (otce Miroslava), jedná se částku vyšší než 5000Kč, ale jsi si vědom/a toho, že se jedná o mladistvé, u nichž není pravděpodobné, že by z jejich strany došlo k opětovným krádežím. Svůj čin spáchali vlivem iracionálních rozhodnutí, předem ho nezamýšleli a nebyl ani jejich cílem. Jsi tedy pro mírný trest v podobě veřejně prospěšných prací v rozsahu 50 hodin.

- Předvoláváš svědka Denise.

- Můžeš pokládat otázky svědkům. Snaž se trochu usměrňovat obhajobu, která bude stavět na citech a lítosti. (Tamara brečela, ale podle výpovědi Miroslava (otce chlapce, kterému ukradli mobil) ani jeden z pachatelů svého činu upřímně nelitovali, byli to jejich rodiče, kteří se snažili o vyřešení situace. Sami obžalovaní se neplánovali přiznat, kdyby se nepodařilo mobil objevit na internetu, celá záležitost by jim zřejmě prošla.

- Můžeš vznést námitku proti otázkám na svědky či obžalované, u nichž se Ti bude zdát, že nejsou podstatné pro projednávanou záležitost nebo podsouvají odpověď apod.

- V závěrečné řeči opakuješ informace z druhé odrážky, navrhuješ 50 hodin veřejně prospěšných prací.

**Obhájce/obhájkyně Nikolase** – snažíš se celou záležitost uhrát na mladickou nerozvážnost. Nikolas neodnesl mobil s cílem jej ukrást, ale jen nabít. Musíš se však vypořádat s tím, proč Nikolas

prodával mobil přes internet. Určitě zdůrazni, že ho tvůj klient prodával za cenu 2000 Kč, což nesvědčí o tom, že by se chtěl na prodeji mobilu obohatit.

- Při výslechu Nikolase můžeš položit otázku, proč mobil nevrátili, proč se ho rozhodli prodat, zda lituje svého činu. Vyzdvihuješ také to, že se Nikolas s Tamarou snažili celou záležitost s žalobcem vyřešit.
- Při výslechu Denise se zeptej, jestli si je opravdu jistý, zda mobil, který viděl v rukou Nikolase a Tamary, byl opravdu ten ztracený, nemohl to být třeba vlastní mobil Nikolase nebo Tamary?
- Při předvolání IT znalce ti jde o to, aby před soudem řekl, že Nikolas nemá žádnou zkušenost s prodejem kradených věcí přes internet. Zeptej se ho, jestli na základě své profese může říct, že má tvůj klient s prodejem přes internet zkušenosti.
- Můžeš vznést námitku proti otázkám na svědky či obžalované, u nichž se Ti bude zdát, že nejsou podstatné pro projednávanou kauzu nebo podsouvají odpověď apod.
- Tvým cílem je, aby tvůj klient vyšel od soudu co nejlépe, zaměřuješ se na § 25 1b a 1c. Ukládání trestního opatření v Zákoně č. 218/2003 Sb.
- Máš závěrečnou řeč před soudem, ve které vyzdvihuješ pro tvého klienta plusy ze všech výpovědí, které v soudní síni zazněly. Pochopitelně navrhuješ upuštění od potrestání (nastuduj si, za jakých okolností se může soud neudělit žádný trest, abys mohl/a vyzdvihnout právě ty skutečnosti).

**Obhájce/obhájkyň Tamary** – snažíš se celou záležitost uhrát na mladickou nerozvážnost. Tamara neodnesla mobil s cílem ho ukrást, ale vrátit majiteli. Pak už na to ale neměla odvalu a pod vlivem velkého strachu se rozhodla mobilu zbavit.

- Vystupuješ proti veškerým tvrzením obhajoby týkajících se toho, že by se Tamara chtěla prodáním mobilu obohatit – nejsou důkazy, prodej neproběhl, nabízeli mobil pod jeho skutečnou hodnotou za 2 000 Kč. Argumentuješ také tím, že inzerát uveřejnil Nikolas.
  - Dále vyzdvihuješ, že Tamara celé události velmi lituje a oba obžalovaní se následně celou událost pokusili s žalobcem řešit.
  - Při výslechu Tamary můžeš položit otázku, zda chtěla mobil ukrást, proč mobil nevrátila, jestli lituje svého činu atd.
  - Můžeš vznést námitku proti otázkám na svědky či obžalované, u nichž se Ti bude zdát, že nejsou podstatné pro projednávanou kauzu nebo podsouvají odpověď apod.
  - Tvým cílem je, aby tvá klientka vyšla od soudu co nejlépe, zaměřuješ se na § 25 1b a 1c. Ukládání trestního opatření v Zákoně č. 218/2003 Sb.
- Máš závěrečnou řeč před soudem, ve které vyzdvihuješ pro tvého klienta plusy ze všech výpovědí, které v soudní síni zazněly. Pochopitelně navrhuješ upuštění od potrestání (nastuduj si, za jakých okolností se může soud neudělit žádný trest, abys mohl/a vyzdvihnout právě ty skutečnosti).

**Soudce** – nezávisle hodnotíš předkládané informace, rozsudek hlavního líčení vynášíš po poradě s přísedícími soudci, musíte postupovat podle trestního zákoníku a podle zákona o soudnictví ve věcech mládeže, můžete se přiklonit na stranu státního zástupce, který navrhuje veřejně prospěšné práce v minimálním rozsahu 50 hodin (maximálně je podle zákona možné nařídit mladistvým 300 hodin), nebo naopak můžete uvažovat o upuštění od uložení trestního opatření apod.

- Zahajuješ trestní řízení ve věci trestného činu proti majetku a na závěr vynášíš rozsudek.
- Můžeš mít dotazy na svědky a obžalované.
- Po výpovědi každého svědka se ptáš státního zástupce a obhajoby, jestli nemá na svědka otázky.

- Pokud obhájci nebo státní zástupce vnesou námitku, schvaluješ ji nebo zamítáš.
- Pečlivě si prostuduj ty paragrafy, které se týkají trestních opatření, abys věděl/a, jaké tresty můžeš udělit a jestli je možné upustit od potrestání Nikolase a Tamary.

**Přísedící soudce 1** - nezávisle hodnotíš předkládané informace, radíš se s hlavním soudcem o podobě rozsudku, přičemž musíte postupovat podle trestního zákoníku a podle zákona o soudnictví ve věcech mládeže. Můžete se přiklonit na stranu státního zástupce, který navrhuje veřejně prospěšné práce v minimálním rozsahu 50 hodin (maximální hranice je podle zákona pro mladistvé 300 hodin), nebo naopak můžete uvažovat o upuštění od uložení trestního opatření apod.

- Můžeš mít dotazy na svědky a obžalované.
- Pečlivě si prostuduj ty paragrafy, které se týkají trestních opatření, abys věděl/a, jaké tresty můžeš udělit a jestli je možné upustit od potrestání Nikolase a Tamary.

**Přísedící soudce 2** - nezávisle hodnotíš předkládané informace, radíš se s hlavním soudcem o podobě rozsudku, přičemž musíte postupovat podle trestního zákoníku a podle zákona o soudnictví ve věcech mládeže. Můžete se přiklonit na stranu státního zástupce, který navrhuje veřejně prospěšné práce v minimálním rozsahu 50 hodin (maximální je podle zákona pro mladistvé 300 hodin), nebo naopak můžete uvažovat o upuštění od uložení trestního opatření apod.

- Můžeš mít dotazy na svědky obžalované.
- Pečlivě si prostuduj ty paragrafy, které se týkají trestních opatření, abys věděl/a, jaké tresty můžeš udělit a jestli je možné upustit od potrestání Nikolase a Tamary.

**Policista/policistka vyšetřující ztrátu mobilu (48)** – po nahlášení a sepsání události o ztrátě mobilu, jsi obešel/a veškeré zastavárny v okolí. V žádné z nich se nikdo nesnažil zastavit daný typ mobilu. Na internetu jsi objevil/a shodou okolností hned tři mobilní telefony tohoto typu a barvy. Pozval/a sis otce se synem, abys zjistil/a, zda jeden z mobilů není ten odcizený. Robert z fotky poznal svůj mobil podle drobného škrábance v dolní části displeje. Po této identifikaci už pro tebe nebyl problém nechat si zjistit, kdo mobil prodává, a tak jsi přišel/a na Nikolase a Tamaru.

- U soudu popíšeš vlastními slovy průběh vyšetřování podle textu tvé role.

**Denis (16) – svědek** – viděl jsi Tamaru a Nikolase, jak z chodníku sebrali mobil. Tuto verzi budeš také tvrdit před soudem. Pokud se tě ale obhájce zeptá, zda jsi opravdu poznal hledaný mobil, budeš muset přiznat, že si nejsi jistý, jestli šlo o hledaný mobil a připustíš, že se mohlo jednat o mobil, který mohl patřit buď Tamaře, nebo Nikolasovi.

**Znalec IT** – vysvětluješ soudu, že inzerát na prodej mobilu byl podán z Nikolasova počítače, dle způsobu podání inzerátu je jasné, že obžalovaný nemá s anonymním prodejem věcí přes internet velké zkušenosti a můžeš tedy potvrdit, že se rozhodně nejedná o profíka.

- Předvolala si tě obhajoba, protože můžeš potvrdit, že Nikolas nemá s anonymními prodeji přes internet žádné zkušenosti.

- 5) Herci mají prostor na seznámení se svou rolí. Mezi tím diváci mohou upravit třídu a jsou upozorněni na to, že musí sledovat inscenaci, jinak nebudou mít dostatek podkladů pro navazující práci.
- 6) Ujištění se, že všichni rozumí své roli. Usazení herců na jednotlivá místa.
- 7) Rozdání vybraných pasáží z trestního zákoníku a zákona o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže. Seznámení žáky s obsahem jednotlivých paragrafů a upozornění na pasáže, z nichž by měli při inscenaci pracovat. (Rovněž diváci mají před sebou oba zákony, aby mohli sledovat, o jaké paragrafy se obhájci a státní zástupce opírají.)

Vybrané pasáže, s nimiž žáci pracují:

*Trestní zákoník 40/2009 Sb.: §109, §138, §205, §219; Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže) 218/2003 Sb.: §6, §11, §12, §13, §14, §24 (viz příloha č. 3).*

- 8) Žáci sehrají inscenaci + upozorňování na klíčové body, korigování žáků či případná pomoc ze strany učitele.

#### Analýza inscenace herci a diváky (2 min)

- 1) Ocenit výkony herců a pochválit pozorné publikum.
- 2) Otázky na žáky: Jak se vám dařilo vcítit se do role?; Jak se vám dařilo improvizovat? Pochopili diváci, jak se událost opravdu stala?

### **Reflexe**

T-graf na téma Soudce rozhodl správně, když Tamaře a Nikolasovi vynesl rozsudek v podobě... (10 min)<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> Každá dvojice v lavici dostane jeden T-graf. Do něj podle času zformuluje 1-2 argumenty (důvody) pro a proti, proč soudce rozhodl správně, když vynesl rozsudek v podobě... (o podobě rozhoduje soudce s přísedícími soudci). Poté si každá dvojice T-graf rozstříhne. Žáci u okna mají půlku s důvody pro a žáci u dveří s důvody proti. V rámci každé řady se utvoří dvě diskusní skupiny. Žáci si na svůj lísteček mohou dopisovat důvody ostatních spolužáků, které je osloví. Podle času je možné dvojice prohodit, seskupit jednotlivé skupiny apod.

- 1) Vysvětlit žákům, co je úkolem T-grafu.
- 2) Nechat je rozstříhnout papír a vysvětlit jim, co bude následovat (jak bude probíhat diskuze).
- 3) Procházet mezi skupinami a po uplynutí času posadit žáky do lavic.
- 4) Zeptat se, zda se chce někdo podělit s celou třídou o to, o čem diskutovali.

Shrnutí hodiny + vyplnění zpětné vazby na hodinu od žáků (3 min)

### **Vlastní reflexe vyučovací hodiny:**

V průběhu celé hodiny žáci aktivně spolupracovali a zodpovědně přistupovali ke všem úkolům, ačkoliv jsem byla dopředu upozorněna, že se jedná o ne zrovna bezproblémovou třídu. Při pohyblivé debatě měla třída obecně problém s výkladem výroků. Bylo vidět, že nejsou zvyklí pracovat s takovým druhem textů a vytáhnout si z něj hlavní obsah sdělení, k němuž mají zaujmout stanovisko. Musela jsem každý výrok následně přeformulovat tak, aby byl bližší jejich jazykovému kódu. Víc než polovina třídy měla rovněž problém zformulovat své vlastní stanovisko k výroku. Ale poté, co některý ze spolužáků vyslovil svůj názor, již většina třídy dokázala na danou myšlenku reagovat. Již v této fázi jsem si uvědomila, že by stejný problém mohl nastat i při metodě T-graf, kde mají žáci za úkol rovněž formulovat argumenty, navíc ze dvou různých úhlů pohledu. Protože jsme nezačali hodinu přesně se zvoněním, jelikož půlka třídy nebyla na svém místě, zkrátila jsem tuto fázi o jeden citát, abychom ji ukončili v plánovaném čase.

Z inscenace jsem byla nadšená. Nebyl problém s přidělením rolí hlavním postavám ani s losováním menších, ale také důležitých rolí. Žáci se do inscenace natolik vžili, doptávali se na věci, které je zajímali, ujišťovali se nad možnostmi své role, texty povětšinou říkali zpaměti, domýšleli si otázky na svědky, vstávali, když mluvili k soudu, a přesto nikdo z nich neshazoval aktivitu ani nezesměšňoval své spolužáky. Dokonce i diváci po celou dobu pozorně sledovali dění ve třídě, občas jsem je uváděla do souvislostí, v jednom případě se dokonce sami doptali na kontext. Vzhledem k tomuto průběhu inscenace jsem se rozhodla protáhnout tuto fázi a vypustit T-graf, který by jim zřejmě činil problémy.

Hodinu jsem zamýšlela nově ukončit diskuzí. Nakonec však zůstalo u rozhovoru, protože žáci spíše než diskutovat mezi sebou o tématu inscenace a závěrečném rozsudku (velmi rychle se shodli na tom, že se jim opatření pro Nikolase a Tamaru vynesené senátem zdá přiměřené, někteří by však byli ještě přísnější, nikdo ze třídy by neupustil od jejich

potrestání), měli potřebu sdílet své pocity z aktivity, což se projevilo i v jejich písemné reflexi hodiny.

Myslím, že i přes změny v průběhu hodiny, které nastaly pod vlivem aktuální situace a lepším poznáním schopností žáků, se mi podařilo naplnit stanovené cíle (ověřeno dotazy na žáky) až na poslední cíl, kdy měli formulovat argumenty pro a proti rozsudku soudu a navzájem o nich diskutovat. Tento cíl nemohl být naplněn, protože jsem T-graf vypustila, protože většina třídy měla problém s formulováním svých vlastních myšlenek a stanovisek a aby se zamýšleli ještě nad důvody názorů, které nikdo ve třídě nezastává, bylo v této fázi s ohledem na čas nereálné. Fáze reflexe hodiny však podle mě byla dostatečná a T-grafem by se dalo navázat a pokračovat další hodinu, přičemž by určitě vyplnil podstatnou část hodiny. V závěru hodiny by pak mohl proběhnout společný zápis nových poznatků do sešitů.

### **Reflexe vyučovací hodiny ze strany žáků:**

Žáci refletovali hodinu na základě nedokončených vět:<sup>79</sup>

- 1) V dnešní hodině mě nejvíce bavil *soud*, protože *jsem se všichni zapojili / byla to zábava a teď už vím, jak to u soudu přibližně probíhá / jsem se cítil jako u opravdového soudu / víc vás to uvede do děje / obžalovaný měl vtipné hlášky / nepochybuji o tom, že jsme se zde něco naučili / bavilo mě být divák, nic jsem nedělala, ale mohla jsem si zahrát / jsme se zapojili a je to lepší než sedět na zadku a koukat.*
- 2) V dnešní hodině mě nejvíce bavila *aktivita s citáty*, protože *pro mě byla záživnější než soud.*
- 3) V dnešní hodině mě nejvíce bavilo *představení*, protože *bylo vtipné.*
- 4) V dnešní hodině mě nejvíce bavilo *vše*, protože *to bylo super / to byla pohodička.*
- 5) V dnešní hodině bych se nepochvátil/a za *spolupráci / hru / nic / mohla jsem mít větší účast v herectví / moc jsem se nevyjadřovala k soudu / smích.*
- 6) Vyhledávání v zákonech mi *pomohlo / nejde / dělá problém / vadilo / nepomohlo / nedělá problém / nevadilo / bavilo, naučil jsem se nové věci / přišlo náročné / asi nejde? trochu se v tom vyznám / celkem šlo / mě zajímá.*
- 7) K části hodiny, kdy jsem hrál/a roli podle scénáře, chci říct, že (pocity, obtíže, reakce na otázky, ztotožnění se s postavou...) *mě to bavilo, pohoda / scénář byl moc jednoduchý a pro mě trochu chaotický / cítil jsem se dobře, obtíže trochu s tím, že jsem*

---

<sup>79</sup> Jedná se o výběr z odpovědí, přičemž se většina žáků ve svých dokončených větách obsahově shodovala. Kurzíva označuje výpovědi žáků.

*nebyl připraven, postava soudce mi víceméně sedla / nebylo to z naší strany propracované a herecky bohaté. Scénáře a jiné podmínky hodnotím na 1 / to bylo dobré, zajímavé, dobře připravené / měl jsem divný pocit / jsem četla už předem připravený text a rozsudek, nemohla jsem se obhajovat/ moc jsem toho neřekla, bylo to hodně těžké / pocity byly reálné, jako kdybych byl u soudu / jsem byl vystresovaný, ale jinak mě to bavilo.*

- 8) *Z dnešní hodiny si odnáším nové informace / některé odborné pojmy / že nad 5000 Kč je krádež trestný čin / že se nemá krást / způsob, jak probíhá soud / znalost práv / poučení / radost / určitě znám více o zákonech a trestním právu / že musím odevzdat telefon, když ho najdu / zajímavé informace.*
- 9) *Ještě by mě k dnešnímu tématu zajímalo<sup>80</sup> víc zákonů / nic / asi nic / víc o soudech a právní zodpovědnosti / jak to celé dopadlo ve skutečnosti.*
- 10) *Celkové pojetí hodiny hodnotím dobře / kladně / velmi dobře / výborně, protože se mi líbila / se mi moc líbila / mě bavila, byla zajímavá a zábavná / všichni se zapojili / se mi líbil přístup, zábavný a naučný / bylo to v pohodě / byla velká snaha a celkem mě to zaujalo / nebylo to dokonalé, ale bylo to dobré.*
- Celkové pojetí hodiny hodnotím palcem nahoru / jako fajn zkušenost / byla sranda.*

### **Reflexe vyučovací hodiny ze strany mentora:<sup>81</sup>**

**„Datum konání:** 1. 6. 2018

**Téma hodiny:** Trestní právo: trestní čin proti majetku – krádež

**Vyučující:** Tereza Randýsková

### **Průběh hodiny:**

- 1. Seznámení s tématem: Vyučující jasně a stručně seznámila žáky s tématem hodiny. Poté se žáci pomocí citátů o právu dělili na 2 skupiny podle toho, zda s citátem souhlasili. Někteří žáci měli problém pochopit některé citáty. Vyučující však dokázala zareagovat a citát vysvětlit.*
- 2. Praktická část hodiny: Vyučující nejprve žáky seznámila se základními informacemi, zejména s hranicí 5000 Kč pro trestný čin. Poté žákům popsala soudní případ a rozdělila mezi žáky role. Žáci měli chvíli čas na studium své role. Následovalo*

<sup>80</sup> Tuto větu dokončilo jen několik žáků z celé třídy.

<sup>81</sup> Jedná se o neupravený text mentora, jehož jméno z důvodu zachování anonymity školy neuvádím.



soudní řízení, do něhož byla vtažena skoro celá třída, zbytek třídy byli diváci. Vyučující působila jako koordinátor. Svou roli vykonávala velice dobře.

3. Závěr hodiny: Vyučující shrnula průběh hodiny a požádala žáky o hodnocení hodiny.

### **Shrnutí hodnocení (mentorem):**

*Hodina se velice vydařila, postupně se zapojili všichni žáci. I takoví, kteří obvykle vůbec nepracují. I přes velice málo času (jednu školní hodinu), vyučující stihla práci včas dokončit a shrnout potřebné informace. Vyučující trpělivě odpovídala na všechny dotazy žáků.“*

## **8.2 Ukázková hodina 2**

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Výchova k občanství

**Tematický okruh:** Globální svět - migrace

**Ročník:** 8. ZŠ

**Předmět:** Občanská výchova

**Časová dotace:** 2 vyučovací jednotky (90 minut)

**Téma vyučovací hodiny:** Migrace cizinců do ČR

**Datum konání:** 14. června 2018

### **Výukové cíle:**

- Žáci se naučí rozpoznat tzv. hoaxy či fake news kolující na sociálních sítích a v médiích ČR.
- Žáci si vyzkouší čtení textu s předvídáním a odpovídat na otázky z textu i za text.
- Žáci se pokusí diskutovat na téma migrace v souvislosti s Českou republikou, přičemž si procvičí své komunikační dovednosti (aktivní naslouchání, vyjadřování svých názorů, držení se tématu, reagování na různé druhy argumentů, zůstávání v přátelských vztazích i s těmi, kteří v diskusi vyjádřili odlišné stanovisko).
- Žáci si vyzkouší pracovat se statistickými daty ohledně cizinců zveřejňovanými ČSÚ, Eurostatem a Ministerstvem vnitra ČR.
- Žáci si uvědomí rizika migrace, využívání/zneužívání strachu a manipulace.

### **Rozvíjené a upevňované kompetence:**

k učení

- Žáci pozorují, porovnávají, posuzují a vyvozují závěry.
- Žáci vyhledávají a zpracovávají informace z textu a okolí.

k řešení problému

- Žáci využívají svých dosavadních znalostí k nalézání odpovědí na reálné situace.

komunikativní

- Žáci se učí významu médií a sociálních sítí a možnostem manipulace svých čtenářů/uživatelů.
- Žáci se učí pravidlům vedení řízené diskuse - aktivnímu naslouchání, vyjadřování svých názorů, držení se tématu, reagování na různé druhy argumentů.

sociální a personální

- Žáci se v této hodině učí vnímat odlišnosti životních podmínek mezi Českou republikou a Ukrajinou.
- Žáci se učí respektovat názory druhých, zaujímat vlastní postoje k tématu migrace a její aktuálnosti v politicky příhodných okamžicích.

občanské

- Žáci se učí respektovat cizince v naší zemi, chápat jejich problémy a nahlížet na ně objektivně.

pracovní

- Žáci dodržují pravidla skupinové práce a řízené diskuse tak, aby jejich činnosti byla efektivní.

**Mezipředmětové vztahy:** Český jazyk, informační a komunikační technologie, zeměpis, matematika

**Průřezová témata:** Mediální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova

**Pomůcky:** fix na tabuli, psací potřeby, nakopírované fotografie, tabulky a texty do skupin, počítač, dataprojektor

**Metody:** práce s tabulkou a fotografiemi ve skupinách, čtení s předvídáním, diskuze, práce se statistickými údaji

**Formy:** samostatná, skupinová, hromadná

## Struktura vyučovací hodiny:

Před začátkem hodiny upravit třídu - odsunout lavice a uspořádat židličky do kruhu + nechat žáky na papírovou lepicí pásku napsat jméno ve tvaru, v jakém chtějí, abych je oslovovala. Jméno si přilepí viditelně na tričko.

Předem seznámit žáky s tím, že se bude jednat o dvojhodinovku a přestávku budou mít o pět minut dříve oproti době, kdy bude probíhat reálná přestávka, včetně uvedení důvodů, proč tomu tak bude.

## Evokace

### Asociace na pojem Pohyb (10 min)

- 1) Usadit žáky do kruhu, nechat je zavřít oči a říkat to, co je napadá při slově pohyb. Mohou hovořit na přeskáčku, měli by se však pokusit neskákat si vzájemně do řeči.
- 2) Odhalit žákům téma dnešní dvojhodinovky OV a seznámit je s průběhem obou hodin.

## Uvědomění si významu

### Práce s mediálními fotografiemi – hoaxy (30 min)<sup>82</sup>

- 1) Rozdělit žáky do několika skupin podle jejich počtu ve třídě na základě losování barevného lístečku.
- 2) Vysvětlit jim obecné pokyny k první aktivitě.
- 3) Do každé skupinky rozdat následující obrázky<sup>83</sup> a tabulku:



<sup>82</sup> Půlka první aktivity spadá ještě do evokace, protože žáci nedostávají informace zvenčí, pracují s tím, co ví nebo co si myslí.

<sup>83</sup> První tři fotografie jsou převzaty z <http://manipulatori.cz/> a poslední z <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/hoax-spam/1267-fake-news-cviceni>, kde je i její důkladný rozbor, jak poznat, že se jedná o hoax [cit. 17. 5. 2018].



Foto	Kde si myslíte, že byla fotografie pořízena (země, místo,...)	Co si myslíte, že má zachytit („sdělit“)	1 otázka, kterou máte
1			
2			

- 4) Projít s žáky tabulku a vysvětlit jim, jak ji mají vyplňovat a stanovit jim časový limit pro samostatnou práci. (Vybírají si pouze dva obrázky).
- 5) V průběhu samostatné skupinové práce případně pomáhat skupinám, které si nebudou vědět rady, případně je posouvat dál v jejich uvažování.
- 6) Jednotlivé skupiny prezentují své výsledky – vždy přečte jedna skupina, ostatní doplní, co mají navíc, nebo představí svou verzi představy o obrázku.
- 7) Promítnutí obrázků včetně komentářů diaprojektorem – společný rozhovor nad tím, jak se výklad skupinek lišil od následujících komentářů. Otázky na žáky, zda by zkoumali, jestli je to pravda, podle čeho by poznali, že se nejedná o pražské metro, všimli by si toho,...
- 8) Společná (případně řízená) diskuze nad tím, proč někdo vytváří takové hoaxy, jaký mohou mít účel, zda může běžný občan snadno rozlišit, co je pravdivá a co nepravdivá zpráva, uvědomujeme si, že by s námi mohl někdo manipulovat,...

### **10 minutová přestávka**

#### Čtení s předvídáním (30 min)

- 1) Nechat žáky rozdělit se do dvojic (případně do trojic) a jednotlivé dvojice (trojice) si posedají různě po třídě.
- 2) Seznámit žáky s pravidly řízeného čtení. (Pro další část si budou chodit doprostřed kruhu teprve tehdy, až si přečtou již obdržený text a zodpoví otázky pod tímto textem.)

Text pro čtení s předvídáním:<sup>84</sup>

### 1. část

*Tento příběh vypráví o Sergejovi, který se narodil roku 1963 v jednom z nejkrásnějších měst Ukrajiny ležícím na březích řeky Dněpr. Jeho rodiče pracovali ve velkém podniku. Otec tam dělal údržbáře kovoobráběcích zařízení a matka frézářku na frézovacím stroji. Spolu se sestrou prožívali krásné a bezstarostné dětství. Po dokončení základního vzdělání se musel Sergej rozhodnout, co bude studovat dál.*

***Jak si představuje, že Sergej vypadá?***

***Co si myslíte, že Sergej dělal v dětství, když autor píše, že ho prožil krásně a bezstarostně?***

***Jak si myslíte, že se žije rodině Sergeje v jednom z nejkrásnějších měst Ukrajiny?***

***Kolik let bylo dle vašeho mínění Sergejovým rodičům?***

***Co si myslíte, že šel Sergej studovat?***

### 2. část

*Rodiče Sergejovi radili, aby šel studovat školu železniční dopravy, protože hodně příbuzných z matčiny strany pracovalo na dráze a mohli by mu tak po vystudování sehnat práci. Sergeje však škola nebavila a po půl roce do ní přestal chodit. Rodiče byli smutní, ale syna nenutili pokračovat v dalším studiu. Bylo jasné, že Sergej musí něco dělat, a tak nastoupil do továrny. A také začal chodit do večerní školy, aby měl alespoň středoškolské vzdělání. Po dovršení osmnácti let byl povolán na vojnu. Sloužil nedaleko u (v té době ještě) československých hranic.*

***Proč si podle vás chtěl Sergej dodělat středoškolské vzdělání?***

***Radili vám rodiče také někdy něco, co vás potom nebavilo? Třeba chodit do nějakého kroužku apod.?***

***Dali byste přednost budoucí jisté práci, a proto studovali něco, co vás nebaví?***

***Jak si myslíte, že bude příběh pokračovat? Co dělal Sergej po skončení vojenské služby?***

### 3. část

*Po skončení vojenské služby se Sergej vrátil do rodného města a začal pracovat opět v továrně. Velmi brzy se však přihlásil na univerzitu do vedlejšího města, kde potkal svou budoucí ženu Annu. Ještě při studiu se jim narodilo dítě. Kromě studia si tak Sergej sehnal ještě tři práce, aby uživil svou ženu a dítě. Hodně jim pomáhali také rodiče. Když úspěšně ukončil studium na vysoké škole, vrátil se do rodného města, kde pracoval jako učitel na střední škole. Jeho manželka Anna také postupně dostudovala. V této době došlo k rozpadu Sovětského svazu a ekonomika v zemi se začala hroutit. Platy učitelů byly mizerné, a tak se Sergej vrátil pracovat do továrny. I zde byl ale plat velmi nízký a ceny potravin a oděvů rychle rostly. Annu vyhodili z práce, protože už ji nemohli dále platit. Životní úroveň na Ukrajině byla velmi nízká, lidský život neměl žádnou cenu, Sergejova rodina živořila, občas neměli ani co jíst.*

***Jak myslíte, že Sergej potkal svou ženu Annu?***

***Jak si myslíte, že Sergej zvládal studovat a zároveň mít další tři práce?***

***Co si myslíte, že Anna vystudovala na univerzitě?***

---

<sup>84</sup> Jedná se o skutečný příběh, který jsem zkrátila a upravila (včetně vypuštění některých pasáží) pro tuto metodu. Příběh byl zveřejněn v: VÍZNEROVÁ, Hana (ed.): *Deník migranta – migrantky*. Praha 2009, s. 42–45. Dostupný online na: [https://aa.ecn.cz/img\\_upload/224c0704b7b7746e8a07df9a8b20c098/Denik\\_migranta\\_migrantky.pdf](https://aa.ecn.cz/img_upload/224c0704b7b7746e8a07df9a8b20c098/Denik_migranta_migrantky.pdf). [cit. 17. 5. 2018]

**Vzdali byste se práce, která vás baví, kdybyste za ni dostávali málo peněz?  
Jak byste řešili Sergejovu situaci? Co by měla podle vás Sergejova rodina dělat?**

#### 4. část

*Pomocí příbuzných Sergej a jeho žena sehnali práci v Severním Rusku ve stavební firmě. Přestože museli pracovat 12-14 hodin denně, práce je bavila a byli za ni dobře placení. Najednou ale investice do stavebnictví ustaly, protože nebyly nové objednávky, a tak se museli vrátit na Ukrajinu. Nějakou dobu žili z vydělaných peněz. Ty ale docházely a pořádnou a dobře placenou práci nemohl Sergej ani Anna najít. Sergej se rozhodl, že půjde s kamarádem hledat práci do České republiky jako řada jeho krajanů. Situace v Česku ale nebyla ani zdaleka tak růžová, jak od krajanů slyšel. Ani jim nezařídili slibovanou práci. Proto si Sergej a jeho kamarád začali hledat práci sami. Nějaký čas rozváželi jídlo, ale žádnou stavbu, na které by mohli být zaměstnání, nenacházeli. Když jim skončila doba legálního pobytu, byli nuceni obcházet policii oklikou. Nakonec se Sergej rozhodl vrátit domů.*

**Myslíte si, že bylo pro Sergeje těžké opustit rodinu a odejít do cizí země?**

**Co podle vás asi dělala Anna s dítětem na Ukrajině?**

**Kdybyste hned po příjezdu viděli, že je situace jiná, jak se stalo Sergejovi, vrátili byste se hned domů?**

**Jak podle vás bude příběh pokračovat?**

#### 5. část

*Po vstupu České republiky do Evropské unie se objevila opět možnost přijet do Česka jako legální pracovní síla. Sergej se rozhodl, tentokrát i se svou ženou a dítětem, vyřídit si a zaplatit veškeré potřebné dokumenty a opustit domov. Doklady byly ale jen v češtině. Sergej jim nerozuměl, chtěl si jejich pravost ověřit na českém konzulátu, ale tam ho vůbec nepustili. I přesto se rozhodl riskovat a důvěřovat neznámé ženě, která jim papíry vyřídila. Po příjezdu začali v nové práci řešit menší problémy - neznali český systém, nevěděli, kam se musí hlásit a co si musí vyřídit, aby jejich pobyt byl opravdu legální. Nový zaměstnavatel chtěl pochopitelně na nich vydělat jako na nelegálních pracovnících, takže je ujišťoval, že je vše v pořádku, že vše zařídí. Zašlo to tak daleko, že Sergejovi a Anně hrozila velká pokuta či dokonce vyhoštění. Sergej se nakonec obrátil na Organizaci pro pomoc uprchlíkům, začal chodit na kurzy češtiny a zorientoval se v českém zákonodárství, zdravotním pojištění atd. Nyní čekají na udělení trvalého pobytu.*

**Zkusili byste štěstí znovu i s celou rodinou, kdyby vám to už jednou nevyšlo?**

**Proč si myslíte, že Sergej důvěřoval neznámé ženě a následně novému zaměstnavateli v České republice?**

**Jak těžké podle vás bylo pro Sergeje učit se česky a zorientovat se v českém systému práce, zdravotnictví, pojištění atd.?**

**Myslíte si, že je jednoduché získat trvalý pobyt v ČR? Zkuste popřemýšlet, co asi musíte splňovat, abyste ho mohli získat.**

- 3) Během samostatné práce žáků kontrolovat jejich činnost. Jakmile budou žáci svou práci postupně končit, upozornit je na to, že budou odpovídat na tři otázky napsané na tabuli: jak se jim spolupracovalo, zda je v příběhu něco překvapilo, pokud ano, co a nad kterou otázkou nejvíce diskutovali nebo naopak měli problém najít odpověď.

- 4) Posadit dvojice/trojice do kruhu. Každá dvojice odpoví na výše uvedené otázky.

#### Práce se statistickými informačními zdroji (10 min)

- 1) Přesun do počítačové učebny (dozorující paní učitelka odejde dříve pozapínat potřebný počet počítačů a otevře žákům tři záložky stránky Ministerstva vnitra, Českého statistického úřadu a Eurostatu).
- 2) Krátké představení jednotlivých informačních zdrojů žákům.
- 3) Samostatná práce žáků – vyhledávání ve statistických údajích informace zodpovídající následující otázky:
  - Počet cizinců s trvalým pobytem na území ČR v roce 2017 (ČSÚ)?
  - Počet udělených azylů v ČR v roce 2017 (ČSÚ)?
  - Vypiš tři národnosti cizinců s trvalým pobytem v roce 2016 podle počtu jedinců (MV)?
  - Kolik milionů lidí se v roce 2016 přistěhovalo do jednoho z 28 států EU (Eurostat)?
  - Kolik milionů migrantů z nečlenských států žilo k 1. 1. 2017 na území jednoho z 28 států EU (Eurostat)?
  - Z kterých pěti zemí v roce 2016 bylo nejvíc žadatelů o azyl (Eurostat)?

#### **Reflexe**

##### Řízená diskuse na téma migrace a Česká republika (7 min)

- 1) Podnítit diskuzi o tom, zda je údaje ve statistikách překvapily, jaký mají názor na migraci, co žáci považují za úskalí migrace, jestli chtějí zůstat v České republice nebo by například chtěli žít a pracovat v jiné zemi,...
- 2) Dělat si poznámky o informacích, které si žáci neumí během diskuze zodpovědět.

##### Shrnutí hodiny + vyplnění zpětné vazby na hodinu od žáků (3 min)

#### **Vlastní reflexe vyučovací hodiny:**

Hodina probíhala v počtu 16 žáků, což byl ideální počet pro skupinovou práci i práci na počítačích, protože jsme se vešli do jedné učebny. Přes nevhodné vyjadřování žáků, zejména během první půlky, které však postupně mizelo, se mi se třídou velmi dobře komunikovalo. Překvapilo mě, že v evokaci po vyčerpání asociací jako krok, let, auto apod., některé žáky napadaly i pojmy jako svoboda a volnost. Protože žáci nebyli dopředu seznámeni s tématem hodiny, rozhodla jsem se, že jim téma a průběh hodiny sdělím až po skončení aktivity s hoaxy, abych viděla, jestli a jak rychle poznají, co mají obrázky společného. S rozdělením do skupin podle barevných lístečků nebyl žádný problém a všichni



žáci ve svých skupinkách aktivně, bez problémů a potřeby pomoci pracovali. Pouze jedna skupina měla problém shodnout se na výběru dvou obrázků, takže po dohodě se mnou se vyjadřovali ke třem obrázkům, což ale bez problémů stihli ve stanoveném limitu. Jak jsem předpokládala, ani jedna skupina nakonec nenapsala, že by nějaký z obrázků pocházel z ČR, přestože ve dvou skupinách se mluvilo o tom, že se jedná o vlak jezdící v ČR. U posledního obrázku všechny skupinky poznali, že se jedná o více dopravních prostředků a dvě skupinky určili jako místo pořízení obrázků Francii. Obrázek uvedený v této práci jako třetí v pořadí si žádná skupina nevybrala. Zřejmě jim přišel na nejtěžší pro vyplnění tabulky. I čtení s předvídáním žáky zaujalo a velmi je bavilo. První část textu jsme udělali společně. Již zde bylo vidět, že žáci jsou i po přestávce stále dobře naladěni a nečiní jim potíže zapojit fantazii a odpovídat na otázky za text. Pár žáků dokonce zvládalo i své odpovědi zdůvodnit (tzn., na základě čeho se například domnívají, že je Sergejevým rodičem právě tolik let), jiní dotázaní žáci však měli velký problém s formulováním zdůvodnění své domněnky, ačkoliv nepochybuji, že existoval důvod, na jehož základě přišli na svou odpověď.

Domnívám se, že některým žákům pokazila radost z hodiny poslední aktivita, kdy měli samostatně hledat údaje ve statistikách, protože skoro pro půlku třídy to byl opravdu velký problém, i když s nimi na začátku byli seznámeni a měli v závorce jako vodítko i zdroj informací a na počítači otevřenou jednu stránku z tohoto zdroje (kromě ČSÚ, tak bylo potřeba najít a kliknout na jinou záložku). Naopak někteří žáci údaje našli velmi rychle. Protože již nezbývalo mnoho času, rozhodla jsem se jejich samostatnou práci ukončit a na jednotlivé otázky jsme hledali odpovědi společně, přičemž žáci, kteří již stihli údaje najít, pomáhali svým spolužákům s orientací ve statistikách.

Obě diskuze byly zajímavé, žáci však úplně nezvládali navzájem reagovat na své odpovědi, jakoby nejdříve čekali, co k tomu řeknu já. Nepodařilo se to překonat, potřebovali ještě další dotazy nebo výzvy k reakcím na řečené názory, aby diskuze volně plynuly. Diskuze mi však umožnily poznat, jak moc se který žák o dané téma zajímá a jaké informace by potřeboval ještě doplnit. Paní učitelka jim slíbila, že se k některým z jejich dotazů vrátí ještě následující hodinu a společně se na ně pokusí najít odpovědi.

Časově jsem tentokrát vše zvládala včetně podrobného shrnutí hodiny i díky tomu, že žáci sami od sebe navrhli, že se chtějí v diskuzi ještě chvíli pokračovat a zpětnou vazbu mi vyplní během přestávky.

## Reflexe vyučovací hodiny ze strany žáků:

Žáci reflektovali hodinu na základě nedokončených vět:<sup>85</sup>

- 1) K části hodiny, kdy jsme pracovali s obrázky (hoaxy), chci říct, že mě překvapilo, kolik jsme toho vymysleli / jsem byl překvapen, jak by komentář mohl ovlivnit moje myšlení / mě bavilo / že to byla zábava a zároveň poučné / jsme se ve skupině všichni zapojili a hodně jsme se nasmáli / jsem byla překvapena, co měly obrázky sdělovat / jsem tyto obrázky ještě neviděl, nevěděl jsem, že jsou tak známé / popis, jak poznat, odkud fotografie pochází, byl poučný / jsem se bavil a dozvěděl se zajímavé věci / jsme konečně dělali něco užitečného / mě moc nenapadlo, odkud by obrázky mohly být.
- 2) Vyhledávání údajů ve statistikách mi šlo / šlo poměrně rychle / celkem šlo / vůbec nešlo / dělalo problém / nešlo / přišlo jednoduché / moc nešlo / nešlo – nemohla jsem se v tom vyznat / přišlo užitečné / přišlo zajímavé.
- 3) K čtení s předvídaním chci říct, že mě fakt bavilo / se mi příběh líbil a bavilo mě vymýšlet, jak bude pokračovat / se mi líbilo / jsem ráda, že jsme první část udělali společně / nerad čtu, ale tohle se mi docela líbilo / bylo jednoduché odhadnout, jak příběh skončí / by mě nebavil, kdybychom si o něm s „kámošem“ nepovídali a nedělali z toho trochu srandu / pro mě byla malá písnička, ale kamarádka mi to četla, takže jsem mohla taky pracovat.
- 4) V dnešní hodině bych se nepochválil/a za spolupráci / blbou poznámku, omlouvám se / smích / dělání si srandy / to, že mě nenapadlo nic k pohybu / vyhledávání ve statistikách / za to, že jsem se moc nezapojoval do debaty, i když se paní učitelka snažila / nic.
- 5) Z dnešní hodiny si odnáším nové informace / spoustu zážitků / dobrou náladu / že si musím dávat pozor na manipulování / jak snadno se dá s lidmi manipulovat / jak se dá využívat strachu / že k nám míří nejvíc Ukrajinci / že Německo neví, co s uprchlíky / že na Ukrajině byly tak špatné životní podmínky / že jsem o migraci nic nevěděla, po dnešku už něco vím.
- 6) Ještě by mě k dnešnímu tématu zajímalo nic / už asi nic / kde si můžu najít, jaké dokumenty bych třeba potřeboval já, kdybych chtěl pracovat v Anglii / jestli Sergej dostal trvalý pobyt / více údajů o cizincích u nás, jak těžké je pro cizince naučit se češtinu / proč někdo žádá o české občanství a nenechá si svoje?

---

<sup>85</sup> Opět se jedná se o výběr z odpovědí, neboť se většina žáků ve svých dokončených větách obsahově shodovala.

7) Celkové pojetí hodiny hodnotím *dobře / OK / jako skvělé / na jedničku / kladně / až na vyhledávání ve statistikách jako dobré, protože mě moc bavila / líbila se mi / všichni jsme pracovali a dozvěděli se hodně nových informací / jsme se všichni zapojili / jsme se dobře bavili / byla sranda / rychle utekla / hodně jsme si povídali / mi nešlo.*

### **Reflexe vyučovací hodiny ze strany mentora:<sup>86</sup>**

*„Vyučující od počátku hodiny zcela samostatně zvládala zapojovat všechny žáky do probíhajících aktivit, pohotově reagovat na jejich dotazy a patřičně je usměrňovat v užívaných výrazech a nevhodných poznámkách, jež zazněly hned v úvodu hodiny. S kázní však v této třídě bojují i mnohem zkušenější vyučující.*

*Na žácích bylo vidět, že je náplň hodiny velmi bavila, aktivně a bez nucení s vyučující spolupracovali. Vyučující si připravila vhodné dotazy, na jejichž základě se ve třídě rozpoutala zajímavá diskuze. Někteří žáci projevili o téma opravdový zájem. Při jedné z aktivit se ukázalo, že někteří žáci měli problém se samostatným vyhledáním údajů ve statistikách, ačkoliv přesně věděli, na které stránce mají informaci najít. Vyučující situaci vyřešila tím, že s žáky celý úkol prošla a ukázala jim, kde se daný údaj nachází i s vysvětlením, jak ho najít. S vysvětlováním pomohli i šikovnější žáci ze třídy.*

*Celkově hodnotím hodinu jako velmi zdařilou, protože všichni žáci nejenže aktivně pracovali, ale i navzájem spolupracovali, což se v této třídě nestává příliš často. Vyučující by hravě během 90 minut zvládla vše, co si naplánovala, žáci však byli ochotni sami od sebe protáhnout závěrečnou diskuzi na úkor zkrácené přestávky, neboť slíbili, že její část věnují vyplnění zpětné vazby. Svůj slib dodrželi.“*

---

<sup>86</sup> Jedná se o neupravený text mentora, jehož jméno z důvodu zachování anonymity školy neuvádím.

## Závěr

Tématem diplomové práce byla kritická práce s textem a přístup k informacím v hodinách občanské výchovy na 2. stupni základní školy.

Cílem práce bylo ukázat, že hodiny občanské výchovy lze koncipovat i tak, aby se žáci při čtení různých textů z oblasti občanské výchovy učili efektivně používat nebo rozvíjet své čtenářské strategie vedoucí ke čtení s porozuměním, kritickému přístupu k informacím a dokázali pracovat s autentickými dokumenty. Tyto dovednosti by žákům mohly dopomoci lépe zvládat praktické každodenní úkony, a to nejen z oblastí spadajících do předmětu občanská výchova. Tento cíl byl naplněn jednak v teoretické části, která se snažila objasnit, že využívání metod práce s textem má pro žáky velký význam i v odborných předmětech jako je občanská výchova, jednak na základě dvou ukázkových hodin, jež byly vystavěny na základě výsledků dotazníkového šetření, a ilustrovaly, že práce s textem může být pro žáky nejen velmi přínosná, ale i zábavná. Zároveň ukázkové hodiny přímo potvrdily některé výsledky dotazníkového šetření, když odhalily mezery žáků v důležitých životních schopnostech a dovednostech, jež by mohly získat právě zapojením více metod práce s textem a autentickými dokumenty do hodin občanské výchovy.

Konkrétně dotazníkové šetření zjistilo, že učitelé občanské výchovy ve svých hodinách až na jednoho nevyužívají metody práce s textem, jež by u žáků efektivně rozvíjely čtenářské dovednosti a kritický přístup k informacím. Rovněž v hodinách neodkazují a neučí žáky pracovat s různými informačními zdroji, kterých by žáci mohli využívat po odchodu ze školy. Povětšinou žáci z hodin občanské výchovy znají stránky obce a Evropské unie. Pouze na jedné škole byl počet informačních zdrojů vyšší. Naopak velmi pozitivně z dotazníkového šetření vyšla práce žáků s informačními zdroji, neboť již mají povětšinou tendenci si získané informace ověřovat, a to i více než jen z jednoho dalšího zdroje.

Výsledky ohledně práce s texty a autentickými dokumenty už tak pozitivní nejsou. Přestože žáci podle dotazníkového šetření pracují samostatně v hodinách občanské výchovy s texty a vyhledávají si v nich informace, během ukázkových hodin se ukázalo, že žáci 8. a 9. ročníků mají problém číst s porozuměním, chápat hlavní myšlenku citátů, orientovat se ve statistických tabulkách a vyhledávat v nich potřebné informace. Více než polovina žáků ve třídě, kde jsem realizovala ukázkové hodiny, měla problém formulovat své myšlenky do takové podoby, aby je dokázali sdělit svým spolužákům. Někteří žáci měli problém zapojit se do diskuze, protože měli odlišný názor než spolužáci, ale bylo pro ně těžké zformulovat protiargumenty. V druhé ukázkové hodině polovina třídy nezvládla vyhledat údaje

ve statistických tabulkách. Pouze na základě dvou ukázkových hodin se nedají tyto výsledky zobecňovat, ale je možné se domnívat, že více absolventů základních škol by mohlo mít stejné problémy a ne všichni budou mít možnost svoje dovednosti a schopnosti rozvíjet během dalšího studia.

Metody práce s textem, jež byly představeny v této práci, by umožnily žákům texty více promýšlet, naučily by žáky oddělovat podstatné informace od nedůležitých, důvěryhodné od nedůvěryhodných, známé od neznámých, formulovat vlastními slovy hlavní sdělení textu, propojovat informace s textů z vlastní zkušeností, pracovat s argumenty a protiargumenty. Rovněž by žákům umožnily v hodinách občanské výchovy pracovat a poznávat výstavbu různých textů a dokumentů. Na tyto texty a dokumenty je možné buď aplikovat metody práce s textem, nebo je zakomponovat do hodiny za využití jiné metody (jak bylo ukázáno v první ukázkové hodině), v níž žáci pracovali s paragrafovými texty během strukturní inscenace. Ačkoliv obě dvě hodiny byly vystavěné na práci s textem a žáci opravdu většinu času s texty aktivně pracovali, hodnotili hodiny jako zábavné a zároveň poučné. Velmi pozitivní ohlasy žáků byly i na samotné texty, líbilo se jim vyzkoušet si pracovat se zákony, statistikami nebo se hlouběji zamýšlet nad příběhem. V některých z nich texty vzbudily zájem například o další zákony či údaje o migrantech v České republice a o složitý proces získání státního občanství jiného státu.

Z těchto závěrů vyplývá, že metody práce s textem mají své podstatné místo i mimo hodiny českého jazyka a literatury, v nichž rozvíjejí zejména čtenářskou gramotnost. Zejména v hodinách občanské výchovy mohou významně přispět k rozvoji funkční gramotnosti u žáků, naučí je orientovat se a pracovat s různými druhy dokumentů, textů různých žánrů, s nimiž jistě budou aktivně pracovat i mimo školu a zároveň v nich více podporují kritický přístup k informacím a informačním zdrojům, který by si mohli během své školní docházky natolik zautomatizovat, že by je provázel nejen v běžných životních úkonech (čtení zpráv, sledování politických debat, podepisování smluv,...), ale i v jejich dalším celoživotním vzdělávání.

## Seznam zkratek:

c. d.	Citované dílo
cit.	Citováno
č.	Číslo
ČSÚ	Český statistický úřad
ed.	Editor
EU	Evropská unie
kol.	Kolektiv
MVČR	Ministerstvo vnitra České republiky
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OP	Očekávaný předpoklad
OV	Občanská výchova
ped.	Pedagog
PL	Pracovní listy
PS	Pracovní sešit
roč.	Ročník
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
RWCT	Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking)
ŠVP	Školní vzdělávací program
UJC	Ústav pro jazyk český
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
ZŠ	Základní škola

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura

ALTMANOVÁ, Jitka a kol.: *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

ALTMANOVÁ, Jitka: *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

BROOKFIELD, Stephen D.: *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, Jossey-Bass, a Wiley imprint, 2012. ISBN 978-0-470-88934-3.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

DOLEŽALOVÁ, Jana: *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

DOMBROVSKÁ, Michaela a kol.: *Informační gramotnost – teorie a práce v ČR*. In: Národní knihovna: knihovnická revue, 2004, roč. 15, č. 1. ISSN 0862-7487.

GAVORA, Peter: *Modely a úrovně gramotnosti*. In: GAVORA, Peter a ZÁPOTOČNÁ Oľga: *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ Eva: *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.

HAUSENBLAS, Ondřej: *Otázky a odpovědi*. In: Kritické listy, 2001, roč. 2, č. 4. ISSN 1214-5823.

HAVEL, Jiří a NAJVAROVÁ Veronika: *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HEJSEK, Lukáš: *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.

INCH, Edward S. a WARNICK, Barbara: *Critical thinking and communication: the use of reason in argument*. Boston 2010. ISBN 978-0-205-67293-6.

KLOOSTER, David: *Co je kritické myšlení?* In: STEELE, Jeannie L. a kol.: *Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E - U - R)*. Praha 2007.

KNECHT, Petr a JANÍK, Tomáš: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol.: *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka*. Praha 2010. Dostupné online na: [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/flipviewerxpress.html](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/flipviewerxpress.html) [cit. 18. 4. 2018].

KRCHOVÁ, Andrea a VÍZNEROVÁ, Hana: *Deník migranta - migrantky* [online]. Praha: EKS, 2010. ISBN 978-809-0445-215.

MAŇÁK, Josef a KLAPKO, Dušan ed.: *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATTHEWS, Ruth a LALLY, Jo: *The thinking teacher's toolkit: critical thinking, thinking skills, and global perspectives*. New York: Continuum International Pub. Group, 2010. ISBN 978-1-4411-2571-2.

MIKŠOVÁ, Radka: *Používané výukové metody v hodinách občanské výchovy na ZŠ a základů společenských věd na SŠ*. České Budějovice 2016. (nepublikovaná magisterská diplomová práce, Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích). Práce je dostupná on-line na: [https://theses.cz/id/f33ge5/DP\\_Miksova.pdf](https://theses.cz/id/f33ge5/DP_Miksova.pdf) [cit. 10. 4. 2018].



- NAJVAROVÁ, Veronika: *Model funkční gramotnosti a RVP ZV*. In: JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr a NAJVAROVÁ, Veronika (ed.): *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-153-9.
- PRŮCHA, Jan, ed.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří: *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-49-4.
- PUCHOLTOVÁ, Andrea: *Práce s textem v hodinách občanské výchovy*. České Budějovice 2015. (nepublikovaná bakalářská diplomová práce, Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích). Práce je dostupná on-line na: [https://theses.cz/id/gle2zb/Bakal\\_sk\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/gle2zb/Bakal_sk_prce.pdf) [cit. 20. 5. 2018].
- RABUŠICOVÁ, Milada: *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-86251-14-4.
- SCHNEIDEROVÁ, Soňa: *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2884-4.
- SIKOROVÁ, Zuzana: *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.
- SITNÁ, Dagmar: *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení.: Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E - U - R)*. Praha 2007.

STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Praha 2007.

STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha 2007

STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha 2007.

STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha 2007.

STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha 2007.

STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Kooperativní učení*. Praha 2007.

STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Plánování výuky a učení a hodnocení*. Praha 2007.

STEIGEROVÁ, Sabina: *Čtenářská gramotnost*. Hradec Králové 2016 (nepublikovaná magisterská diplomová práce, Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové). Práce je dostupná on-line na: <https://theses.cz/id/g67g4m/STAG85067.pdf>. [cit. 20. 5. 2018].

SYNKOVÁ, Lenka: *Podpora kritického myšlení na základní škole*. Brno 2016. (nepublikovaná bakalářská diplomová práce, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita). Práce je dostupná on-line na: [https://is.muni.cz/th/t5evv/Bakalarska\\_prace\\_.pdf](https://is.muni.cz/th/t5evv/Bakalarska_prace_.pdf) [cit. 20. 5. 2018].

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a KOŠTÁLOVÁ, Hana: *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha 2000–2013.

ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

VELEBOVÁ, Barbora: *Transmisivní a konstruktivistický přístup ve výuce občanské výchovy na příkladu multikulturní výchovy*. Brno 2015. (nepublikovaná magisterská diplomová práce, Katedra občanské výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita). Práce je dostupná on-line na: [https://is.muni.cz/th/s3on2/Diplomova\\_prace\\_Velebova.pdf](https://is.muni.cz/th/s3on2/Diplomova_prace_Velebova.pdf) [cit. 20. 5. 2018].

ZACHOVÁ, Alena: *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZEBROFF, Dmitri a KAUFMAN, David: *Texting, Reading, and Other Daily Habits Associated with Adolescents' Literacy Levels*. In: *Education and Information Technologies*, 2017, roč. 22, č. 5. ISSN 1573-7608.

## Elektronické zdroje

Cizinci. *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad [cit. 18. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>.

*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. [online]. Praha: Kritické myšlení, z.s., 2001 [cit. 1. 4. 2018]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/facelift\\_index.php](http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php).

Hoax. *Manipulátoři.cz* [online]. 28. 12. 2015. [cit. 17. 5. 2018]. Dostupné z: <http://manipulatori.cz/lexikon/hoax/>.

KOPECKÝ, Kamil. Fake news - Uprchlíci v pražském metru aneb Jak si ověřit pravdivost informací v prostředí internetu. *E-Bezpečí* [online]. Olomouc: Centrum PRVoK PdF, Univerzita Palackého v Olomouci, 26. 10. 2017 [cit. 18. 6. 2018]. ISSN 2336-1360. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/hoax-spam/1267-fake-news-cviceni>.

Migration and migrant population statistics. *Eurostat* [online]. Květen 2018 [cit. 18. 6. 2018]. ISSN 2443-8219. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics#Migration\\_flows:\\_2\\_million\\_non-EU\\_immigrants](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics#Migration_flows:_2_million_non-EU_immigrants).

Ministerstvo vnitra České republiky. *Zpráva o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců na území České republiky v roce 2016* [online]. Praha, Ministerstvo vnitra České republiky, © 2018 [cit. 16. 6. 2018]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/migrace/ViewFile.aspx?docid=22078838>.

SVOBODA, Milan. *Citáty slavných osobností* [online]. ©2018 [cit. 17. 5. 2018]. Dostupné z: <https://citaty.net/>.

## Učebnice

ADAMOVIČ, Lenka: *Občanská výchova pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1999. ISBN 80-7235-105-2.

DUDÁK, Vladislav a kol.: *Občanská výchova pro 8. a 9. ročník základní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 80-7168-951-3.

DUDÁK, Vladislav, MAREDA, Richard a HOLČÁK, Petr: *Občanská výchova pro 9. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1999. ISBN 80-7235-122-2.

HRACHOVCOVÁ, Marie a kol.: *Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 80-7182-186-1.

HRACHOVCOVÁ, Marie a kol.: *Občanská výchova pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2000. ISBN 80-7182-093-8.

LAICMANOVÁ, Antonie a kol.: *Výchova k občanství: doporučujeme pro 9. ročník základní školy a kvartu víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2012. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-404-8.

LUNEROVÁ, Jitka, ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika: *Výchova k občanství, doporučujeme pro 8. ročník základní školy a tercie víceletého gymnázia*. Brno, Nová škola, 2017. Duhová řada. ISBN: 978-80-7289-253-2.

MALINSKÁ, Anna a kol.: *Hravá občanská výchova 8: pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, v souladu s RVP*. Praha: Taktik International, 2017. ISBN 978-80-7563-048-3.

MALINSKÁ, Anna a kol.: *Hravá občanská výchova 9: pracovní sešit pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, v souladu s RVP*. Praha: Taktik International, 2017. ISBN 978-80-7563-049-0.

URBAN, Michal a KRUPOVÁ, Tereza: *Občanská výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-899-8.

URBAN, Michal, FRIEDEL, Tomáš, KRUPOVÁ, Tereza, JANOŠKOVÁ, Dagmar a ONDRÁČKOVÁ, Monika: *Občanská výchova 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN 978-80-7489-012-3.

VALENTA, Milan: *Občanská výchova pro 8. ročník*. Upr. 3. vyd. Úvaly: Albra, 2007. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-86287-12-2.

VALENTA, Milan: *Občanská výchova pro 9. ročník*. Upr. 3. vyd. Úvaly: Albra, 2007. Učebnice pro základní školy. ISBN 978-80-7361-041-8.

## **Legislativa a ostatní dokumenty**

ČESKO. Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79, s. 4030–4052. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4163>.

ČESKO. Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 11, s. 354–464. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5405>. ISSN 1211-1244.

*Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014. [cit. 17. 4. 2018]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/33599\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/33599_1_1).

*Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání*. [online]. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo kultury, 2000, [cit. 17. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.fi.muni.cz/~smid/sipvezv1.html>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017. [cit. 10. 4. 2018]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf).

# Přílohy

## Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele občanské výchovy

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

*jsem studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V této chvíli zpracovávám diplomovou práci na téma Kritická práce s textem a přístup k informacím v hodinách občanské výchovy. Mým cílem je zjistit využívání metod kritického myšlení a práci s informačními zdroji v hodinách občanské výchovy na druhém stupni základních škol. Obracím se na Vás s žádostí o spolupráci při průzkumu. Dotazník je zcela anonymní.*

**1. Připravujete si hodiny občanské výchovy dle schématu E-U-R (evokace-uvědomění si významu-reflexe)?**

ano, vždy                       ano, velmi často                       ano, občas                       ne

**2. Používáte ve výuce občanské výchovy metody kritického myšlení?** (myšlenková mapa, pětilístek, diamant, volné psaní, kmeny a kořeny, I. N. S. E. R. T., kostka, V-CH-D, třífázový rozhovor, pohyblivá debata, skládkové učení,... ).

ano                       ne

**Pokud jste odpověděli ne, přejděte prosím k otázce číslo 5.**

**3. Které metody kritického myšlení používáte?**

.....

.....

.....

.....

**4. Jak často metody kritického myšlení používáte?**

velmi často                       často                       poměrně málo                       velmi málo

**5. Jakou formou většinou probíhají Vaše hodiny občanské výchovy?**

- spíše formou frontální výuky doplněnou debatou s žáky případně jejich samostatnou prací
- spíše formou dialogu s žáky doplněný o jejich samostatnou práci
- spíše formou samostatné práce žáků doplněnou Vaším komentářem
- spíše formou projektové výuky
- jinak (napište prosím jak) .....

**6. S jakými materiály/pomůckami v hodinách občanské výchovy pracujete? (Vyberte všechny, jež používáte.)**

- učebnice
- pracovní sešit
- vlastní prezentace
- vlastní pracovní listy
- vlastní připravené texty (tzn. ne z učebnice)
- encyklopedie, knihy, časopisy
- internet
- audio-video ukázky
- jiné (uved'te konkrétní pomůcku).....

**7. Učíte žáky v hodinách občanské výchovy samostatně pracovat s textem? (Vyhledávat v něm informace, vytáhnout z něj hlavní myšlenku apod.)**

- ano       spíše ano       spíše ne       ne

**8. Jak často necháváte žáky vyhledávat nějaké informace?**

- velmi často       poměrně často       občas       nikdy

**9. S kterými informačními zdroji v hodinách občanské výchovy pracujete?**

- učebnice
- knihy (encyklopedie, odborné monografie,...)
- periodika (noviny, časopisy,...)
- mediální pořady (TV zprávy, publicistické pořady/magazíny,...)
- obecně internet
- jiné (uved'te jaké).....

**10. Odkazujete žáky na nějaké konkrétní informační zdroje, kde si mohou hledat aktuální informace? (například stránky města (obce), Český statistický úřad, Eurostat, oficiální stránky Evropské unie, apod.)**

- ano       spíše ano       spíše ne       ne

**11. Na které konkrétní informační zdroje odkazujete?**

.....

.....

.....

**12. Věnujete se v občanské výchově i aktuálním tématům, která zaznívají v médiích? (Například prezidentské volby, migrace,...)**

ano  ne

**13. Mají Vaši žáci možnost v hodinách diskutovat o svých názorech na probírané téma?**

ano  spíše ano  spíše ne  ne

**14. Mají Vaši žáci zájem v hodinách vyjadřovat svůj názor a diskutovat o něm s ostatními?**

ano  spíše ano  spíše ne  ne

*Děkuji Vám za účast v průzkumu a přeji Vám hodně pracovních i osobních úspěchů.*



## **Příloha č. 2 – Dotazník pro žáky 8. a 9. ročníků ZŠ**

Zdravím Tě,

*jsem studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V této chvíli zpracovávám diplomovou práci, ve které se zaměřuji na výuku občanské výchovy na základních školách. Chtěla bych Tě poprosit o spolupráci při mém průzkumu. Dotazník je zcela anonymní a je určen pro můj výzkum, ne pro vyučující/vyučujícího občanské výchovy na Tvé škole, proto můžeš odpovídat zcela popravdě.*

*Pokud není uvedeno jinak, vyber prosím vždy jen jednu odpověď. Děkuji.*

### **1. Jsem**

- dívka       chlapec

### **2. Jsem žákem**

- osmého ročníku       devátého ročníku

### **3. Jak u vás probíhají hodiny občanské výchovy?**

- většinu hodiny mluví vyučující
- většinu hodiny pracujeme s učebnicí (případně pracovním sešitem) a mluví vyučující nebo se nás ptá a my mu odpovídáme
- většinu hodiny pracujeme spíše my a od vyučujícího dostáváme spíše pokyny, co máme dělat

### **4. S čím pracujete v hodinách občanské výchovy? (můžeš vybrat více odpovědí)**

- s učebnicí
- s pracovním sešitem
- s pracovními listy
- s texty připravenými vyučujícím (tzn. nejsou z učebnice)
- s encyklopediemi, knihami, časopisy
- s internetem
- s audio-video ukázkami
- jiné (uved' konkrétní pomůcku) .....

**5. S čím pracujete v hodinách občanské výchovy nejčastěji? (Vyber pouze jednu – nejčastější pomůcku)**

- s učebnicí
- s pracovním sešitem
- s pracovními listy
- s texty připravenými vyučujícím (tzn. nejsou z učebnice)
- s encyklopediemi, knihami, časopisy
- s internetem
- s audio-video ukázkami
- jiné (uved' konkrétní pomůcku) .....

**6. Pracujete v hodinách občanské výchovy s textem, v němž si sami vyhledáváte informace, a pak s nimi dále pracujete?**

- vždy       často       někdy       zřídka       nikdy

**7. Dostáváte od vyučující/ho za úkol, abyste si sami na hodinu vyhledali nějaké informace?**

- ano       ne

**8. Dostáváte od vyučující/ho za úkol, abyste si sami (jako žáci) vyhledali nějaké informace přímo během hodiny občanské výchovy? (Například na internetu, v textu, v učebnici atd.)**

- ano       ne

**9. V jakých informačních zdrojích nejčastěji hledáš informace, které potřebuješ vědět? (Můžeš zakroužkovat více možností.)**

- internet
- knihy (encyklopedie, odborné monografie apod.)
- časopisy
- jiné (uved' jaký) .....

**10. Jak často si ověřuješ pravdivost vyhledaných informací?**

- vždy       často       někdy       zřídka       nikdy

**11. Hledáš stejné informace ve více než třech různých zdrojích? (Například tři různé internetové stránky, nebo internet + kniha + časopis)**

vždy       často       někdy       zřídka       nikdy

**12. Jak často používáš informace z Wikipedie?**

vždy       často       někdy       zřídka       nikdy

**13. Věděl jsi, že informace na Wikipedii může vkládat kdokoliv, třeba i ty?**

ano       ne

**14. Probíráte v hodinách i aktuální témata, o kterých se mluví v médiích? (Například migrace, prezidentské volby, terorismus,...)**

ano       ne

**15. Máš pocit, že bys věděl/a, kde si ověřit nebo dohledat informace, které se řeší v médiích? (Například kolik migrantů dostalo v loňském roce azyl v České republice, kolik muslimů žije v České republice, jak vypadal a co se dělo v koncentračním táboře pro Romy v Letech u Písku,...?)**

ano       spíše ano       spíše ne       ne

**16. Jak často diskutuje v hodinách občanské výchovy o nějakém probíraném tématu?**

vždy       často       někdy       zřídka       nikdy

*Děkuji Ti za vyplnění dotazníku a přeji krásný zbytek dne.*

# **Příloha č. 3 - Vybrané pasáže z trestního zákoníku a zákona o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů**

## **Trestní zákoník**

### **40/2009 Sb.**

Poslední změna zákona: 17. 9. 2015

## **Část I Obecná část**

### **Hlava VII Zvláštní ustanovení o některých pachatelích**

#### **§109**

#### **Mladiství**

Trestní odpovědnost mladistvých a sankce jim ukládané upravuje zákon o soudnictví ve věcech mládeže. Pokud zákon o soudnictví ve věcech mládeže nestanoví jinak, postupuje se podle tohoto zákona.

### **Hlava VIII Výkladová ustanovení**

#### **§138**

#### **Hranice výše škody, prospěchu, nákladů k odstranění poškození životního prostředí a hodnoty věci a jiné majetkové hodnoty**

1) Škodou nikoli nepatrnou se rozumí škoda dosahující částky nejméně 5000 Kč, škodou nikoli malou se rozumí škoda dosahující částky nejméně 25000 Kč, větší škodou se rozumí škoda dosahující částky nejméně 50000 Kč, značnou škodou se rozumí škoda dosahující částky nejméně 500000 Kč a škodou velkého rozsahu se rozumí škoda dosahující nejméně částky 5000000 Kč.

(2) Částek uvedených v odstavci 1 se užije obdobně pro určení výše prospěchu, nákladů k odstranění následků poškození životního prostředí, hodnoty věci a jiné majetkové hodnoty.

## **Část II Zvláštní část**

### **Hlava V Trestné činy proti majetku**

#### **§205**

#### **Krádež**

(1) Kdo si přisvojí cizí věc tím, že se jí zmocní, a

- a) způsobí tak na cizím majetku škodu nikoliv nepatrnou,
- b) čin spáchá vloupáním,
- c) bezprostředně po činu se pokusí uchovat si věc násilím nebo pohrůžkou bezprostředního násilí,

- d) čin spáchá na věci, kterou má jiný na sobě nebo při sobě, nebo
- e) čin spáchá na území, na němž je prováděna nebo byla provedena evakuace osob, bude potrestán odnětím svobody až na dvě léta, zákazem činnosti nebo propadnutím věci nebo jiné majetkové hodnoty.

(2) Kdo si přisvojí cizí věc tím, že se jí zmocní, a byl za takový čin v posledních třech letech odsouzen nebo potrestán, bude potrestán odnětím svobody na šest měsíců až tři léta.

(3) Odnětím svobody na jeden rok až pět let nebo peněžitým trestem bude pachatel potrestán, způsobí-li činem uvedeným v odstavci 1 nebo 2 větší škodu.

(4) Odnětím svobody na dvě léta až osm let bude pachatel potrestán,

- a) spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 nebo 2 jako člen organizované skupiny,
- b) spáchá-li takový čin za stavu ohrožení státu nebo za válečného stavu, za živelní pohromy nebo jiné události vážně ohrožující život nebo zdraví lidí, veřejný pořádek nebo majetek, nebo
- c) způsobí-li takovým činem značnou škodu.

(5) Odnětím svobody na pět až deset let bude pachatel potrestán,

- a) způsobí-li činem uvedeným v odstavci 1 nebo 2 škodu velkého rozsahu, nebo
- b) spáchá-li takový čin v úmyslu umožnit nebo usnadnit spáchání trestného činu vlastizrady (§ 309), teroristického útoku (§ 311) nebo teroru (§ 312).

(6) Příprava je trestná.

## §219

### Zatajení věci

(1) Kdo si přisvojí cizí věc nebo jinou majetkovou hodnotu nikoli nepatrné hodnoty, která se dostala do jeho moci nálezem, omylem nebo jinak bez přivolení osoby oprávněné, bude potrestán odnětím svobody až na jeden rok nebo zákazem činnosti.

(2) Odnětím svobody na šest měsíců až pět let nebo peněžitým trestem bude pachatel potrestán, získá-li činem uvedeným v odstavci 1 pro sebe nebo pro jiného značný prospěch.

(3) Odnětím svobody na dvě léta až osm let bude pachatel potrestán, získá-li činem uvedeným v odstavci 1 pro sebe nebo pro jiného prospěch velkého rozsahu.

**Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů  
(zákon o soudnictví ve věcech mládeže)**

**218/2003 Sb.**

Část I

**HLAVA II MLADISTVÍ**

§ 6

**Provinění**

(1) Trestný čin spáchaný mladistvým se nazývá provinění.

(2) Nestanoví-li tento zákon jinak, platí pro posouzení provinění spáchaného mladistvým trestní zákoník.

§ 11

**Upuštění od uložení trestního opatření**

(1) Soud pro mládež může upustit od uložení trestního opatření mladistvému, který spáchal provinění, na které trestní zákoník stanoví trest odnětí svobody, jehož horní hranice nepřevyšuje pět let, jeho spáchání lituje a projevuje účinnou snahu po nápravě,

- a) jestliže vzhledem k povaze spáchaného činu a k dosavadnímu životu mladistvého lze důvodně očekávat, že již projednání věci před soudem pro mládež postačí k jeho nápravě,
- b) dopustil-li se činu z neznalosti právních předpisů, která je zejména vzhledem k jeho věku, rozumové vyspělosti a prostředí, ve kterém žil, omluvitelná, nebo
- c) jestliže soud pro mládež přijme záruku za nápravu mladistvého a má za to, že vzhledem k výchovnému vlivu toho, kdo záruku nabídl, povaze spáchaného činu a osobě mladistvého se uložení trestního opatření nejeví nutným.

(2) Upustí-li soud pro mládež od uložení trestního opatření, může věc vyřídit tím, že mladistvého napomene, anebo může přenechat postižení mladistvého zákonnému zástupci, opatrovníku, škole, jíž je mladistvý žákem, nebo školskému zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (dále jen "výchovné zařízení"), v němž žije; v takovém případě si soud pro mládež předem vyžádá stanovisko školy nebo výchovného zařízení. Zákonný zástupce, opatrovník, škola nebo výchovné zařízení jsou povinni o výsledku vyrozumět soud pro mládež.

§ 12

Soud pro mládež může upustit od uložení trestního opatření mladistvému i tehdy, jestliže

- a) mladistvý spáchal provinění ve stavu vyvolaném duševní poruchou a soud pro mládež má za to, že zabezpečovací detence nebo ochranné léčení, které zároveň ukládá, zajistí nápravu mladistvého lépe než trestní opatření, nebo
- b) je vůči němu užito ochranné nebo výchovné opatření a k dosažení účelu tohoto zákona není třeba uložit trestní opatření.

## § 13

Upustí-li soud pro mládež od uložení trestního opatření, hledí se na mladistvého, jako by nebyl odsouzen.

## § 14

### **Podmíněné upuštění od uložení trestního opatření**

(1) Za podmínek uvedených v § 11 odst. 1 může soud pro mládež podmíněně upustit od uložení trestního opatření, považuje-li za potřebné po stanovenou dobu sledovat chování mladistvého.

(2) Při podmíněném upuštění od uložení trestního opatření soud pro mládež stanoví zkušební dobu až na jeden rok. Zároveň mladistvému může uložit ochranné opatření nebo výchovné opatření směřující k tomu, aby vedl řádný život; zpravidla mu též uloží, aby podle svých sil nahradil škodu nebo odčinil nemajetkovou újmu, kterou proviněním způsobil, nebo aby vydal bezdůvodné obohacení získané proviněním.

## § 24

### **Druhy trestních opatření**

(1) Za spáchané provinění může soud pro mládež mladistvému uložit pouze tato trestní opatření:

- a) obecně prospěšné práce,
- b) peněžitě opatření,
- c) peněžitě opatření s podmíněným odkladem výkonu,
- d) propadnutí věci,
- e) zákaz činnosti,
- f) vyhoštění,
- g) domácí vězení,
- h) zákaz vstupu na sportovní, kulturní a jiné společenské akce,
- i) odnětí svobody podmíněně odložené na zkušební dobu (podmíněně odsouzení),
- j) odnětí svobody podmíněně odložené na zkušební dobu s dohledem,
- k) odnětí svobody nepodmíněně.

(2) Trestní opatření uložené podle tohoto zákona v návaznosti na trestní zákoník musí vzhledem k okolnostem případu a osobě i poměrům mladistvého napomáhat k vytváření vhodných podmínek pro další vývoj mladistvého; výkonem trestního opatření nesmí být ponížena lidská důstojnost.

Zdroj: ČESKO. Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79, s. 4030–4052. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4163>; ČESKO. Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 11, s. 354–464. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5405>. ISSN 1211-1244.