

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**



**Dětská pojetí společnosti**

(Společnost a principy jejího fungování v pojetích žáků 2. stupně ZŠ)

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dokoupilová Klára

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, uvádím v seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 15. 6. 2023

.....  
Dokoupilová Klára

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji panu Mgr. Pavlu Neumeisterovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a poskytování podnětných rad. Velké díky patří mému manželovi a dceři, kteří mi byli oporou i motivací.

## **ANOTACE**

Cílem bakalářské práce bude realizovat na vybraném vzorku žáků 2. stupně základní školy výzkum tzv. dětských pojetí společnosti. K tématu bude přistupováno z pozice pedagogického konstruktivismu.

Bakalářská práce bude zkoumat, z jakých dětských pojetí přistupují žáci v rámci oblasti vzdělávání člověk a společnost k problematice společnosti a jejího fungování.

Bakalářská práce bude vycházet z analýzy stávajících kurikulárních dokumentů a v návaznosti na existující empirické nástroje následně zkoumat jednotlivé typy (či modely) dětských pojetí společnosti, především pak v souvislosti s klíčovými paradigmaty současné sociologie.

### **Klíčová slova**

dětská pojetí; prekoncepty; konstruktivismus; společnost; rodina; pravidla společnosti; demokracie

## **ANNOTATION**

The aim of the bachelor's thesis is to research the so-called children's conceptions of society on a selected sample of pupils in the upper primary school. The topic will be approached from the position of pedagogical constructivism.

The bachelor's thesis will investigate from which children's conceptions pupils approach the topic of society and its functioning in the educational area of man and society.

The bachelor's thesis will be based on an analysis of existing curriculum documents and, in relation to existing empirical tools, will subsequently explore particular types (or models) of children's conceptions of society, particularly in relation to key paradigms of contemporary sociology.

### **Key words**

children's conceptions; preconceptions; constructivism; society; family; rules of society, democracy



## Obsah

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Vymezení základních pojmů .....	9
1.1. Dětská pojetí.....	9
1.2. Konstruktivismus.....	10
1.3. Pedagogický konstruktivismus .....	11
1.4. Společnost.....	12
1.4.1. Fenomény společnosti .....	13
1.4.2. Sociální paradigmatata.....	14
2. Piagetova teorie kognitivního vývoje.....	15
2.1. Stádium formálních operací.....	16
2.2. Kritika Piagetových teorií .....	16
3. Kohlbergova teorie morálního vývoje.....	18
4. Ontogenetická stádia vývoje dle E. Eriksona .....	20
4.1. Osm věků člověka.....	20
4.2. Identita proti konfuzi rolí .....	20
5. Téma společnosti v RVP ZV .....	22
5.1. Vzdělávací oblast člověk a jeho svět.....	23
5.2. Vzdělávací oblast Člověk a společnost.....	26
5.3. Shrnutí rozboru RVP .....	30
6. Rozbor učebnic Výchovy k občanství.....	31
6.1. Učebnice Občanské výchovy pro 6. ročník .....	31
6.2. Učebnice Občanské výchovy pro 7. ročník .....	36
II. EMPIRICKÁ ČÁST .....	39
7. Metodika.....	39
8. Výsledky.....	41

DISKUZE .....	59
ZÁVĚR .....	62
Seznam použitých zkratk .....	64
Seznam použité literatury .....	65
Seznam použitých grafů .....	68
Seznam použitých tabulek .....	69
Seznam příloh .....	70

## ÚVOD

Společnost je pojem, který si každý z nás představujeme po svém. Když bychom se pokusili tuto naši subjektivní představu interpretovat mezi sebou navzájem, zjistili bychom, že každý z nás to vidí jinak. Odlišnosti mohou být menší i větší. Někdo vnímá společnost jako seskupení lidí jednoho státu, někdo zase jako seskupení jedné kultury, což může, ale i nemusí být totéž, a někdo vnímá společnost jako seskupení lidí, kteří aktuálně sdílí jeden prostor (jednu místnost). To všechno je správně, to všechno je společnost. Ale jaké představy o společnosti mají děti?

Jakožto budoucí učitelka Výchovy k občanství jsem si při výběru tématu bakalářské práce dávala záležet na tom, abych ve své praxi mohla těžit nejen ze závěrů práce, ale také z celého procesu zpracování. Hledala jsem proto v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“), kde je učivo Výchovy k občanství zakotveno ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Společnost je zde hlavním tématem, které rezonuje téměř celým učivem Občanské výchovy, potažmo Výchovy k občanství chcete-li.

Výuka Výchovy k občanství přímo nahrává využívání pedagogického konstruktivismu. Ten vychází z myšlenky dětských prekonceptů, se kterými žák do hodiny přichází. Na tyto představy může mít vliv řada faktorů, děti si svá pojetí tvoří na základě toho, co se kolem nich děje, s čím se setkají, jaké mají predispozice a vlohy, co je zajímavá a na co jsou zaměřeni. Takových vlivů na dítě působí celá řada. Pokud má pedagog představu o dětských pojetích žáků, je pro něj snazší jim předat nové informace po vzoru pedagogického konstruktivismu, který nové znalosti staví na již vzniklé struktury představ.

Aby nedošlo ke špatnému pochopení či užívání pojmů prekoncepce a konstruktivismu je jedním z dílčích cílů práce tyto pojmy definovat. Vymezení těchto pojmů spolu s pojmem společnost se bude věnovat úvodní kapitola práce.

Dalším z cílů teoretické části práce je prozkoumat pojetí dětí 2. stupně ZŠ z pohledu vývojové psychologie. Jednou z popisovaných teorií bude i vývojová teorie Jeana Piageta, na jehož myšlenky navazuje konstruktivismus, který je základním východiskem práce.

Pro zkoumání toho, k jakým poznatkům by měla dětská pojetí směřovat, je potřeba znát podobu výuky Výchovy k občanství. Struktura hodin je dána obsahem učebnic, které podléhají pokynům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále „MŠMT“). Proto se další kapitoly práce věnují v první řadě rozboru RVP ZV, který MŠMT a popisuje v něm, jak je výuka

korigována na státní úrovni. Dále budou rozebrány také učebnice Občanské výchovy, čímž zjistíme, jak je výuka realizována na školní úrovni.

Cílem práce je realizovat výzkum dětských pojetí společnosti na vybraném vzorku žáků 2. stupně základní školy. Společnost je však široké téma zahrnující formy společnosti, zákonitosti a pravidla jejího fungování, kulturu a další. Je to tedy velké sousto na jeden malý výzkum k bakalářské práci. Proto se výzkum zaměří pouze na dílčí pojmy z tématu společnosti, tyto pojmy budou vybrány až na základě analýzy RVP ZV a učebnic Občanské výchovy. Empirická část práce bude realizována pomocí analýzy dat získaných z dotazníkového šetření mezi žáky 2. stupně základní školy.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Vymezení základních pojmů

Zkoumání dětských pojetí za cílem jejich využití v pedagogické praxi vychází z teorie pedagogického konstruktivismu. Pedagogický konstruktivismus je souhrn teorií, které navazují na myšlenky švýcarského filozofa Jeana Piageta. Ten se zabýval kognitivním vývojem dítěte, vymezil stádia myšlenkových operací dle věku a provedl řadu výzkumů týkajících se těchto témat.

První kapitola pojednává o výše uvedených teoretických základech. O základních pojmech a o myšlenkách, které jsou důležitým východiskem práce.

### 1.1. Dětská pojetí

Pedagogický slovník definuje prekoncepty jako „*naivní teorie dítěte, žákovy pojetí učiva*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 218). Další používaná synonyma jsou „*žákovy interpretace, spontánní představy, dětská porozumění, mentální reprezentace, miskoncepce*“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 89) z cizojazyčných je zajímavé zmínit „*student's understanding*“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 89), tedy studentovo pochopení. Tento výklad lze nejlépe vztáhnout směrem k individuálnímu přístupu žáka k probírané látce. Všechny výše uvedené definice nahlíží na pojem prekoncept z jiných úhlů, některé ho interpretují jako dětská chápání, jiná zase jako mylné představy.

V této práci jsou dětská pojetí vnímána jako vstupní vědomosti žáků do procesu učení. Jsou to představy, které si žák nashromáždí na základě toho, s čím se dosud setkal. Pokud si učitel umí zmapovat tyto představy, může s žákem lépe pracovat a vést ho tak k osvojení dané vědomosti. Jde o základní kámen pro následné hlubší poznávání daného pojmu, popřípadě učení se nových pojmů s ním souvisejících.

Dětská pojetí jsou následkem myšlení, konání i prožívání. Jsou souhrnem všech vjemů, vlivů a zkušeností, se kterými se jedinec setkal. Jejich vznik je vědomý i nevědomý, spontánní i záměrný (Škoda, Doulík, 2011). Spontánní povahu vzniku nesou takové prekoncepty, které vznikly z činností, při kterých jedinec nehledal aktivně poznání, např. při hře. Oproti tomu záměrně se tvoří prekoncepty, ke kterým si jedinec zjišťuje informace kupříkladu dotazováním se rodičů nebo dohledáváním na internetu.

Každý prekoncept obsahuje několik složek, v odborných publikacích lze dohledat řadu dělení a členění. Škoda a Doulik (2011) uvádí složku kognitivní a afektivní. Kognitivní neboli poznávací složka logicky zpracovává daný jev. Zahrnuje všechny vědomosti o dané problematice. Právě u ní se často setkáváme s výše zmíněnými miskoncepce. Žák je schopen svá chápání a postoje slovně popsat. Tato její vlastnost je využita dále v praktické části, kdy se v rámci dotazníku zaměřujeme na zjištění kognitivní složky dětských pojetí. Oproti tomu afektivní složka dodává žakovým vědomostem rozměr vztahu, emocí a prožívání. Formují se tak žakovy postoje.

Vznik a následnou podobu prekonceptů ovlivňují faktory, které na jedince působí zevnitř i zvenku. Patří sem individuální charakteristiky jedince, jeho schopnosti, aktuální rozpoložení, zdraví, a k tomu na něj z vnějšku působí vlivy sociálního prostředí, kultury, ekonomického zázemí apod. Všechny tyto faktory ovlivňují každého jedince jinak, proto jsou výsledné prekoncepty zejména subjektivního charakteru. Cílem pedagoga je potom obohatit žáka o vědomosti tak, aby z daných subjektivních prekonceptů zformulovaly objektivní poznatky (Škoda, Doulik, 2011).

Pedagogické postupy, které berou ohledy na současný stav vlastností a schopností žáka, patří do sféry pedagogického konstruktivismu. Ten klade důraz zejména na průběh myšlenkových operací žáků. Pedagogický konstruktivismus je základním pilířem této kvalifikační práce.

## **1.2. Konstruktivismus**

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 132) je konstruktivismus popsán jako souhrn postupů, které vycházejí z myšlenky konstruování poznání. Konstruování ve smyslu spojování si poznatků dohromady. Důležitým faktorem, který hraje roli během vytváření těchto spojení a vztahů, je intelektuální vývoj. Konstruktivismus obecně je souhrn teorií, které vychází z názoru, že objekt v centru jejich pozornosti je aktivní a na základě svých vlastních schopností a vlastností interaguje s okolím. Proud konstruktivismu, který je zároveň také východiskem práce, se nazývá kognitivní konstruktivismus. Spojuje myšlenky Jeana Piageta a J. S. Brunera.

Každá větev a každá teorie konstruktivismu má jedno společné, a tím je práce s prekoncepty. Konstruktivismus vnímá učení jako „*dynamickou modifikaci původních*

*dětských pojetí a vnitřních poznatkových systémů žáka směrem, který více odpovídá současnému stavu vědeckého poznání“* (Škoda, Doulík, 2011, s. 123). Nové poznatky jsou konstruovány na základě žákových pojetí, které jsou v procesu buď rozvíjeny nebo měněny. Škoda a Doulík (2011) uvádí několik východisek, které jsou pro konstruktivismus stěžejní.

1. Kladení důrazu na kognitivní procesy s ohledem na individualitu žáka.
2. Nezáměrnému, ba právě spontánnímu učení a poznávání je přisuzována velká váha. Zaměřují se na epizodickou paměť žáka, čímž dle těchto teorií dochází ke vzniku trvalejších a přirozenějších poznatků a vazeb mezi nimi.
3. Dětská pojetí jsou nástroji, které pedagog i žák sám využívá k prohlubování a získávání nových poznatků.
4. Kromě dětských pojetí je potřeba odhalit také individuální způsoby učení, které jsou pro daného žáka typické. Na základě těchto poznatků lze nasadit individuální učební strategii přímo na míru daného žáka. Podstatnou roli zde hraje metakognice. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) uvádí tři způsoby chápání tohoto pojmu. Jejich společným rysem je to, že jsou založeny na uchopení svého vlastního poznávání a následné práci s touto informací směrem k co nejúspěšnějšímu získávání nových poznatků.
5. V centru pozornosti nejsou jen samostatná dětská pojetí, ale spleť sítí těchto provázaných informací, které jako celek tvoří celý systém poznatků. Nelze pracovat pouze s jednou vědomostí, pracujeme s celým poznatkovým systémem, schématem, které následně modifikujeme.
6. „*Ontogeneze poznání jedince do jisté míry kopíruje fylogenezi poznání celého lidstva*“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 125). Tedy že při procesu učení využíváme metody, kdy žáka navádíme k tomu, aby na daný poznatek přišel on sám, přirozeně. Simulujeme situace, tak aby žák byl schopen vymyslet, jak dále postupovat, a tím se sám dobral k výsledku, kterým je právě požadovaná vědomost.

### **1.3. Pedagogický konstruktivismus**

Pedagogický konstruktivismus využívá názory a postoje konstruktivismu jako takového a využívá jej pro svou teorii vzdělávání. Existuje několik proudů souvisejících s pedagogickým konstruktivismem. Škoda a Doulík (2011) uvádí tyto:

1. Kognitivní konstruktivismus, který kombinuje evropskou genetickou epistemologii Jeana Piageta s americkou kognitivní psychologií (mimo jiné J. S. Brunera). Jedinec si spojuje poznatky, které dostává ze svého okolí, do systémů, přetváří již vzniklá schémata a pracuje s nimi.
2. Sociální konstruktivismus. Ten klade důraz na vzájemné působení s okolím, na socializaci. Ve vzdělávání využíváno v rámci kooperativního učení. Tj. skupinová práce, při které si žáci rozdělí činnosti, plánují, vzájemně se doplňují, zkrátka spolupracují (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).
3. Spojení obou výše zmíněných směrů. Metody, které tento přístup využívá zahrnují skupinové práce, podporu tvůrčího myšlení, menší podíl teoretické výuky, zkoumání reálných problémů ze života. Existuje řada argumentů, které tomuto přístupu vytýkají přílišnou hravost, kdy je ve výuce více času věnováno hře namísto učení a s tím spojeného procvičování paměti.
4. Didaktický konstruktivismus, který se objevuje v oborových naukách o vzdělávání.

## 1.4. Společnost

V kapitole vymezující základní pojmy nesmíme opomenout ani pojem společnost, jelikož i ten je předmětem zkoumání práce. Jde o zdánlivě jednoduchý pojem, který každý z nás dokáže nějakým způsobem uchopit a popsat. Domněnky a naše vlastní výklady však v teoretické části práce nemají své místo, proto se v téhle podkapitole podíváme, jak je pojem společnost vysvětlován v odborné literatuře.

Giddens (2013) vnímá společnost jako nejpodstatnější koncept sociologie, jelikož se jedná o spletitou síť vztahů lidí. Tato síť vzniká a funguje dle pravidel kultury, ve které tito lidé žijí. Rozlišuje typy společnosti dle velikosti. Když se podíváme na výše zmiňovanou strukturu společnosti, myslíme tím veškerá pravidla a vzájemné hierarchické vztahy. Bauman (2010) vnímá tyto struktury striktně jako vztahy podřízenosti a nadřízenosti.

Takhle vymezuje pojem společnost sociologie. Z pohledu Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2015) existují 2 varianty výkladu. První chápání je poněkud darwinovské, společnost je zde definována jako „*skupina jednotlivců, kteří patří ke stejnému druhu*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 556) a tudíž jejich hlavní motivace pro vytváření vzájemných vztahů je rozmnožování. Druhá definice je pro nás více relevantní, ta popisuje společnost jako souhrn jedinců, které spojuje společná historie, vzájemné vztahy různého charakteru, společné normy



a hodnoty, kultura a povětšinou také sdílení stejného území (Hartl, Hartlová, 2015). Společnost lze dělit na: „*a) dočasnou a trvalou, b) otevřenou a uzavřenou, c) stejného druhu a různých druhů*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 557).

Jak už bylo zmíněno, společnost je široké téma. Z výše zmíněných definic lze zdůraznit tyto pojmy, bez kterých by se společnost neobešla: vztahy, pravidla, normy, hodnoty, kultura a v neposlední řadě jedinec, protože každý z nás jednotlivců napomáhá k existenci nás jako společnosti.

### **1.4.1. Fenomény společnosti**

Se společností je úzce spjat pojem fenomén. Co to však fenomén je a jakou souvislost má s dětskými prekoncepty? To si popíšeme v této podkapitole.

Sociologický slovník (Geist, 1992, s. 82) definuje fenomén jako „*každý objekt, který je dán ve vědomí vnímajícímu, myslícímu, cítícímu, prostě prožívajícímu subjektu*“. Fenomén lze zaměnit synonymem jev. Další výklad přináší Jandourek ve svém Sociologickém slovníku (2001), který popisuje společenský fenomén jako něco nezávislého ku vědomí jedince, něco, co vzniká z vnějšku a je tedy vysvětlitelné jen s ohledem na další sociální jevy.

Ve filozofii se pojmem fenomén zabývá fenomenologie, která svým přístupem ovlivnila také další humanitní vědy – mimo jiné i pedagogiku. V pedagogice se směr zabývající se zkoumáním fenoménů nazývá fenomenografie (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Využitím sociologických přístupů na zkoumání psychologických jevů (fenoménů) vznikl směr psychologismus. Výzkumy, které jsou vedeny v myšlenkách tohoto směru, dochází k závěrům, že lidská mysl je utvářena a ovlivňována společenským děním čili sociálními jevy. (Petrušek, 2011). Dětská pojetí jsou tudíž formována prostřednictvím okolí jedince, prostřednictvím sociálních fenoménů, se kterými se setkává.

Durkheim (1969) popisuje sociální fenomény jako veškeré jevy probíhající ve společnosti. Tato široká škála jevů je zahrnuta v základních společenských strukturách a institucích, jimiž jsou větší i menší sociální seskupení (např. rodina, škola, či stát) se vším, co se uvnitř nich odehrává. Tedy veškeré vztahy, pravidla, normy, chování, kultura apod. Nelze tyto jevy jednotlivě vyjmenovat. A nelze je ani jednotlivě popsat.

## 1.4.2. Sociální paradigmatata

Společnost je rozmanitá, proto existují různé způsoby, jakými lze k jednomu danému fenoménu přistupovat. Tyto úhly pohledu nazýváme paradigmatata, je jich velké množství.

Paradigma „*označuje převládající názor přijímaný badateli určité vědecké disciplíny za vzorový*“ (Jandourek, 2001, s. 181). Podle T. S. Kuhna (1997) se daná věda řídí aktuálně uznávaným paradigmatem, při řešení problémů následuje jeho postupy. V případě, že narazí na neřešitelný problém, není mu věnována pozornost. Po nahromadění většího množství nevyřešených problémů však dochází ke krizi paradigmatu, přichází revoluce dané vědy a vzniká nové paradigma. V sociologii se vyskytuje vždy více paradigmat zároveň, proto je sociologie označována multiparadigmatickou (Jandourek, 2003). Lze však určit jedno převládající paradigma pro dané období či místo (lokalitu).

Členění paradigmat uvedené v Úvodu do sociologie (Jandourek, 2003, s. 16):

### 1. Fakturalistické paradigma

Za zakladatele fakturalistického paradigmatu je považován Emile Durkheim. Paradigma se soustředí především na společnost ve velkém, na fungování velkých struktur, institucí a na jejich dopad na jedince. Jedinec je obklopen fenomény, které lze objektivně zkoumat. Výzkumy na toto téma jsou většinou kvantitativního charakteru a využívají metodu dotazníku, rozhovoru a historicko-srovnávací metodu. Z teorií, které využívají přístup fakturalistického paradigmatu, uvádí Jandourek (2003) strukturální funkcionalismus a konfliktualistickou teorii.

### 2. Behaviorální paradigma

Jak napovídá název, behaviorální paradigma se zabývá „*pozorováním chování jedinců v sociálním kontextu*“ (Jandourek, 2003, s. 16). Zejména s ohledem na metodu odměny a trestu, které se věnoval americký psycholog B. F. Skinner.

### 3. Definiční paradigma

Definiční paradigma se zajímá o to, jak členové pohlíží na dané sociální situace, jak je definují. „*Lidé prostě jednají podle toho, jak vidí situaci*“ (Jandourek, 2003, s. 16). Výzkumné metody jsou zaměřeny kvalitativně a nejčastěji je to metoda dotazování a pozorování. Představitelem definičního paradigmatu je Max Weber. Patří sem tyto teorie: teorie akce, fenomenologie, etnometodologie, existencialismus a symbolický interakcionalismus (Jandourek, 2003).

## 2. Piagetova teorie kognitivního vývoje

Jean Piaget byl švýcarský filozof jehož teorie o vývoji kognitivních schopností se zapsala do učebnic vývojové psychologie, pedagogické psychologie i oborové didaktiky. Jeho myšlenky jsou předlohou pro nespočet teorií a myšlenkových směrů, mimo jiné jsou východiskem pro pedagogický konstruktivismus a spolu s ním i pro tuhle práci. Jeho nejvýznamnějším odkazem je teorie kognitivního vývoje, kterým se neodmyslitelně zapsal do učebnic vývojové psychologie. Pro nás je v tomto ohledu důležitý zejména jeho popis vývojových období, která odpovídají věku žáků 2. stupně základní školy (dále jen „ZŠ“). Cílem této kapitoly je proto shrnout Piagetovu teorii vývoje, čímž získáme vhled do žakovy mysli a můžeme si tak udělat představu o tom, jak žák pracuje s informacemi, které se mu snažíme předat.

Předmětem Piagetových bádání je dítě. Piaget zkoumá dětské poznání, učení, vzdělávání. Dítě je považován za aktivní prvek, který se podílí na získávání nových informací, jde jim naproti, vyhledává je.

Jedinec si během vývoje projde všemi popisovanými stádii, ke kterým patří i věková rozhraní, ta jsou však pouze orientační. Doba, za kterou dítě zvládne určité stádium překonat, se odvíjí například od toho, v jak podnětném prostředí se jedinec nachází, nebo také od toho, jaké jsou jeho osobnostní charakteristiky a schopnosti.

Většina zdrojů uvádí rozdělení na 4 stádia. Piaget však ve své knize Psychologie inteligence (1970) rozděluje vývoj myšlení na 5 částí, jsou jimi:

1. sensorimotorická inteligence,
2. myšlení symbolické a předpojmové,
3. myšlení názorné,
4. konkrétní operace,
5. formální operace.

Fáze sensorimotorické inteligence je období, které se týká dětí ve věku do dvou let. Jedná se o stádium, ve kterém si jedinec začíná osvojovat schopnost řeči, čímž se učí využívat ve svých myšlenkových operacích symboly. A tak nastává fáze symbolického a předpojmového myšlení, která probíhá v období mezi 2. a 4. rokem života. „*Od 4 do 7 nebo 8 let se vytváří v těsné souvislosti s předchozími formami myšlení názorné, jehož postupné rozčlánkování vede k začátkům operace*“ (Piaget, 1970). Čtvrtým stádiem je stádium konkrétních operací, ve

kterém si dítě začíná vytvářet systém myšlení a začíná si prohlubovat poznatky a propojovat pojmy. Dochází ke složitějším myšlenkovým operacím. Piaget (1970) zařazuje začátek této fáze do doby mezi 7. a 8. rokem života, její konec pak přisuzuje obdobím mezi 11. a 12. rokem. Načež následuje finální období, období formálních operací. To svým věkovým zařazením přímo odpovídá takovému věku žáků zkoumanému v této práci, a proto bude podrobněji rozebráno v následující podkapitole.

## **2.1. Stádium formálních operací**

V období kolem 12. roku života si jedinec začíná osvojovat schopnost provádět v rámci svého myšlení tzv. formální operace. Piaget tento vývojový milník přisuzuje počátku dospívání.

Dítě je nyní schopno přemýšlet o věcech více komplexně, vybavovat si vědomosti na základě spojitostí a uvažovat v souvislostech. Název je odvozen od schopnosti zachovat formu dokazování nebo formulovat hypotézu (Fontana, 2014). K tomu, aby bylo dosaženo této nové úrovně myšlení, je potřeba přeskupit myšlenková schémata do nové roviny myšlení. Piaget (1970) si představoval myšlenkové schéma jako mřížkově-grupovou strukturu, kde vše souvisí se vším, jakákoli myšlenka jde spojit s jinou. Což je základ pro hypoteticko-deduktivní usuzování. Dítě je schopno tvořit hypotézy a vyvozovat závěry, čímž si osvojuje nové poznatky.

## **2.2. Kritika Piagetových teorií**

Přirozeně se jednou teorií nelze zavděčit všem. Navíc s rychlostí, kterou v dnešní době věda postupuje, jsou Piagetovy poznatky poněkud zastaralé, přesto však stále nebyly překonány. I když tato práce vychází z jeho teorií, je zde zahrnuta i podkapitola zabývající se kritikou jeho díla, a to z důvodu zachování objektivnosti.

Mezi časté výtky k jeho práci patří zejména striktnost věkového vymezení vývojových fází a s tím spojená vysoká očekávání. Fontana (2014) zobecňuje tyto názory tak, že v mladším věku Piaget tempo vývoje spíše podceňoval, ve starším ho zas naopak přeceňoval. Piaget ve svých teoriích vycházel z výzkumů, které sám prováděl. Avšak jeho představa o nedostatečné myšlenkové vybavenosti mohla být zapříčiněna neschopností dítěte plně vyjádřit své myšlenky. Kromě řečové bariéry zde také mohou hrát roli paměťové nedostatky nebo také styl, jakým byly otázky formulovány. Existují výzkumy, které dokazují, že experimenty Jeana Piageta byly

chybně nastaveny a nepočítaly s výše uvedenými proměnnými, které ovlivňovaly jeho respondenty.

V Psychologii ve školní praxi (Fontana, 2014) je zmíněn výzkum M. Donaldsona z roku 1984, který dokazuje, že tříleté dítě není schopno jen a pouze egocentrického myšlení, jak uvádí Piaget. Donaldson provedl experiment, kdy dítěti ukázal dvě panenky a dal mu za úkol, aby jednu schoval tak, aby ji ta druhá neviděla. Z toho, že to dítě zvládlo, vyplývá, že jedinec ve věku tři let je schopný se vžít do role druhé panenky, tedy decentrovat své myšlení. Donaldson správně využil hračky, což je dětem blízké, a také hry na schovávání, kterou rovněž děti daného věku velmi dobře znají.

Při výzkumu dětských pojetí společnosti je potřeba mít na paměti fakt, že každé dítě je jiné, každé dítě mladšího věku má ovládá jinou úroveň komunikace a při provádění výzkumu je potřeba dbát na jednoduché a srozumitelné kladení otázek (Doulík, 2005).

Co se týče kritiky teorie vývoje starších dětí, dnešní odborníci se shodují na tom, že úroveň formální myšlení řada jedinců nezvládá ani ve věku 16 let, ba dokonce někdo si tuto schopnost nikdy neosvojí. Tyto názory však zatím nejsou dostatečně probádány (Fontana, 2014).

I přes to, že někteří odborníci si v jeho díle našli jisté neshody, jsou Piagetovy teorie do dnešního dne pevným základem, ze kterého vychází řada dalších teorií. Nelze mu odepřít to, že byl průkopníkem na poli zkoumání dětské mysli, dětského světa a dětského vnímání a že jeho teorie dosud nebyly překonány.

### 3. Kohlbergova teorie morálního vývoje

Lawrence Kohlberg byl americký psycholog, který ve svém díle vychází z Piagetových teorií, především ve své teorii morálního vývoje. V návaznosti na předchozí kapitolu se tedy nyní budeme věnovat dílu Lawrence Kohlberga. Rozbor jeho teorie vychází z knihy Psychologie morálního vývoje (Heidbrink, 1997), kde je rozebrána jak Kohlbergova, tak Piagetova teorie.

Kohlberg rozdělil vývoj morálky do tří rovin, a to na předkonvenční, konvenční a poskonvenční úroveň morálky. Každá z těchto rovin zahrnuje dvě stádia vývoje, jeho teorie tedy zahrnuje celkem 6 stádií. Heidbrink (1997) tato stádia po vzoru Kohlberga popisuje jako:

#### 1. Odměna a trest

Odměna a trest jsou základními (nejen) lidskými motivacemi. Je naprosto přirozené jednat tak, abych byl za své chování odměněn, a taky jednat tak, abych se vyhnul trestu. Toto období se vyznačuje egocentrickým jednáním.

#### 2. Účelové myšlení

Období instrumentálně-relativistické orientace. Jedinec jedná za účelem uspokojení vlastních potřeb, přičemž však respektuje pravidla společnosti, ve které žije. Rozvíjí se schopnost empatie a zejména cit pro spravedlnost.

#### 3. Shoda s ostatními

Nastává fáze konvenční morálky. V tomto období je pro jedince hlavní motivací spokojenost jeho okolí. Snaží se naplnit očekávání, zavděčit se a pomáhat. Dítě si uvědomuje normy, které jsou v jeho okolí platné (Heidbrink, 1997).

#### 4. Orientace na společnost

Orientace na právo a pořádek, který ve společnosti panuje. Jako jedinec žijící ve společnosti podporují její fungování, fungování skupin a institucí a zároveň respektují práva a povinnosti, které se na ně vztahují.

#### 5. Sociální úmluva a individuální práva

*„Zákony tu jsou k všeobecnému blahu a chrání práva všech lidí. Má být dosaženo co možná největšího užítku pro největší množství lidí. Život a svoboda jsou hodnoty absolutního charakteru“* (Heidbrink, 1997, s. 80). Jednání není podřízeno pouze platným

zákonům a normám, ale hlavně utilitaristickým myšlenkám, kdy se jednání podřizuje zájmu co největšího počtu lidí. Dochází k přechodu do fáze postkonvenční morálky.

#### 6. Etické principy

Morálka a etičnost slouží jako měřítko správnosti jednání. Jedinec se rozhoduje na základě vlastního svědomí.

Ve zkratce lze říci, že v předkonvenčním stádiu dítě zkoumá svět kolem sebe a začíná se učit, co je dobré a co špatné. Učí se pracovat se svým egocentrismem a dívat se na svět i očima druhých. V konvenčním stádiu si jedinec více uvědomuje existenci norem, práv a povinností, které jsou mu uloženy. Respektuje je a snaží se je plnit. V rámci postkonvenčního stádia však jedinec naráží na hranice své morálky a posuzuje správnost zákonů a svého chování dle svých morálních zásad.

## **4. Ontogenetická stádia vývoje dle E. Eriksona**

Učebnice vývojové psychologie jsou plné různých teorií o vývoji jedince, byla by tedy škoda do práce nezahrnout i další z nich. Další vývojovou teorií, kterou zde zmíníme, je vývojová teorie Erika Eriksona. Erik Erikson byl německý psycholog, který rozlišil osm ontogenetických stádií. Každé z nich je podle něj konfrontací dvou opačných tendencí jedince. Tuto teorii popisuje ve svém díle *Dětství a společnost* (Erikson, 2002), která je hlavním zdrojem pro tuto kapitolu.

### **4.1. Osm věků člověka**

Erikson svoji teorii psychosociálního vývoje nazval Osm věků člověka. Jedinec si totiž dle Eriksona (2002) projde během svého života těmito osmi stádii:

1. základní důvěra proti základní nedůvěře (0-1 rok);
2. autonomie proti studu a pochybám (1-3 roky);
3. iniciativa proti vině (3-6 let);
4. příčinnivost proti inferioritě (6-12 let);
5. identita proti konfuzi rolí (12-19 let);
6. intimita proti izolaci (20-25 let);
7. generativita proti stagnaci (26-64 let);
8. ego integrita proti zoufalství (65+ let).

K jednotlivým fázím je uveden věk. Věkový údaj nám určuje, že pro zkoumání dětských pojetí u žáků 2. stupně, si v této kapitole rozebereme fázi identita vs konfuze rolí, která dle Eriksona probíhá v období mezi 12. až 19. rokem života.

### **4.2. Identita proti konfuzi rolí**

Stádium, kdy se jedinec potýká s konfrontací, kde stojí jeho vlastní identita proti konfuzi rolí, Erikson (2002) zařazuje do období mezi 12. a 19. rokem života. Začíná tedy ukončením fáze dětství a zahrnuje celé období dospívání, závěrem je vstup do dospělosti. Při začátku dospívání se jedinec dostává do fáze rychlého fyzického růstu, a především pohlavního dozrávání. V důsledku těchto změn v jedinci nastává konflikt mezi vnitřním přijímáním těchto změn a vnímáním toho, jak tyto změny přijme okolí. Přechodem z dětství také vznikají nové sociální role, se kterými je potřeba se popasovat.



Změny, které provází nástup puberty otřesou také veškerými dosavadními osobnostními základy. Jedinec se tak ocitá v nejistotě a snaží se o obnovení pocitu neměnnosti a kontinuity. V téhle nejistotě si dospívající za své nepřátele často volí „*lidi, kteří jsou plni dobré vůle*“ (Erikson, 2002, s. 237), a tak nastává obávané období vzdoru, neshod a hádek s rodiči. Nezřídka k tomuto období patří i delikventní chování či psychotické poruchy. Dítě si buduje identitu svého ega a chrání si ji. Z dalších freudovských pojmů sem Erikson řadí také pojem libida, které se vlivem vývoje probouzí. Pro tohle stádium je také typické období prvního zamilování se, které Erikson nepřisuzuje sexuálnímu pudu, nýbrž potřebě definovat vlastní identitu skrze reflektování do druhého.

Typicky se jedinci v této fázi projevují odmítáním těch, kteří jsou odlišní. Erikson si tento jev vysvětluje jako „*obranu proti vlastní difuznosti*“ (Erikson, 2002, s. 238). Identita jedince se tvoří zejména v rámci kontaktu s jeho okolím, zvláště s jeho vrstevníky. Jedinec se snaží o to, aby zapadl, touží být respektován.

Dospívající si upravuje morální ideály, které si s sebou nese z dětství, tak, aby zapadaly do jeho představ o dospělosti, na kterou se po dobu celého tohoto stádia připravuje.

## 5. Téma společnosti v RVP ZV

Pátou kapitolou teoretické části se nám otevírá pohled do výuky. Tato kapitola má za cíl analýzu RVP ZV), který školám a pedagogům udává obsah výuky. Cílem kapitoly je zmapovat, jakým stylem je výuka tématu společnosti korigována na státní úrovni, způsob realizace na školní úrovni pak bude tématem následující kapitoly.

RVP ZV je součástí tzv. kurikulárních dokumentů, což jsou dokumenty, které na sebe vzájemně navazují, a tím společně tvoří ucelený systém vzdělávání a výchovy dětí ve věku od 3 do 19 let. RVP ZV vychází ze školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) a Bílé knihy (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

RVP ZV je metodická příručka, která platí již od roku 2005. Vydává ji Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) a udává tím školám obsahy výuky. Nejaktuálnější verze vznikla v lednu roku 2021 s tím, že změny, které přinesla, jsou školy povinny zakomponovat do Školního vzdělávací plánu v době mezi 1.9.2021 a 1.9.2024 (termín platný pro 2. stupeň ZŠ) (MŠMT, 2022). Revize vznikají na základě nově zformulovaných strategií vzdělávání.

RVP ZV je zaměřen na žáky nejen prvních a druhých stupňů, ale také na studenty odpovídajících ročníků víceletých gymnázií čili vymezuje vzdělávání žáků všech 9 ročníků povinné školní docházky. Obsah vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, každá tato oblast je vyučována v rámci minimálně jednoho vyučovacího předmětu. Vzdělávací oblasti jsou tvořeny tematickými okruhy, obsah výuky každého z nich je vymezen pomocí očekávaných výstupů a probíraného učiva.

Očekávané výstupy definují takové vědomosti a dovednosti, které si žáci osvojili a které jsou schopni dále využít. Pro usnadnění orientace jsou očekávané výstupy jsou opatřeny kódy. Kódy obsahují zkratku vzdělávacího oboru, číselné označení ročníku, na jehož konci je posuzováno, zda žák splňuje daný očekávaný výstup, číselné označení tematického okruhu a pořadí očekávaného výstupu. Tyto očekávané výstupy jsou rozšířeny také o „*minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření*“ (MŠMT, 2021, s. 14). To se týká žáků, kteří mají na základě jejich specifických potřeb stanoveno podpůrné opatření, které jim upravuje požadovanou úroveň očekávaných výstupů. Práce je zaměřena na žáky intaktní, proto na tuto část vzdělávacích obsahů nebude nahlíženo.

Důležitým pojmem, který rezonuje všemi vzdělávacími oblastmi RVP ZV je pojem klíčové kompetence, ty jsou v RVP ZV (MŠMT, 2021) definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti*“ (MŠMT, 2021, s. 10). Klíčové kompetence se spolu vzájemně prolínají a navazují na sebe. Ne každý tematický okruh obsahuje všechny, ale společně tvoří ucelený systém vědomostí a schopností, které by měla škola v průběhu celého základního vzdělávání naučit žáka ovládat.

RVP ZV (2021) uvádí tyto klíčové kompetence:

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

Příkladem může být výuka učebních stylů v rámci hodin Výchovy k občanství, kde si žáci osvojují kompetence k učení. Pokud bychom hledali příklad za využití tématu společnosti, vybereme si kompetence sociální a personální, kde se žáci učí například to, jak spolupracovat na skupinovém projektu, jak se domluvit, jak si rozdělit práci.

Od úvodu do rozboru RVP ZV se můžeme dále posunout k samotné analýze. Ta bude vzhledem k zaměření práce zahrnovat dva okruhy, a sice Člověk a jeho svět a Člověk a společnost.

## **5.1. Vzdělávací oblast člověk a jeho svět**

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je zacílena na vzdělávání žáků 1. stupně ZŠ. I přes to, že předmětem zkoumání jsou žáci 2. stupně ZŠ, je i tato oblast důležitá. U žáků 2. stupně zkoumáme prekoncepty, což jsou vstupní informace, se kterými žáci do třídy přichází. Výuka na první stupni ZŠ je jedním z faktorů, které ovlivnily vznik prekonceptů žáků 2. stupně. Stejně

jako výuka 1. stupně ZŠ navazuje na předškolní vzdělávání, a hlavně na základy z procesu primární socializace jedince.

Učivo, které tato oblast obsahuje, se v rámci 1. stupně ZŠ rozděluje mezi několik předmětů. Jsou jimi zejména Prvouka, Vlastivěda a Přírodověda. Ze všech těchto poznatků si dítě tvoří „*prvotní ucelený obraz světa*“ (MŠMT, 2021, s. 44). V RVP ZV (MŠMT, 2021) je učivo 1. stupně ZŠ rozděleno do dvou období, a sice do období 1.-3. třídy a do období 4. a 5. třídy. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je v RVP ZV (MŠMT, 2021) vymezena pomocí pěti tematických okruhů, jsou jimi:

- Místo, kde žijeme;
- Lidé kolem nás;
- Lidé a čas;
- Rozmanitost přírody;
- Člověk a jeho zdraví.

Nyní si jednotlivé okruhy rozebereme s výjimkou okruhu s názvem Rozmanitost přírody, který nekoresponduje se zaměřením práce na téma společnosti.

### Místo, kde žijeme

Jak už napovídá samotný název, jedná se o spíše zeměpisně zaměřený okruh. Obsahem učiva je domov, škola, obec, region, vlast, Evropa, svět a mapy. Z očekávaných výstupů stojí za zmínku právě jeden, který koresponduje se zaměřením této práce, a sice „*žák rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam*“ (MŠMT, 2021, s. 46). Tento výrok rezonuje s učivem o naší vlasti, které zahrnuje témata „*domov, krajina, národ, základy státního a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly*“ (MŠMT, 2021, s. 47).

### Lidé kolem nás

Lidé kolem nás je pro nás stěžejním okruhem vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Obsah učiva se vztahuje na téma rodiny, soužití lidí, chování, práva a spravedlnosti a vlastnictví (MŠMT, 2021).

V rámci prvního období se žáci učí o rodině, příbuzenských vztazích, sociálních rolích v rodině. Přičemž jsou žáci vedeni k toleranci k odlišnostem. Do tématu rodiny patří taky výuka o zaměstnáních, k níž se váže očekávaný výstup „*žák odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních příležitostí*“ (MŠMT, 2021, s. 47), který žáky vede k vhledu do fungování společnosti, že každé povolání v ní zastává určitou funkci.

Ve druhém období by si měl žák plně osvojit vnímání pravidel, která jsou nezbytná pro fungování nejen v rodině, ale také ve škole, v obci a celkově v rámci společnosti, ve které žije. Opět je zde kladen důraz na ohleduplnost jako prevence nežádoucích projevů chování.

S ohledem na učivo o soužití lidí se žáci učí nejen o mezilidských vztazích a komunikaci, ale také o principech demokracie. Mezilidských vztahů se týká také téma chování lidí, které je opět také provázáno s pravidly, konkrétně s pravidly slušného chování a etickými zásadami. Mimo to sem spadají i témata psychologie jako téma vlastností či vlastní emocionality. Učivo zahrnující téma chování je zaměřeno na prevenci nežádoucího chování, a to konkrétně učením o rizikových situacích, rizikovém chování a o tom, jak předcházet konfliktům (MŠMT, 2021). V oblasti práva a spravedlnosti jsou žáci seznámeni s lidskými právy a právy dítěte, tato pro ně těžko hmatatelná práva a povinnosti jim jsou přiblížena na úrovni pro ně blízké, na úrovni jejich práv a povinností ve škole.

### Lidé a čas

Třetí okruh tematické oblasti RVP ZV nese název Člověk a jeho svět. Je to okruh zaměřující se na člověka zejména ve vztahu k minulosti a současnosti. V první řadě je kladen důraz na výuku orientace v čase, kde se děti naučí nejen o čase jakožto fyzikální veličině, ale také o sledu událostí, o letopočtech a o ročních obdobích. Ve chvíli, kdy je žák schopen se flexibilně orientovat v čase, je započato seznamování s naší minulostí a současností. Žáci se učí nejen o tom, jak se žilo dříve, ale také o tom, jaké jsou dopady různých významných událostí do dneška, jaké slavíme státní svátky a významné dny. Z historie a památek je učivo zaměřeno na region, ve kterém žák žije, kde je mu to blízké. V poslední řadě se žáci učí o bájích, mýtech a pověstech, zejména těch, které jsou opět spjaty s jeho okolím. Téma bájí a pověstí lze vztáhnout na téma společnosti jakožto předávání si zkušeností z generace na generaci.

## Člověk a jeho zdraví

Poslední zde rozebíraná oblast RVP ZV (MŠMT, 2021) nese název Člověk a jeho zdraví. Zde se žáci seznamují s lidským tělem, s pravidly péče o zdraví, s riziky užívání návykových látek, s bezpečným chováním, s přivoláním první pomoci a s dalšími postupy, které souvisí s různými krizovými situacemi.

Tato oblast s přesahem do fungování společnosti vychovává její budoucí členy tak, aby byla společnost bezpečným místem pro mě jako jedince i pro ostatní.

Celá oblast Člověk a jeho svět se zabývá širokou škálou témat, téma společnosti je zde bohatě zastoupeno. Na všechny poznatky, které si v tomto směru žáci 1. stupně osvojili, navazuje vzdělávací oblast Člověk a společnost, která se týká výuky žáků 2. stupně ZŠ.

### **5.2. Vzdělávací oblast Člověk a společnost**

Pokud se díváme na téma výuky společnosti u žáků 2. stupně ZŠ, je pro nás stěžejní právě vzdělávací oblast Člověk a společnost. Ta zahrnuje výuku nejen Výchovy k občanství, ale také Dějepisu. Oblast si dává za cíl připravit žáky na život ve společnosti, s ohledem na pochopení fungování společnosti, jak se mám já jako jedinec chovat a jaké je mé místo ve společnosti.

*„Výchova k občanství se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb“ (MŠMT, 2021, s. 52). Zabývá se vztahy v širší společnosti i v menších společenstvích (např. rodina) a také vztahem jedince k sobě samému. V rámci těchto témat usiluje o prevenci nežádoucích sociálních jevů jako je např. xenofobie, rasismus, extremismus. Mimo jiné žákům přináší vhled do principů fungování státu, hospodaření státu a nabízí jim způsoby, jak se aktivně zapojit do jeho fungování, čímž žáky k takové činnosti motivuje. V neposlední řadě je důležitým obsahem také výuka finanční gramotnosti.*

Učivo vzdělávací oblasti Výchovy k občanství je v RVP ZV (MŠMT, 2021) rozděleno do 5 tematických okruhů, jsou jimi:

- Člověk ve společnosti;
- Člověk jako jedinec;

- Člověk, stát a hospodářství;
- Člověk, stát a právo;
- Mezinárodní vztahy, globální svět.

Oblasti si nyní rozebereme, výjimkou bude okruh Člověk jako jedinec, který svým obsahem nenaplnuje téma společnosti.

### Člověk ve společnosti

Jedná se o první okruh celého vzdělávacího oboru Člověk a společnost. S ohledem na to, že v RVP ZV (MŠMT, 2021) je uvedeno, že témata jsou řazena tak, jak jsou hierarchicky doporučena k probírání, lze se domnívat, že jde o první téma, se kterým se žáci v rámci výuky na 2. stupni ZŠ v hodinách Výchovy k občanství setkají.

Jak už název napovídá, rozbor tohoto tematického okruhu je stěžejní pro tuto bakalářskou práci. Okruh Člověk ve společnosti totiž obsahuje učivo zabývající se fungováním společnosti a žáka jako jejího člena, a to zejména s ohledem na život ve škole a v rodině, který s sebou nese řadu práv a povinností. Téměř polovinu obsahu zde tvoří téma zaměřené na obec, region, kraj a vlast, kde žijí, a to nejen s ohledem na fungování různých institucí, ale také s ohledem na kulturu a historii. Druhým obsáhlým tématem jsou v rámci učiva Člověk ve společnosti lidská setkání, mezilidské vztahy, a zásady lidského soužití. Jsou zde zahrnuta témata komunikace, morálky a opět i témata spojená s prevencí nežádoucího chování jako je například šikana, tato témata se žákům snaží předat dobrý vzor chování.

Téma naše škola je zaměřeno na život ve škole, výše zmíněná práva a povinnosti, fungování žákovské samosprávy a také sem spadá téma důležitosti vzdělávání pro život, což má za cíl namotivovat žáky ke studiu.

Následující téma, téma naší obce, regionu, kraje se v první řadě zaměřuje na fungování institucí, které danému celku náleží. Dále učivo směřuje k nauce o historii a kultuře s ohledem na významné osobnosti, tradice, památky a další. Na což navazuje téma naše vlast, které opět zahrnuje učivo o přírodních kulturních památkách a tradicích. To celé je však obohaceno o výchovu k vlastenectví, která má za úkol vzbudit v žácích lásku k vlasti a spolu s tím si osvojit pojem vlastenectví a znalost státních symbolů. Další okruh učiva nese název kulturní život, a kromě zřejmých témat jako jsou kulturní hodnoty, tradice, projevy kultury a jejich rozmanitost

je sem zařazena i výuka o masových médiích a dalších prostředcích komunikace. Z čehož vyplývají následující očekávané výstupy uvedené v RVP ZV (MŠMT, 2021, s. 58):

- „žák objasní účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání“;
- „žák rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu“;
- „žák kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí“.

Poslední část učiva v oblasti Člověk a společnost je zaměřena na mezilidské vztahy a obsahuje celky učiva s názvem lidská setkání, vztahy mezi lidmi a zásady lidského soužití. Pro lidská setkání je učivo vymezeno na nauku o přirozených rozdílech mezi lidmi, čímž jsou žáci vedeni k toleranci a solidaritě. Jde o výchovné témata, které má za úkol předejít rozdělení společnosti a vylučování slabších ze společnosti. Učivo o vztazích mezi lidmi se zabývá mezilidskými vztahy a vším, co s tím v užším slova smyslu souvisí, jako je téma komunikace, konfliktů, řešení problémů. Opět jde o učivo, které má za cíl hlavně výchovu žáků. V rámci učiva o zásadách lidského soužití si žáci prohlubují své dovednosti v oblastech morálky a mravnosti, učí se o tom, co to je svoboda a jaká pravidla je potřeba dodržovat, což souvisí s tématem morálky, která zahrnuje často spíše nepsaná pravidla chování. Očekávanými výstupy z tohoto učiva jsou v RVP ZV (MŠMT, 2021, s. 58) definovány takto:

- „žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám“;
- „žák rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti“.

### Člověk, stát a hospodářství

Člověk stát a hospodářství je v pořadí třetím tematickým okruhem pro vzdělávací oblast Člověk a společnost (MŠMT, 2021). Učivo této ekonomicky zaměřené oblasti na sebe logicky navazuje. Žáci si nejprve osvojí pojem vlastnictví, a to jak hmotné, tak duševní, včetně toho, jak si své vlastnictví chránit. Na to navazuje téma peněz. V momentě, kdy jsou žáci seznámeni s pojmy majetek, peníze a vlastnictví, přichází na řadu výuka hospodaření s penězi/majetkem. Žák se zde učí, jak s penězi nakládat, jak je spořit a investovat a jak vytvořit jednoduchý



rozpočet domácnosti s ohledem na pojmy příjem a výdaj, které si zde osvojil. Téma rozpočtu je zde rozebráno i ve smyslu hospodaření státu, včetně typů rozpočtu a systému daní. S tématem peněz souvisí i téma bank, které je dalším učivem probíraným v oblasti Člověk, stát a hospodaření. Žák se zde dozví, jak funguje úročení, pojištění a další produkty finančního trhu. Závěrem se spadá čistě ekonomické téma, které zahrnuje výuku pojmů nabídka, poptávka, inflace apod. Žáci se zde učí o základních zákonitostech fungování trhu.

### Člověk, stát a právo

Když srovnáme očekávané výstupy všech okruhů vzdělávací oblasti Člověk a společnost, zjistíme že okruh Člověk, stát a právo jich obsahuje nejvíce (MŠMT, 2021). Není se čemu divit, jde o obsah předmětu Výchova k občanství, který má žáky vychovávat tak, aby z nich byli zodpovědní občané našeho státu. Proto je téma práva a právního systému ČR (dále jen „ČR“) důležitým obsahem ve vzdělávání žáků ZŠ. Okruh Člověk, stát a právo začíná úvodem do právních základů státu, kde se žáci učí, jaké jsou typy a formy státu, co to je Ústava ČR, rozdělení státní moci a s ní související orgány a instituce. Najdeme zde také kapitolu učiva zaměřenou čistě jen na demokracii, kde se žáci učí základní principy demokracie. Co se týče právního systému, je zde zahrnuto učivo o lidských právech a právním řádu ČR. Obě tato témata jsou pro žáky hodně abstraktní, navazuje na ně učivo o protiprávním jednání a práva v každodenním životě, které má přesah do praktického života a je proto pro žáky snáze uchopitelné.

Na konci vzdělávání v této oblasti by měl být žák schopen orientace v typech a formách státu, zejména s ohledem na demokracii. Měl by chápat, jak probíhají volby a k čemu slouží, a měl by se orientovat ve fungování státu a jeho institucí. Žák by měl rozumět právům, která mu náleží a která náleží ostatním, která je tím pádem povinen respektovat. Žák si je schopen uvědomovat, které jednání je protiprávní a měl by být schopen diskuse na toto téma.

### Mezinárodní vztahy, globální svět

Posledním a také nejkratším tématem pro okruh Člověk ve společnosti je téma Mezinárodních vztahů a globálního světa. Charakterizují ho tyto dvě témata učiva: evropská integrace a globalizace.

Zaměřuje se tedy zejména na Evropskou unii a výhody spojené s členstvím ČR v EU (dále jen „EU“). Což je definováno očekávaným výstupem „žák popíše vliv začlenění ČR do EU na každodenní život občanů, uvede příklady práv občanů ČR v rámci EU i možných způsobů jejich uplatňování“ (MŠMT, 2021, s. 61). Téma globalizace je zaměřeno na globální problémy a jejich propojení s lokálními problémy.

### 5.3. Shrnutí rozboru RVP

Kapitola rozboru RVP ZV obsáhla kapitolou plnou informací o tom, jak stát reguluje výuku Výchovy k občanství zejména s ohledem na téma společnosti. Pro lepší orientaci si nyní tuto kapitolu krátce shrneme. Téma společnosti je v RVP prostoupeno dvěma vzdělávacími oblastmi, jsou jimi Člověk a jeho svět a Člověk a společnost.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět popisuje obsah výuky v určitých předmětech prvního stupně ZŠ. Proto je tento rozbor relevantní směrem k tvorbě predispozic, nicméně nepodstatný směrem k praktické části, která je zaměřena na žáky 2. stupně ZŠ.

Vzdělávací oblast Člověk a společnost je oblastí zahrnující výuku Dějepisu i Výchovy k občanství. Při následování zaměření práce jsme se v rozboru soustředili na rozbor části popisující okruhy pro výuku Výchovy k občanství. Téma společnosti je spojeno s řadou pojmů, obecně lze tyto pojmy rozdělit do tří skupin:

1. Téma společnosti s ohledem na fungování společnosti v malém rozměru: sociální vztahy, sociální role, komunikace, prevence nežádoucího chování, pravidla, rodina, škola a další.
2. Téma společnosti ve smyslu fungování státu, obce, voleb, demokracie, samosprávy, EU atd.
3. Téma společnosti při zkoumání kultury jakožto základů společnosti, jejich významných památek, osobností, pověstí, historie atp.

Tento krátký rozbor spolu s obsáhlým rozbohem celé této kapitoly nám pomůže v následující kapitole při rozboru učebnic Občanské výchovy a později jako předloha pro tvorbu dotazníku v praktické části bakalářské práce.

## **6. Rozbor učebnic Výchovy k občanství**

Navazující na přechozí kapitolu analyzující RVP ZV, kde jsme zjišťovali, jaké pokyny jsou školám dávány na státní úrovni, pokračujeme rozbohem učebnic, který nám poskytne vhled do praktického zpracování instrukcí MŠMT do výuky.

Při výběru učebnice byl brán zřetel na doporučení MŠMT, jaké učebnice jsou vhodné a odpovídají svým obsahem RVP ZV. Druhým kritériem bylo značné zastoupení tématu společnosti, které se nejvíce objevuje v učivu pro 6. a 7. ročník ZŠ a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Pro rozbor byly vybrány tyto dvě učebnice:

- Občanská výchova 6 (Brom a kolektiv autorů, 2019);
- Občanská výchova 7 (Janošková a kolektiv autorů, 2021).

Při dohledávání informací o tom, jak je téma pojímáno z pohledu učitele, bylo nahlédnuto také do příručky pro učitele pro 6. (Janošková a kolektiv autorů, 2004) a 7. (Janošková a kolektiv autorů, 2004) ročník.

### **6.1. Učebnice Občanské výchovy pro 6. ročník**

Předmětem zkoumání této podkapitoly je učebnice Občanská výchova 6 (Janošková a kolektiv autorů, 2019). Učebnice je členěna do několika kapitol, kromě úvodní kapitoly a několika závěrečných se zde nachází 10 kapitol zaměřených na výuku Občanské výchovy.

Jelikož 6. ročník je prvním ročníkem 2. stupně ZŠ, žákům vzniká řada nových předmětů, jedním z nich je i Občanská výchova. V rámci úvodu se žáci dozví, že tématem, které bude rezonovat celým jejich školním rokem, je téma míst, kde žijí, konkrétněji jde o témata rodiny, obce a školy (Janošková a kolektiv autorů, 2019). Lze říci, že si v tomto ročníku zopakují velkou část poznatků osvojených již v rámci vzdělávání na 1. stupni ZŠ obohacenou a nové informace.

## Člověk v rytmu času a Kalendář

Prvním tématem rozděleným do dvou kapitol učebnice (Janošková, kolektiv autorů, 2019) je téma člověka a času. Žáci se zde učí o různých způsobech měření času, o tom, jak čas ušetřit, jak čas odhadnout, ale také o času s ohledem na cyklus přírody.

## Domov je tam, kde...

Třetí kapitola Občanské výchovy 6 (Janošková a kolektiv autorů, 2021) nesoucí název Domov je tam, kde..., která je zaměřena na povídání si se žáky o místě, kde žijí, o obci a jejím okolí. Cílem kapitoly je prohloubit žákům vztah k domovu a také jim rozšířit obzory v oblasti významných míst, památek, událostí jejich okolí. V učebnici najdeme řadu úkolů a otázek s tématem domova. Jako příklad si můžeme uvést otázku na to, co považují za svůj domov, nebo otázku „*O domově se zpívá i v naší národní hymně. Viš proč?*“ (Janošková, kolektiv autorů, 2019, s. 15). Z tématu domova, které je zde pojato spíše abstraktně, se v kapitole plynule přechází k tématu obce. Obec spolu s jejími místy a širší společností, která v ní žije, můžeme také považovat za svůj domov. Děti jsou zde podněcovány ke zjišťování historie své obce a kupříkladu znaku obce, který také nese svůj příběh a historii. Kromě lokálního pojetí, je v této kapitole Občanské výchovy 6 (Janošková a kolektiv autorů, 2019) obsaženo také téma členění ČR na kraje. Kapitola vede žáky k zájmu o správu obce, kupříkladu pomocí úkolu, kde žáci mají vyhledat katastrální mapu své obce na internetu (Janošková a kolektiv autorů, 2019, s. 18). Žáci jsou tak vedeni k samostatnému dohledávání informace na stránkách obce, kde se jako vedlejší produkt svého hledání mohou dozvědět více o fungování obce. Fungování obce je tady také věnována jedna z kapitol. Žáci se v ní učí rozlišit obecní samosprávu a státní správu a dozvídají se o fungování obecního úřadu. Naučí se tak, jak se sami mohou v dospělosti podílet na fungování obce, ve které žijí. Poslední podkapitola se obsahuje téma životního prostředí s ohledem na nejbližší okolí domova. Tato kapitola odpovídá tematickému okruhu Člověk ve společnosti uvedenému v RVP ZV (MŠMT, 2021).

## Rodinný život

Nejrozsáhlejší kapitolou celé učebnice pro 6. ročník (Janošková a kolektiv autorů, 2019) je čtvrtá kapitola, která nese název Rodinný život. Kapitola je rozčleněna do 15 podkapitol. V úvodní části kapitoly je vysvětleno, co je to rodina a jaké má funkce, jak by měla správná

rodina vypadat. Fungování rodiny se věnuje také další část, která se zaměřuje na role ženy a muže v rámci domácnosti a rodinného života. V téhle kapitole jsou žáci podněcováni k většímu zapojení do diskuze, jelikož se tady nejedná tolik o předání vědomostí, jako spíše o porovnání předsudků, pohledů, anebo právě námi zkoumaných prekonceptů. Za základní model rodiny je stále považováno soužití dvou lidí ve svazku manželském, tím se zabývá kapitola nesoucí název Manželství je smlouva, slib a přísaha, která pojednává o náležitostech uzavření manželství a také o životě v manželství. V kapitole zabývající se učivem rodiny nesmí chybět ani část, která klade důraz na existenci rodiny jakožto bezpečného místa. S ohledem na rodinu učebnice (Janošková a kolektiv autorů, 2019) zpracovává téma koloběhu života, ať už jsme na rodině v průběhu života závislí více či méně, stále ji potřebujeme. Téměř veškeré kapitoly zdůrazňují, jak důležitou roli v našem životě rodina hraje a jak by měla vypadat ideální rodina. Jedna podkapitola se dokonce zabývá tématem dětských domovů, jak dítě, které vyrůstá bez rodičů, vnímá svoji situaci. Na což navazuje podkapitola s názvem Pomoc na dálku, která kromě možnosti adopce na dálku zmiňuje také jiné varianty vyjádření solidarity. K více psychologicky zaměřeným tématům patří kapitoly zabývající se tím, jak rodina formuje osobnost dítěte, a jak se zdokonalit ve svých komunikačních dovednostech. Tato kapitola nesouzní pouze s oblastí Člověk ve společnosti, ale také Člověk jako jedinec dle RVP ZV (MŠMT, 2021).

### Má vlast

Zpátky k tématu domova nás přivádí kapitola s názvem Má vlast, která děti vede k vlastenectví, zájmu o tradice a o dění ve státě. Kromě tématu kultury je u žáků podněcována láska k jejich domovině, a to spolu s její historií a tradicemi. V neposlední řadě a z poměrně jiného soudku je žákům vysvětleno, jaké je rozdělení moci ve státě a jaké jsou státní symboly. Jedná se opět o kapitolu po vzoru vzdělávací oblasti Člověk ve společnosti z RVP ZV (MŠMT, 2021).

### Z historie

Vzdělávací oblast zahrnující učivo Výchovy k občanství sdílí své zaměření také s předmětem Dějepis. Téma historie, a tudíž i Dějepisu, je v Občanské výchově 6 (Janošková a kolektiv autorů, 2019) zahrnuto do kapitoly Z historie. V této ne až tak dlouhé

kapitole jsou zahrnuty dějiny od pravěku až po současnost. Jde samozřejmě o hodně zkrácenou verzi. První podkapitola je zaměřena právě na tu úplně nejstarší část našich dějin, období bájí a pověstí, Velké Moravy a Přemyslovců. Cílem kapitoly je „*probudit zájem o národní historii*“ a „*povzbudit národní hrdost*“ (Janošková a kolektiv autorů, 2004, s. 51). Mimo to si žáci zopakují významné osobnosti našich dějin a v rámci novodobých dějin se pokusí o přehled v důležitých událostech. Například celá jedna kapitola je věnována všem našim prezidentům od roku 1918. Prahu lze považovat za kolébku a symbol naší historie, proto je jí také věnována jedna z kapitol.

### Miniúvod do lidských práv

Od historie se postupně dostáváme dál, k tématu lidských práv, další kapitola nese název Miniúvod do lidských práv. Kapitola (Janošková a kolektiv autorů, 2021) seznamuje žáky s Deklarací lidských práv a s Úmluvou o právech dítěte, popisuje, jak tyto dokumenty vznikly, co k tomu vedlo a proč jsou potřebné. Tato pravidla nás totiž chrání. Děti se tak učí orientovat v jejich vlastních právech a povinnostech a díky tomu také v tom, co si nenechat líbit, a jak řešit konflikty. Porozumění fungování a důvodu existence pravidel je podstatnou podmínkou pro správné začlenění jedince do společnosti.

### Život ve škole

U tématu pravidel ještě chvíli zůstaneme, ale vztáhneme je k něčemu pro žáky bližšímu. Bude tím školní prostředí, které je taky plné pravidel, která se musí dodržovat. Této těžší části kapitoly (Janošková a kolektiv autorů, 2021) však samozřejmě předchází obecné vymezení pojmu škola s důrazem na potřebu pravidel pro její správné fungování. Kapitola Život ve škole vede žáky k uvědomění si hodnoty vzdělání a k motivaci k budoucímu studiu. Proto je zde zahrnuta podkapitola o systému školství, která žákům poskytuje vhled do fungování vzdělávání a o tom, jaké jsou jejich možnosti navazujícího studia. S ohledem na to, co mohou žáci využít aktuálně, jim jsou představeny různé učební styly tak, aby si každý mohl vybrat ten, který mu vyhovuje. Nelze se však stále jen učit, je potřeba taky regenerace a odpočinek, který může být i aktivní. Vedle pravidel se žáci dozvídají také o školní samosprávě a o tom, jak se oni sami mohou zapojit do fungování školy. Škola je sociální prostředí, proto i touto kapitolou rezonuje téma sociálních vztahů. S ohledem na to, jak jsou pro děti tohoto věku důležité vztahy

s vrstevníky, je s žáky probíráno, jak se správně chovat, abych takové přátelství navázal, prohloubil a udržel. Poslední podkapitola má opět preventivní charakter, nese název „*Vyrovňování se s problémy*“ (Janošková a kolektiv autorů, 2021, s. 106), která má za úkol edukovat žáky, jak postupovat v případě, že se ocitnou v nesnázích, komu se v takovém případě mohou svěřit.

### Osobní bezpečí

Předposlední část učiva je kapitola s názvem týkající se Osobního bezpečí (Janošková a kolektiv autorů, 2021, s. 108), která je zaměřena na zvládnutí krizových situací. Jako příklad krizové situace je v učebnici (Janošková a kolektiv autorů, 2021, s. 108) uvedena šikana, rozvod rodičů, drogy, úraz, nehoda apod. Tématu šikany je věnována celá jedna podkapitola, a to z toho důvodu, že tento jev nejvíce souvisí s tématem školy, proto by právě škola měla být prvkem primární prevence proti takovému jevu. Pro ostatní krize je nejpodstatnější znát důležitá telefonní čísla, a to včetně linky důvěry.

### První pomoc

Závěrem ročníku jsou žáci edukováni v oblasti první pomoci, čímž se navazuje na téma bezpečí z předešlé kapitoly. Nemělo by to být poprvé, co se se zásadami první pomoci setkávají, avšak v tomhle směru edukace nikdy nekončí.

Na závěr učebnice (Janošková a kolektiv autorů, 2021) nalezneme stránku s opakováním učiva, kde jsou shrnuty základní pojmy či myšlenky daných kapitol. Následuje jmenný rejstřík, rejstřík pojmů a další obdobné náležitosti díla. Úplným závěrem je každá kapitola shrnuta do několika odrážek obsahující formulace učiva a vzdělávacími kompetencemi platnými pro témata této učebnice.

## 6.2. Učebnice Občanské výchovy pro 7. ročník

Tato druhá podkapitola se věnuje analýze Učebnice pro 7. ročník (Brom a kolektiv autorů, 2019). Učebnice je členěna do 7 hlavních kapitol, kterým předchází kapitola úvodní a na které navazuje několik kapitol závěrečných.

### Život mezi lidmi

Úvodem výuky v 7. ročníku je s žáky zopakováno učivo předchozích ročníků. Kapitola Život mezi lidmi (Brom, kolektiv autorů, 2019, s. 6) je zaměřena na vlivy sociálních skupin, které formují osobnost jedince. V první řadě je potřeba si uvědomit, že každý z nás je součástí společnosti, která nás vychovává, působí na nás v procesu socializace. Jedním z těchto vlivů je kultura společnosti, která nás obklopuje. Takové vnější působení nemusí mít vždy pozitivní dopady, v případě těch negativních je potřeba, aby je jedinec co nejdříve rozpoznal a bránil se jim.

Primární socializaci má na starost rodina. Ta má na formování osobnosti jedince nepřekonatelný vliv. Škola nastupuje na řadu v době, kdy je jedinec začleněn do procesu sekundární socializace, s čímž pracuje i podkapitola Mezi vrstevníky (Brom a kolektiv, 2019, s. 18). Celá kapitola se věnuje všem těmto vlivům, příkladem může být úkol pro žáky, aby sepsali práva a povinnosti všech členů domácnosti (Brom a kolektiv autorů, 2019, s. 13). Tímto úkolem si žáci uvědomí, že s pravidly se nesetkali poprvé až ve škole, ale měli by je znát je už z domu. Třetím vlivem, kterým se kapitola zabývá, je hra, ta má nepřekonatelný vliv na rozvoj osobnosti jedince. I během hry se toho spoustu naučíme.

Pro existenci sociálních skupin a pro zapojení jedince do nich je nezbytná komunikace. Taky jí se tato kapitola věnuje. Žák by měl být na konci kapitoly schopen volit vhodné prostředky komunikace tak, aby předcházel konfliktům/řešil konflikty (Janošková a kolektiv autorů, 2004). K tématu komunikace patří také média, při výběru vhodných médií je potřeba ovládat kritické myšlení, i to je náplní této kapitoly.

### Člověk a kultura

Kultura je nenahraditelnou součástí společnosti, mnohdy ji chápeme jako ukazatel dané společnosti, členové jedné kultury jsou i členy jedné společnosti. V širokém pojetí je kultura



„vše, co vzniklo lidskou činností“ (Brom a kolektiv autorů, 2019, s. 27). Vše, co pojem kultura zahrnuje si žáci přiblíží v úvodu kapitoly. Podkapitoly (Brom a kolektiv, 2019) se pak dále věnují těmto jednotlivým prvkům, jsou jimi umění, náboženství, morálka, pravidla a normy a kulturní akce.

### Přírodní a kulturní bohatství

Tématu kultury se věnuje i další kapitola (Brom, kolektiv, 2019). Ta ji rozebírá s ohledem na významná a zajímavá přírodní místa a památky. Druhá polovina kapitoly se pak věnuje jejich ochraně a ochraně planety Země, tématice třídění odpadu apod.

### Majetek v našem životě

Téma vlastnictví koresponduje s tematickým okruhem Člověk, stát a společnost (MŠMT, 2021). V první řadě vlastnictví souvisí s potřebami, kapitola vede žáky k tomu, aby uměli rozlišit hierarchii potřeb. Kapitola žákům vysvětlí, že cizí majetek je potřeba respektovat a jak se starat o majetek vlastní. Spojením pojmů potřeby a majetek vzniká podkapitola Mít nebo být? (Brom a kolektiv, 2019, s. 56), která vede žáky ke střidmosti v uspokojování potřeb prostřednictvím nabývání majetku. Jeden z hlavních cílů je „vyvarovat se *nadměrnému konzumu*“ (Janošková a kolektiv, 2004, s. 40).

### Řízení společnosti

Kapitola Řízení společnosti (Brom a kolektiv, 2019) žáky uvádí do problematiky fungování státu. Žáci se dozvídají o způsobech, kterými se mohou podílet na veřejném životě. S tím souvisí téma demokracie. V první řadě učitel s žáky vymezí pojem stát, proč vzniká a k čemu slouží, jaké jsou formy státu. My žijeme v demokratickém státě, proto je zbytek kapitoly věnován demokracii a jejím principům. Žáci se dozví, co obnáší život občana v demokratickém státě, co to jsou volby, jak se občan podílí na veřejném životě s motivací k zapojení se prostřednictvím veřejných funkcí.

## Svět kolem nás

Svět kolem nás je poměrně široká kapitola, nelze ji totiž vztáhnout jen k jednomu tematickému okruhu RVP ZV. Její podkapitoly zahrnují integraci ČR do mezinárodních organizací a ochranu obyvatel za mimořádných událostí, jako jsou například živelní pohromy (Brom a kolektiv, 2019). Žáci se dozví, jak postupovat v případě, že taková událost nastane. V rámci tématu společnosti je zde podstatná část kapitoly zaměřující se na prevenci diskriminace a násilí a na podporu tolerance. Což jsou témata, která celkově výukou o společnosti hodně rezonují, často se opakují, důvodem je prevence takových jevů. Tolerance k národním menšinám však souvisí také s výukou o mezinárodních organizacích, kde dochází ke střetu různých národů a kultur. Kdežto téma agrese a násilí je zde spíše zaměřeno na prostředí školy a vrstevníků. Poslední podkapitola se věnuje bezpečí při sportu.

## Lidská práva

Všeobecná deklarace lidských práv a Listina základních práv a svobod jsou jedny z nejdůležitějších dokumentů naší civilizace. Tato závěrečná kapitola 7. ročníku navazuje na Miniúvod do lidských práv (Janošková a kolektiv, 2021) z předchozího ročníku. Hlavním cílem kapitoly je prohloubení orientace v lidských právech a jejich správné uplatňování (Janošková a kolektiv, 2004). Kromě tématu dokumentů zahrnujících lidská práva je zde obsaženo také téma rovnosti a nerovnosti, svobody a autority, morálky a mravnosti (Brom a kolektiv, 2019). Učivo opět nese charakter prevence před xenofobií, rasismem a diskriminací. Mimo to je pojmu pravidla dodán nový rozměr, rozměr svobody. „*Svoboda není nezávaznost, ale stanovení vnitřních pravidel*“ (Janošková a kolektiv, 2004, s. 73), autoritu pravidel respektují pro své vlastní dobro. Jako prevence porušování pravidel slouží část zaměřená na morálku, která klade důraz na schopnost zachovat se morálně správně, rozpoznat takové chování u druhých a hájit takové chování. K zamyšlení žákům poslouží úkol tzv. morálního dilematu, kde se mají zamyslet nad tím, koho by jako záchranáři při potápění lodi zachraňovali jako první (Brom a kolektiv, 2019, s. 96).

Závěrečné kapitoly mají stejné složení jako v Učebnici Občanské výchovy 6 (Janošková a kolektiv, 2021), viz konec předchozí podkapitoly.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 7. Metodika

První kapitola praktické části má za úkol představit provedený výzkum. Bude se proto věnovat metodice, časovému harmonogramu výzkumu, charakteristice výzkumu a výzkumnému vzorku, cílům výzkumu a hypotézám.

Výzkumné šetření proběhlo v červnu 2023. Po sepsání teoretické části práce bylo zvažováno, jak obsáhlé téma společnosti prozkoumat v rámci výzkumu k bakalářské práci. Bylo rozhodnuto pro výběr 3 pojmů souvisejících s tématem společnosti a obsažených v učivu 6. a 7. ročníku ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých. Důvodů bylo několik. Oba tyto ročníky jsou tématem společnosti nejvíce prostoupeny, a proto také teoretická část práce obsahovala rozbor učebnic právě z těchto ročníků. Hlavním důvodem však bylo zkoumání prekonceptů na učivu, které je žákům známě a blízké, u výsledků mě bude zajímat také rozdíl mezi těmi, kteří učivem již prošli a těmi, které to teprve čeká. Jsou jimi:

1. rodina a s ní spojené sociální role,
2. pravidla,
3. demokracie a základní principy jejího fungování.

Na základě těchto pojmů bylo formulováno 5 výroků pro každý z nich. K nim se přidaly 3 úvodní uzavřené otázky sloužící k rozčlenění respondentů dle pohlaví, věku a navštěvované třídy. Dotazník se skládal z těchto otázek/výroků:

1. Pohlaví.
2. Věk.
3. Třída.
4. Rodinu tvoří rodiče a děti.
5. Seskupení, ve kterém jeden z rodičů chybí, nelze nazývat rodinou. (Pouze máma nebo pouze táta + děti.)
6. O úklid domova by se měla starat žena (máma).
7. Peníze by měl vydělávat hlavně muž (táta).
8. Když se narodí dítě, měla by s ním být doma žena (máma) a starat se o něj, muž (táta) by měl nadále chodit do práce.
9. Pravidla společnosti jsou vytvářena na základě dohody jejích členů.
10. Společnost by dobře fungovala i bez pravidel.

11. Pravidla existují, aby mě chránila.
12. Dodržování pravidel, která jsou popsána ve školním řádu, je mojí povinností.
13. Pokud neznám školní řád, nemusím jej dodržovat.
14. Česká republika je demokratický stát.
15. V demokratické společnosti se na fungování státu podílí občané.
16. Při výběru těch, kteří povedou naši společnost, vycházíme z výsledků demokratických voleb.
17. V demokratickém státě mohou volit jen muži.
18. V České republice jsou zákony tvořeny v parlamentu ČR.

Respondenti na výroky reagovali na škále „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“. Dotazník byl vytvořen online a pomocí odkazu rozeslán do online komunit učitelů a také přímo školám/vedením škol.

Učitelé, kteří dotazník distribuovali žákům, byli instruováni tím, že dotazník je zaměřen na žáky 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, zejména však na žáky 6. a 7. tříd. Výsledky prvních tří otázek nám odhalí reálné složení výzkumného vzorku.

Pro výzkumnou část byly stanoveny tyto 3 hypotézy:

1. 30-40 % respondentů vnímá vydělávání peněz jako úkol pro muže.
2. Maximálně 70 % respondentů ví, že neznalost pravidel neomlouvá.
3. Nad 80 % dotazovaných ví, že podstatou demokracie je zapojení občanů do rozhodování o fungování státu.

Hypotézy jsou pro nás jen pouhými předpoklady výsledků jejichž pravdivost bude zhodnocena až na základě výsledků v kapitole diskuze.

## 8. Výsledky

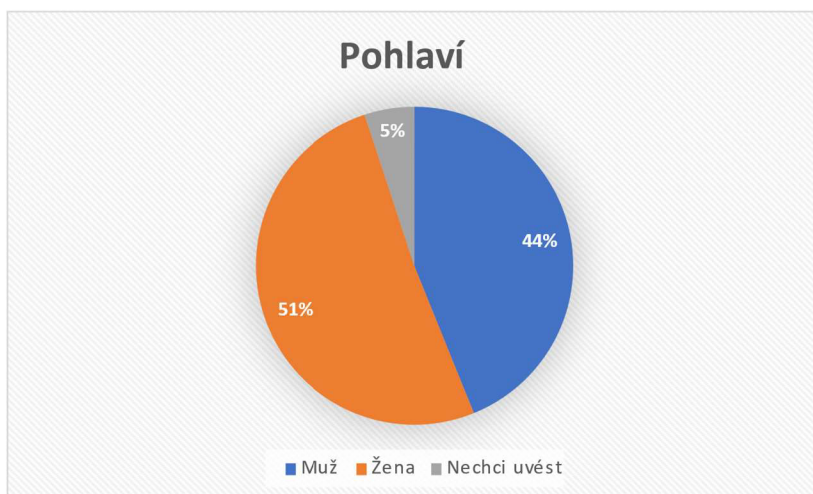
Tato kapitola obsahuje statistické výsledky dotazníkového šetření. Pro přehlednost jsou výsledky prezentovány také graficky, a v případě potřeby i tabulkou.

Celkový počet respondentů byl 237.

### Otázka č. 1

První otázka dotazníku zjišťuje pohlaví respondentů. Respondenti vybírali z odpovědí „muž“, „žena“, „nechci uvést“.

104 respondentů označilo odpověď „muž“, což odpovídá 44 % z celkového počtu respondentů. 121 respondentů označilo odpověď „žena“, což odpovídá 51 % z celkového počtu respondentů. 12 respondentů označilo odpověď „nechci uvést“, což odpovídá 5 % z celkového počtu respondentů.

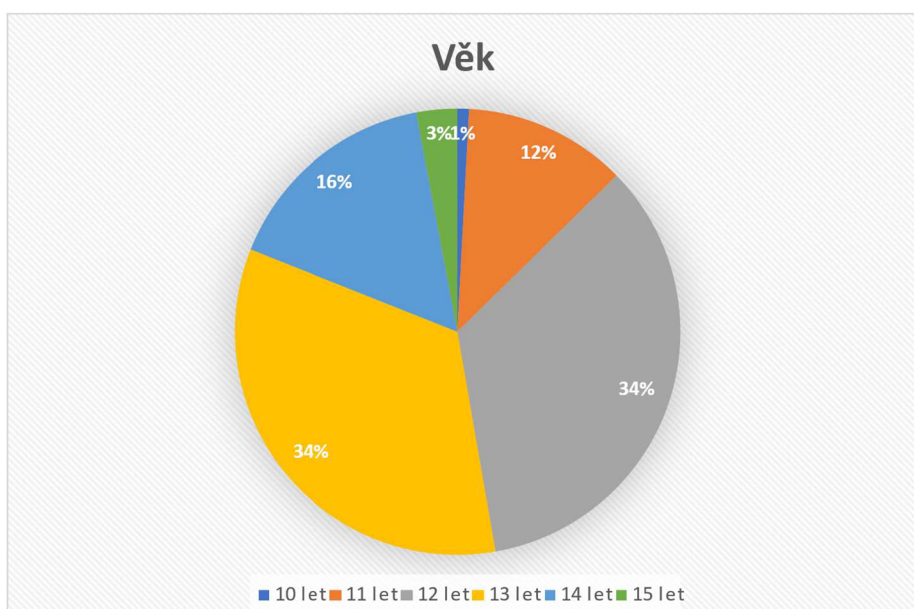


Graf 1: Rozložení výsledků otázky č. 1 (zdroj: vlastní)

## Otázka č. 2

Druhá otázka zjišťuje věk výzkumného vzorku. Respondenti měli na výběr z variant: „10 let“, „11 let“, „12 let“, „13 let“, „14 let“, „15 let“ a „16 let“.

2 respondenti označili odpověď „10 let“, což odpovídá 1 % z celkového počtu respondentů. 28 respondentů označilo odpověď „11 let“, což odpovídá 12 % z celkového počtu respondentů. 82 respondentů označilo odpověď „12 let“, což odpovídá 34 % z celkového počtu respondentů. 80 respondentů označilo odpověď „13 let“, což odpovídá 34 % z celkového počtu respondentů. 38 respondentů označilo odpověď „14 let“, což odpovídá 16 % z celkového počtu respondentů. 7 respondentů označilo odpověď „15 let“, což odpovídá 3 % z celkového počtu respondentů. Žádný z respondentů neoznačil odpověď „16 let“, není proto zobrazena v grafu.

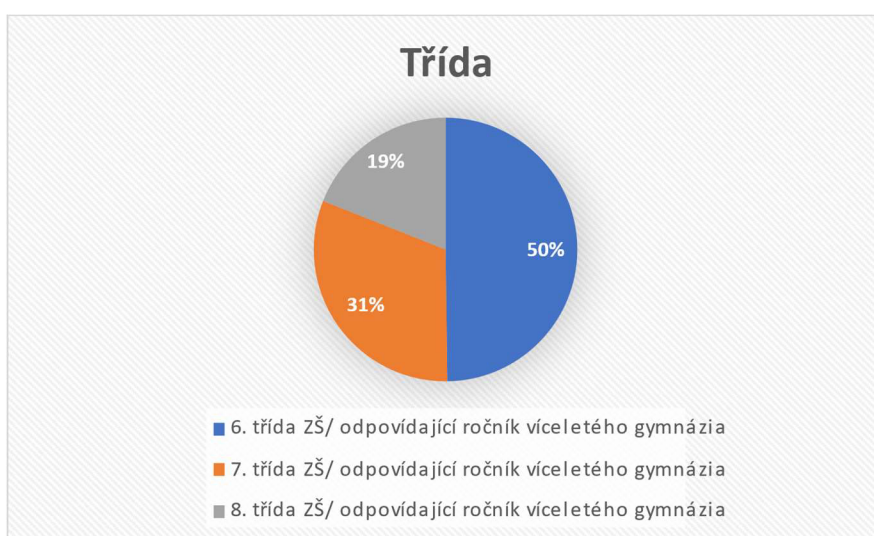


Graf 2: Rozložení výsledků otázky č. 2 (zdroj: vlastní)

### Otázka č. 3

Třetí otázka zjišťuje, který ročník žák navštěvuje. Respondenti vybírali z odpovědí: „6. třída ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia“, „7. třída ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia“, „8. třída ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia“, „9. třída ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia“.

118 respondentů označilo odpověď „6. třída ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia“, což odpovídá 50 % z celkového počtu respondentů. 74 respondentů označilo odpověď „7. třída ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia“, což odpovídá 31 % z celkového počtu respondentů. 45 respondentů označilo odpověď „8. třída ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia“, což odpovídá 19 % z celkového počtu respondentů. Žádný z respondentů neoznačil odpověď „9. třída ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia“, není proto zobrazena v grafu.

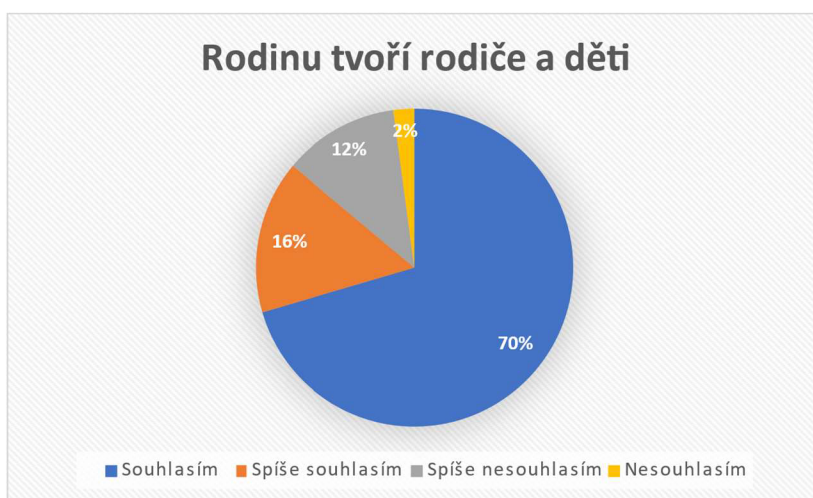


Graf 3: Rozložení výsledků otázky č. 3 (zdroj: vlastní)

#### Otázka č. 4

Čtvrtou otázkou dotazníku je výrok „Rodinu tvoří rodiče a děti“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

167 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 70 % z celkového počtu respondentů. 37 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 16 % z celkového počtu respondentů. 28 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 12 % z celkového počtu respondentů. 5 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 2 % z celkového počtu respondentů.



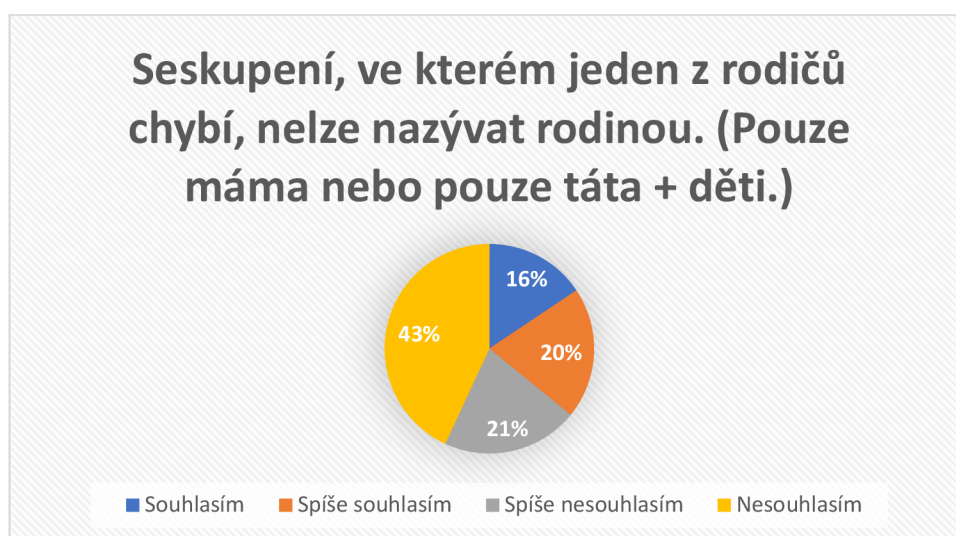
Graf 4: Rozložení výsledků otázky č. 4 (zdroj: vlastní)



## Otázka č. 5

Pátou otázkou dotazníku je výrok „Seskupení, ve kterém jeden z rodičů chybí, nelze nazývat rodinou. (Pouze máma nebo pouze táta + děti)“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

37 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 16 % z celkového počtu respondentů. 48 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 20 % z celkového počtu respondentů. 50 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 21 % z celkového počtu respondentů. 102 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 43 % z celkového počtu respondentů.



Graf 5: Rozložení výsledků otázky č. 5 (zdroj: vlastní)

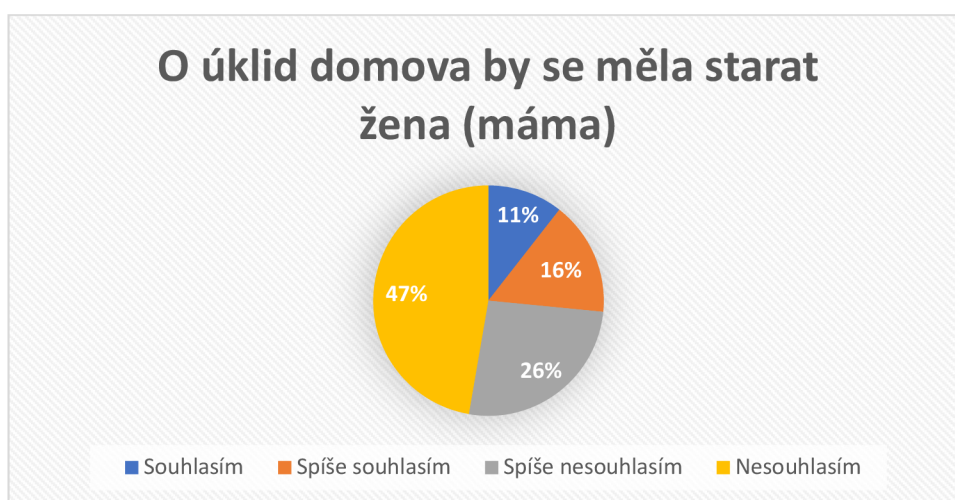
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	51 %	49 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	27 %	73 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	11 %	89 %

Tabulka 1: Podrobnější výsledky k otázce č. 5 „Seskupení, ve kterém jeden z rodičů chybí, nelze nazývat rodinou. (Pouze máma nebo pouze táta + děti)“ (zdroj: vlastní)

## Otázka č. 6

Šestou otázkou dotazníku je výrok „O úklid domova by se měla starat žena (máma)“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

25 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 11 % z celkového počtu respondentů. 38 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 16 % z celkového počtu respondentů. 62 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 26 % z celkového počtu respondentů. 112 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 47 % z celkového počtu respondentů.



Graf 6: Rozložení výsledků otázky č. 6 (zdroj: vlastní)

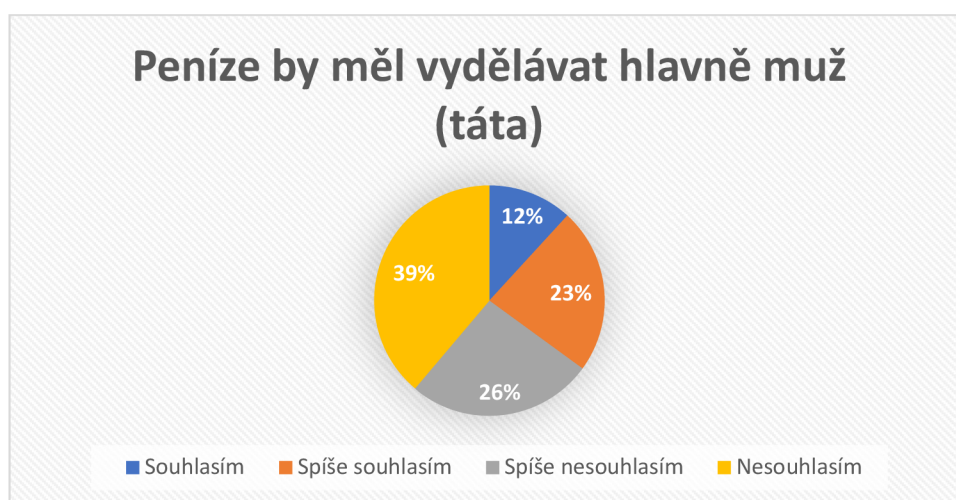
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	32 %	68 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	23 %	77 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	16 %	84 %

Tabulka 2: Podrobnější výsledky k otázce č. 6 „O úklid domova by se měla starat žena (máma)“ (zdroj: vlastní)

### Otázka č. 7

Sedmou otázkou dotazníku je výrok „Peníze by měl vydělávat hlavně muž (táta)“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

28 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 12 % z celkového počtu respondentů. 55 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 23 % z celkového počtu respondentů. 62 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 26 % z celkového počtu respondentů. 92 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 39 % z celkového počtu respondentů.



Graf 7: Rozložení výsledků otázky č. 7 (zdroj: vlastní)

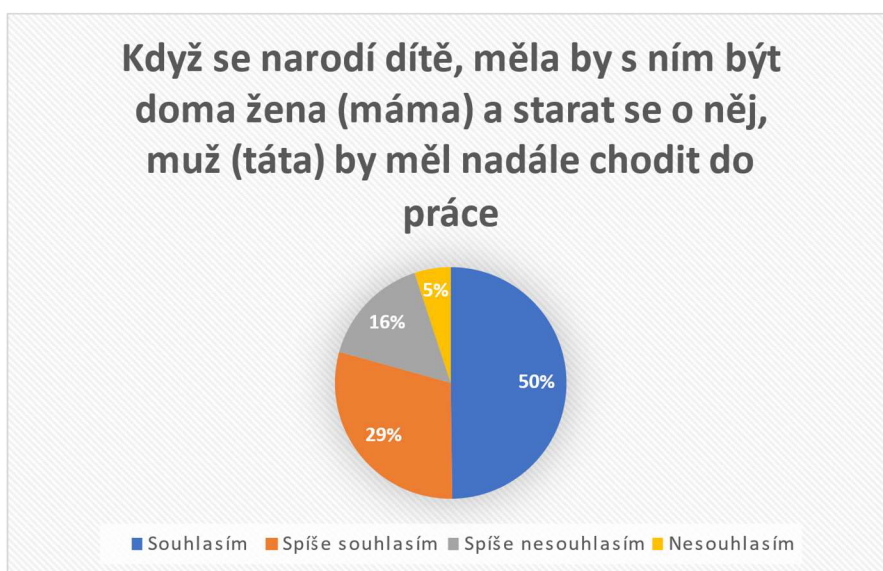
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
muž	45 %	55 %
žena	27 %	73 %

Tabulka 3: Podrobnější výsledky k otázce č. 7 „Peníze by měl vydělávat hlavně muž (táta)“ (zdroj: vlastní)

## Otázka č. 8

Osmou otázkou dotazníku je výrok „Když se narodí dítě, měla by s ním být doma žena (máma) a starat se o něj, muž (táta) by měl nadále chodit do práce“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

118 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 50 % z celkového počtu respondentů. 70 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 29 % z celkového počtu respondentů. 37 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 16 % z celkového počtu respondentů. 12 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 5 % z celkového počtu respondentů.



Graf 8: Rozložení výsledků otázky č. 8 (zdroj: vlastní)

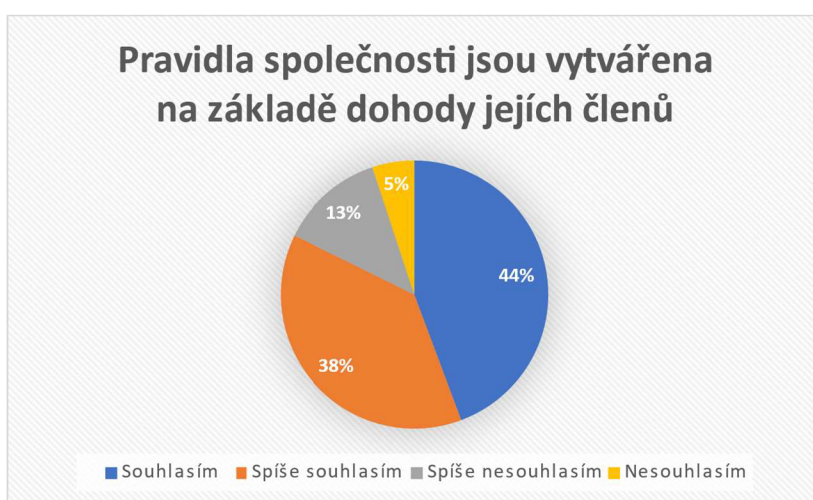
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	81 %	19 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	81 %	19 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	73 %	27 %

Tabulka 4: Podrobnější výsledky k otázce č.8 „Když se narodí dítě, měla by s ním být doma žena (máma) a starat se o něj, muž (táta) by měl nadále chodit do práce“ (zdroj: vlastní)

## Otázka č. 9

Devátou otázkou dotazníku je výrok „Pravidla společnosti jsou vytvářena na základě dohody jejích členů“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

105 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 44 % z celkového počtu respondentů. 90 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 38 % z celkového počtu respondentů. 30 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 13 % z celkového počtu respondentů. 12 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 5 % z celkového počtu respondentů.



Graf 9: Rozložení výsledků otázky č. 9 (zdroj: vlastní)

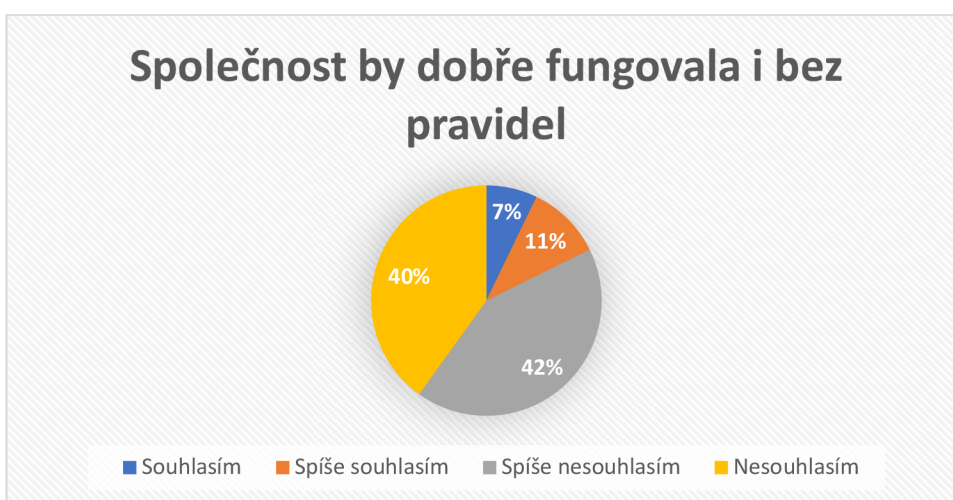
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	83 %	17 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	93 %	7 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	62 %	38 %

Tabulka 5: Podrobnější výsledky k otázce č.9 „Pravidla společnosti jsou vytvářena na základě dohody jejích členů“ (zdroj: vlastní)

### Otázka č. 10

Desátou otázkou dotazníku je výrok „Společnost by dobře fungovala i bez pravidel“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

17 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 7 % z celkového počtu respondentů. 25 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 11 % z celkového počtu respondentů. 100 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 42 % z celkového počtu respondentů. 95 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 40 % z celkového počtu respondentů.



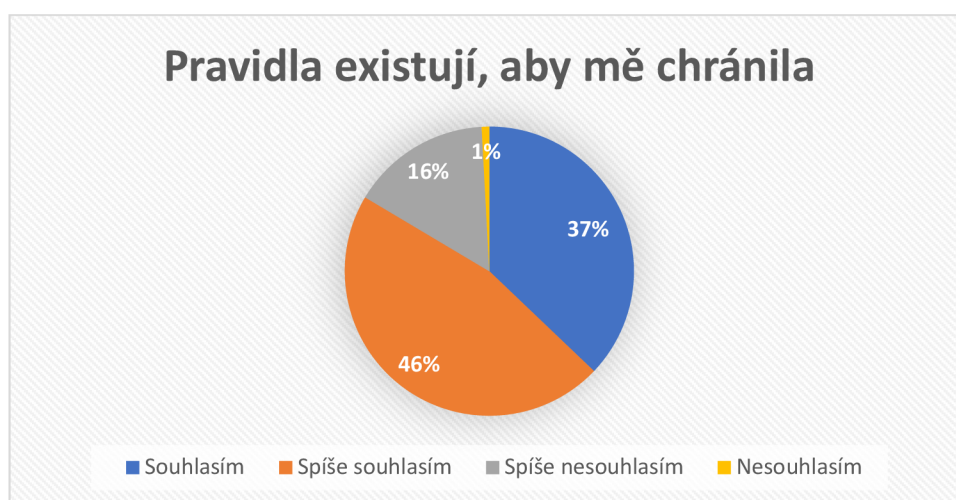
Graf 10: Rozložení výsledků otázky č. 10 (zdroj: vlastní)



### Otázka č. 11

Jedenáctou otázkou dotazníku je výrok „Pravidla existují, aby mě chránila“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

88 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 37 % z celkového počtu respondentů. 110 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 46 % z celkového počtu respondentů. 37 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 16 % z celkového počtu respondentů. 2 respondenti označili odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 1 % z celkového počtu respondentů.



Graf 11: Rozložení výsledků otázky č. 11 (zdroj: vlastní)

## Otázka č. 12

Dvanáctou otázkou dotazníku je výrok „Dodržování pravidel, která jsou popsána ve školním řádu, je mojí povinností“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

132 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 56 % z celkového počtu respondentů. 80 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 34 % z celkového počtu respondentů. 20 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 8 % z celkového počtu respondentů. 5 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 2 % z celkového počtu respondentů.



Graf 12: Rozložení výsledků otázky č. 12 (zdroj: vlastní)

	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	97 %	3 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	88 %	12 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	71 %	29 %

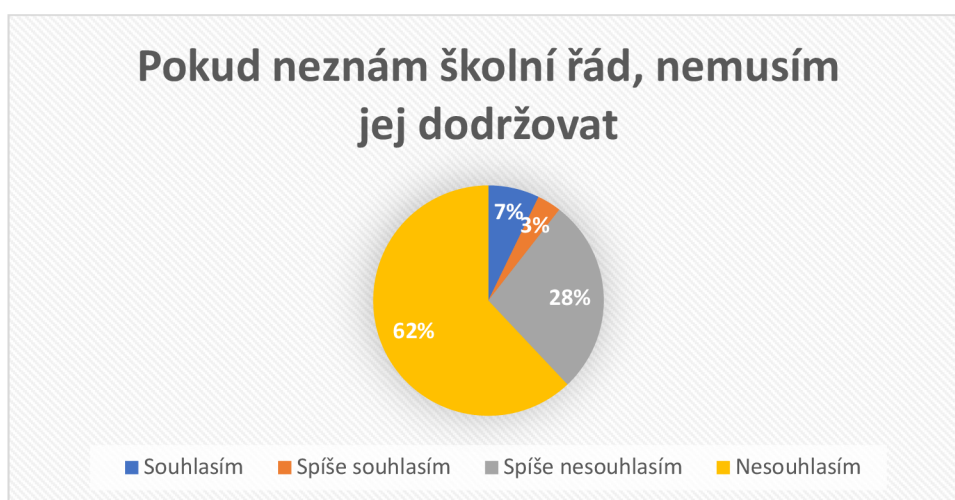
Tabulka 6: Podrobnější výsledky k otázce č. 12 „Dodržování pravidel, která jsou popsána ve školním řádu, je mojí povinností“



### Otázka č. 13

Třináctou otázkou dotazníku je výrok „Pokud neznám školní řád, nemusím jej dodržovat“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

17 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 7 % z celkového počtu respondentů. 8 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 3 % z celkového počtu respondentů. 65 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 28 % z celkového počtu respondentů. 147 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 62 % z celkového počtu respondentů.



Graf 13: Rozložení výsledků otázky č. 13 (zdroj: vlastní)

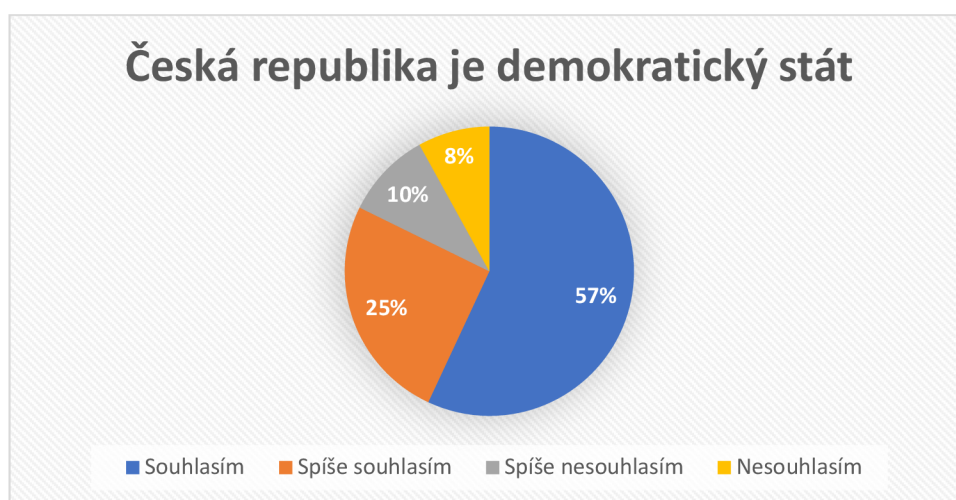
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	11 %	89 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	7 %	93 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	16 %	84 %

Tabulka 7: Podrobnější výsledky k otázce č.13: „Pokud neznám školní řád, nemusím jej dodržovat“

#### Otázka č. 14

Čtrnáctou otázkou dotazníku je výrok „Česká republika je demokratický stát“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

135 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 57 % z celkového počtu respondentů. 60 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 25 % z celkového počtu respondentů. 23 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 10 % z celkového počtu respondentů. 19 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 8 % z celkového počtu respondentů.



Graf 14: Rozložení výsledků otázky č. 14 (zdroj: vlastní)

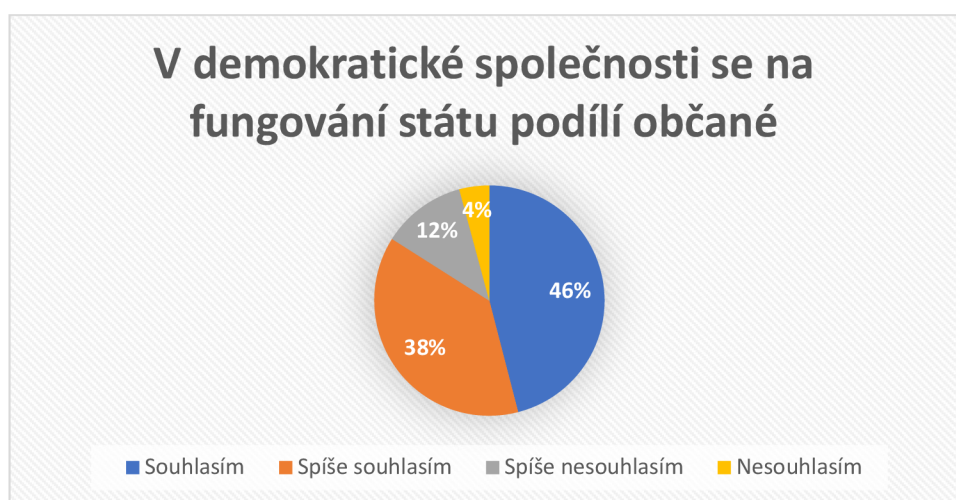
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	87 %	13 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	88 %	12 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	60 %	40 %

Tabulka 8: Podrobnější výsledky k otázce č.14 „Česká republika je demokratický stát“ (zdroj: vlastní)

### Otázka č. 15

Patnáctou otázkou dotazníku je výrok „V demokratické společnosti se na fungování státu podílí občané“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

109 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 46 % z celkového počtu respondentů. 90 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 38 % z celkového počtu respondentů. 28 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 12 % z celkového počtu respondentů. 10 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 4 % z celkového počtu respondentů.



Graf 15: Rozložení výsledků otázky č. 15 (zdroj: vlastní)

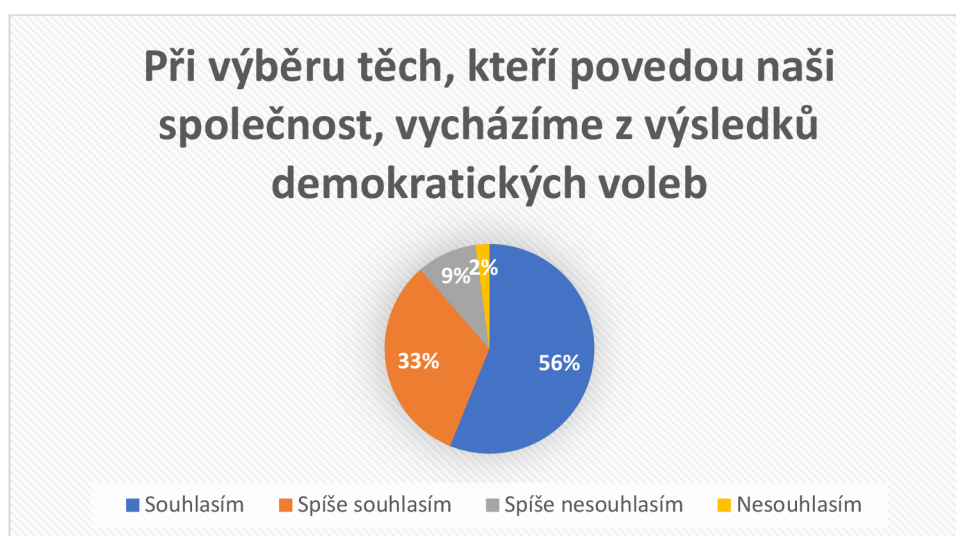
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	87 %	13 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	86 %	14 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	73 %	27 %

Tabulka 9: Podrobnější výsledky k otázce č.15 „V demokratické společnosti se na fungování státu podílí občané“ (zdroj: vlastní)

## Otázka č. 16

Šestnáctou otázkou dotazníku je výrok „Při výběru těch, kteří povedou naši společnost, vycházíme z výsledků demokratických voleb“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

133 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 56 % z celkového počtu respondentů. 77 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 33 % z celkového počtu respondentů. 22 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 9 % z celkového počtu respondentů. 5 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 2 % z celkového počtu respondentů.



Graf 16: Rozložení výsledků otázky č. 16 (zdroj: vlastní)

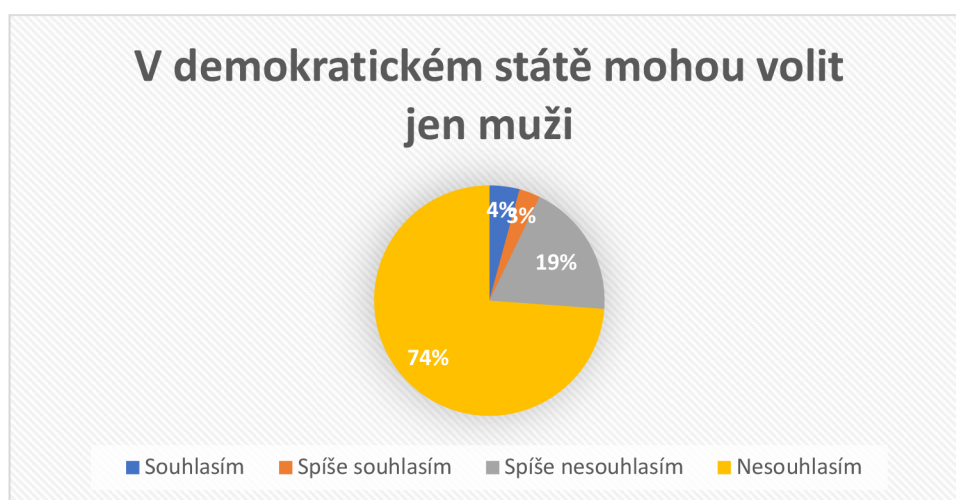
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	92 %	8 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	88 %	12 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	82 %	18 %

Tabulka 10: Podrobnější výsledky k otázce č.16, „Při výběru těch, kteří povedou naši společnost, vycházíme z výsledků demokratických voleb“ (zdroj: vlastní)

### Otázka č. 17

Sedmnáctou otázkou dotazníku je výrok „V demokratickém státě mohou volit jen muži“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

10 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 4 % z celkového počtu respondentů. 7 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 3 % z celkového počtu respondentů. 45 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 19 % z celkového počtu respondentů. 175 respondentů označilo odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 74 % z celkového počtu respondentů.



Graf 17: Rozložení výsledků otázky č. 17 (zdroj: vlastní)

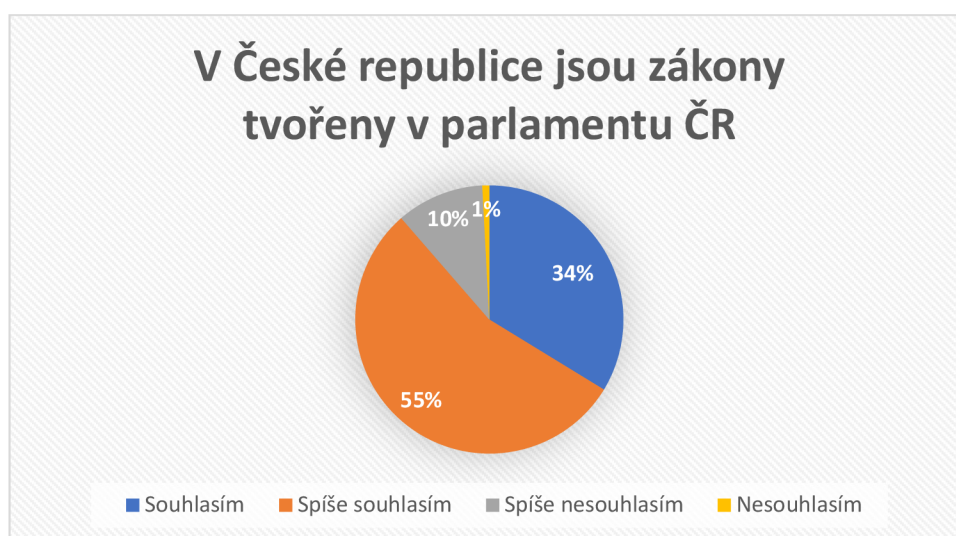
	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
muž	7 %	93 %
žena	4 %	96 %

Tabulka 11: Podrobnější výsledky k otázce č. 17 „V demokratickém státě mohou volit jen muži“ (zdroj: vlastní)

### Otázka č. 18

Osmnáctou otázkou dotazníku je výrok „V České republice jsou zákony tvořeny v parlamentu ČR“, na který respondenti reagovali výběrem ze škály: „souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nesouhlasím“.

80 respondentů označilo odpověď „souhlasím“, což odpovídá 34 % z celkového počtu respondentů. 130 respondentů označilo odpověď „spíše souhlasím“, což odpovídá 55 % z celkového počtu respondentů. 25 respondentů označilo odpověď „spíše nesouhlasím“, což odpovídá 10 % z celkového počtu respondentů. 2 respondenti označili odpověď „nesouhlasím“, což odpovídá 1 % z celkového počtu respondentů.



Graf 18: Rozložení výsledků otázky č. 18 (zdroj: vlastní)

	souhlasím/spíše souhlasím	spíše nesouhlasím/nesouhlasím
6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	92 %	8 %
7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	88 %	12 %
8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia	82 %	18 %

Tabulka 12: Podrobnější výsledky k otázce č.18 „V České republice jsou zákony tvořeny v parlamentu ČR“ (zdroj: vlastní)



## DISKUZE

V kapitole diskuze zhodnotíme, zda byly hypotézy potvrzeny, či naopak vyvráceny, zjištěná data dále interpretujeme a porovnáme s výsledky jiných výzkumů. Při vyhodnocování kladných a záporných odpovědí jsou „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ považovány za kladné, „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ naopak za záporné.

Výzkumný vzorek činili z 50 % žáci 6. ročníku ZŠ/příslušeného ročníku víceletého gymnázia. Pro studium prekonceptů u žáků 2. stupně jsou stěžejní právě představy žáků 6. tříd, proto jsou díky tomuto vzorku data o něco více validní a lépe interpretovatelná do praxe. Zbytek je zastoupen žáky 7. a 8. ročníků 2. stupně ZŠ.

Je zřejmé, že na pojmu rodina se respondenti shodnou. Vidíme však rozdíly u pojetí rodiny neúplné, zejména žáci 6. tříd takové seskupení nepovažují za rodinu. Avšak s ohledem na fakt, že učivo rodiny je obsahem vzdělávání 6. ročníku (Janošková, kolektiv, 2021), tudíž by to pro tyto žáky mělo být aktuální téma, je možné, že výrok nebyl formulován srozumitelně, a proto si žáci neuměli poradit s hodnoticí škálou souhlasím až nesouhlasím.

Samozřejmě je potřeba předpokládat možnou odchylku od reálných dat způsobenou tím, že respondenty byli žáci 2. stupně, u kterých nelze spoléhat na plné nasazení při vyplňování pravdivých odpovědí do dotazníků. Tuto odchylku však nelze vypočítat, nelze určit, nelze eliminovat, je tedy potřeba spoléhat na to, že většina respondentů vyplňovala dotazník čestně.

V otázkách genderových rolí v kontextu rodiny bylo zkoumáno, jak žáci vnímají rozdělení těchto konkrétních úkolů:

- úklid domácnosti;
- obstarání materiálního zázemí rodiny;
- péče o malé dítě.

Velkou shodu jsme zaznamenali v tom, že úklid není vnímán jako čistě ženská práce. Další shoda padla na roli ženy jakožto primární pečující osoby. V otázce úklidu vidíme, že čím jsou žáci starší, tím více se shodují na tom, že úklid není pouze ženská práce. Oproti tomu u otázky role primárního pečovatele jsou v největší neshodě právě žáci 8. tříd, u kterých se projevuje nižší číslo souhlasící s označováním této role za ženskou roli. Vývojově tito žáci dle Eriksona (2002) odpovídají fázi vzdoru. Dá se tedy předpokládat, že důvodem jejich odchylky v odpovědích může být vymezování se proti stereotypů, které s přibývajícím věkem, socializací a sžíváním se s genderovými rolemi čím dál více vnímají.

Různorodost odpovědí však pozorujeme u pohledu na roli muže jako živitele rodiny. 35 % respondentů vnímá muže jako hlavní osobu, která by měla vydělávat peníze. V hypotéze č. 1 jsme si stanovili rozptyl 30–40 %, tato hypotéza se dotazníkem potvrdila. Porovnáme-li naše výsledky s již uskutečněnými studiemi, vidíme rozdíl. Výzkum od Fu, Goodwin, Sporakowki a Hinkle (1987) zjistil, že žáci vnímají otce jako živitele rodiny. Stejně tak tomu bylo ve výzkumu prekonceptů rodiny, matky a otce u žáků staršího školního věku (Homolová, 2016), kde bylo zjištěno, že žáci přisuzují roli poskytovatele materiálního zázemí právě otcí. Může to být způsobeno jiným pojetím výzkumu a zároveň formulací naší hypotézy. Hypotéza necílila na vyvrácení těchto výzkumů, byla vybrána tak, aby prozkoumala přístup žáků ke stereotypům genderových rolí. Právě při posuzování toho, jak obě pohlaví nahlíží na genderové role, došlo k zajímavým výsledkům. Mezi muži panuje velký rozdíl napříč odpověďmi, 45 % vnímá muže jako živitele, 55 % je proti. Oproti tomu ženy byly ve svých odpovědích ve větší shodě, vnímaly muže jako živitele rodiny jen ve 27 %, zbytek byl proti. Možným důvodem této převahy nesouhlasných odpovědí u žen mohou být vlivy aktuálních trendů emancipace a feministických hnutí, které cílí spíše na ženy. Jsou to však pouze mé domněnky, k jejichž potvrzení či vyvrácení by byla potřeba hlubší rešerše na téma původu těchto prekonceptů, což nebylo náplní našeho výzkumu.

Prekoncepty pravidel jsou v dotazníku zkoumány v obecné rovině a v rovině pravidel v prostředí školy. Ve všech výrocích se žáci ve velké většině shodují. U výsledků se nám nabízí prostor k diskuzi s ohledem na velké zastoupení nevyhraněných odpovědí („spíše souhlasím“ a „spíše nesouhlasím“), které se projevují ve všech těchto otázkách. Důvodem může být formulace výroků, kdy si žáci nebyli jisti správností své odpovědi, proto zvolili tuto „bezpečnější“ formu. Formulování vycházelo z myšlenky, že škola je prvním větším společenstvím, kterého je jedinec ve svém životě součástí. Jde tedy o ideální příklad pro studium dětských pojetí. Dle Buchanan-Barrowové (Barrett, Buchanan-Barrow, 2011) bylo zjištěno, že se žáci učí chápat školní systém se všemi pravidly, psanými i nepsanými (například pravidly hierarchie) s postupem věku. Naše výsledky tomu však neodpovídají, my vidíme pravý opak. Jistou tendenci k lepším výsledkům s věkem lze pozorovat u výroku „Pokud neznám školní řád, nemusím jej dodržovat“. Na výsledky tohoto výroku byla mířena hypotéza č. 2 „Maximálně 70 % respondentů ví, že neznalost pravidel neomlouvá“, vzhledem k tomu, že s výrokem nesouhlasilo 90 % respondentů, byla tato hypotéza vyvrácena, avšak to pro nás znamená pozitivní výsledek. Žáci si jsou vědomi toho, že pokud s pravidly nejsou dostatečně obeznámeni, neznamená to, že se podle nich nemusí řídit.



Poslední část dotazníku se zaměřila na dětská pojetí demokratického státu a měla za úkol zmapovat míru přehledu žáků o základních principech demokracie. Žáci se ve velkém % shodují na všech názorech. Pozitivního výsledku dosáhl výrok „V demokratickém státě mohou volit jen muži“, se kterým nesouhlasilo 74 % respondentů a dalších 19 % spíše nesouhlasilo. Žáci 2. stupně tedy považují demokratický stát za stát, kde jsou si obě pohlaví rovna. Jedna z hlavních charakteristik demokratického státu je zapojení občanů do jeho fungování. Z výsledků vyplývá, že 84 % respondentů vnímá tuto skutečnost jako pravdivou. Hypotéza č. 3 předpokládala více než 80% shodu na tomto názoru, byla tedy prokázána za pravdivou.

Výrok „V České republice jsou zákony tvořeny v parlamentu ČR“ spojuje téma principů demokracie s pojmem pravidel. Žijeme v demokratickém státě, kde platí jisté zákony (čili pravidla), ty jsou vytvářeny v parlamentu ČR námi zvolenými zástupci. Ačkoliv převažují kladné odpovědi, největší zastoupení zde má odpověď „spíše ano“. Tento fakt nám indikuje nejistotu respondentů. Příčinou této nejistoty je pravděpodobně náročnost pochopení výroku a učiva s ním spojeným. Jde tady spíše o pojem k vysvětlení v rámci edukace než o prekoncept vznikající spontánně.

V principech fungování demokratické společnosti se nejlépe orientují žáci 6. a 7. ročníků. Toto téma je však zastoupeno až v učivu 7. ročníku (Brom, kolektiv, 2019, s. 62). U tématu demokracie i pravidel se setkáváme s poměrně zajímavým jevem. Při nahlédnutí do tabulek, které ukazují podrobnější výsledky s ohledem na věk žáků, vidíme, že žáci 8. tříd mají nejhorší výsledky. Ano, dotazník není vědomostním testem, ale i přes to víme, jaké odpovědi bychom chtěli vidět, k jakým odpovědím směřuje vzdělávání žáků dle RVP ZV (MŠMT, 2021). Je s podivem, že právě nejstarší respondenti mají tyto horší výsledky, přitom právě oni mají být těmi nejvzdělanějšími z daného vzorku. Příčinou může být nejmenší zastoupení v celkovém počtu respondentů, což může vést k většímu zkreslení výsledků. Tyto výsledky lze srovnat s výsledky Mezinárodní studie Občanské výchovy (Soukup, kolektiv, 2010), kdy byly posuzovány občanské znalosti žáků. Na základě tohoto průzkumu je Česká republika zařazena do úrovně 2 a jako příklady práce se znalostmi uvádí, že „*žáci vztahují odpovědnost volit k reprezentativitě demokracie*“ (Soukup, kolektiv, 2010, s. 33) a „*popisují hlavní roli vlády a parlamentu*“ (Soukup, kolektiv, 2010, s. 33). Oba tyto výroky korespondují s námi zkoumanými výroky, ale liší se ve výsledcích. Výroky ze této mezinárodní studie definují úroveň znalostí žáků. S ohledem na to, že jejich výzkumný vzorek odpovídá průměrnému věku 14,4 let, můžeme jejich výsledky vztáhnout na námi získaná data od žáků 8. tříd. Naše výsledky s výroky mezinárodního průzkumu nesouzní, studii nepotvrzují.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na dětská pojetí společnosti. Cílem práce bylo realizovat na vybraném vzorku žáků 2. stupně základní školy výzkum tzv. dětských pojetí společnosti.

Dílčím cílem práce bylo vymezení teoretických základů, ze kterých bylo čerpáno při tvorbě a vyhodnocování empirické části. Mezi tyto základy patří základní pojmy, které popisuje kapitola č. 1. Neméně důležitou část tvoří také myšlenky a teorie, které sloužily jako východiska práce. Tomu se věnují kapitoly 2 až 4, které popisují vývojové teorie dle Piageta, Kohlberga a Eriksona.

V posledních kapitolách teoretické části jsme se zaměřili na výuku Výchovy k občanství. Proto zde byl rozebrán jak RVP ZV, tak učebnice Občanské výchovy. Díky tomuto rozboru jsme zjistili, k jakému pohledu na společnost jsou žáci vedeni v rámci vzdělávání, jaké jsou požadované výstupy ze vzdělávání pro témat společnosti ve výuce Výchovy k občanství. Na základě těchto zjištění jsme došli k závěru, že společnost je tvořena širokým spektrem pojmů, u kterých bychom mohli zkoumat prekoncepty žáků, avšak naše síly na to nestačí. Proto byly vybrány 3 okruhy, jejichž dětská pojetí jsme v empirické části práce zkoumali. Jsou jimi:

- rodina a genderové role v rodině;
- pravidla ve společnosti i ve škole;
- základní principy demokracie.

Empirická část zahrnovala tvorbu dotazníku, který byl distribuován žákům 2. stupně. Finální vzorek respondentů tvořili z 50 % žáci 6. tříd ZŠ. Výsledky výzkumu jsou prezentovány formou grafů, které jsou místy doplněny také o tabulky, ve kterých nalezneme podrobnější výsledky s ohledem na třídu a pohlaví.

Z výsledků vyplývá, že prekoncepty žáků z velké části odpovídají pohledu, který je zakotven v RVP ZV. Na základě tohoto zjištění by pro učitele mělo být snadné dětem předávat hlubší poznatky o společnosti, jelikož pohled, kterým se žáci dívají na společnost, je k tomu nasměrován.

Co se týče podrobnějších dat jednotlivých zkoumaných témat, je s podivem, jaké výsledky byly zjištěny u žáků 8. tříd. Výzkum nebyl zaměřen na posouzení úrovně znalostí žáků, nýbrž na jejich představy. I přesto lze konstatovat, že u žáků 8. tříd byly zjištěny nedostatky. Oproti tomu žáci 6. tříd měli výsledky výborné. Což může být ovlivněno aktuálností

námi zkoumaných témat s ohledem na náplň vzdělávání v 6. ročníku. Tento propad může mít několik příčin.

Jednou z nich by mohlo být zastoupení žáků 8. ročníků v účasti na dotazníkovém šetření. Jejich počet nemusel být natolik velký, aby dosáhl kvalitních objektivních výsledků. Zastoupení žáků 8. ročníků bylo poměrově nejmenší, dotazníkového šetření se jich zúčastnilo 45. Což odpovídá odhadem 2 třídám, které mohly patřit ke stejné škole, která nemá dobré studijní výsledky. Oproti tomu 118 respondentů je žáky 6. tříd, což už má jistou vypovídací hodnotu, lze tyto výsledky objektivně interpretovat. Výsledky žáků 6. tříd jsou zároveň těmi výsledky, na které celý náš průzkum cílil.

Další příčinou by mohl být věk respondentů, který odpovídá období puberty. Lze se domnívat, že s ohledem na potřebu vymezování se proti autoritám, která je pro tento věk typická, mohli žáci odpovídat v rozporu s jejich skutečnými představami. Což by zapříčinilo zkreslení výsledků.

Nelze zjistit, který z těchto faktorů to byl, každopádně s ohledem na výsledky jiných výzkumů, vidíme, že nějaký vliv zkreslení zde musel hrát roli.

Při zkoumání dětských pojetí genderových rolí bylo zjištěno, že představy aktuální generace žáků mají tendenci se stavět proti zažitým stereotypům. V této problematice byl zajímavým zjištěním pohled na roli otce jako živitele rodiny z pozice mužských vs ženských respondentů. Byť u obou táborů převažovala tendence nesouhlasit se stereotypním přisuzováním role živitele rodiny muži, poměr mezi souhlasnými a nesouhlasnými odpověďmi se lišil. U respondentů mužského pohlaví byl podíl souhlasných odpovědí na výrok „Peníze by měl vydělávat hlavně muž (táta)“ zastoupen ve větší míře než u žen. Tyto zajímavé výsledky by byly hodny dalšího zkoumání ohledem na původ těchto představ, zda jsou muži natolik vedeni k této roli, nebo zda jsou ženy natolik ovlivňovány moderními tendencemi feminismu a s ním spojenému boji proti genderové nerovnosti.

## **Seznam použitých zkratk**

ČR

EU

MŠMT

RVP ZV

ZŠ

## Seznam použité literatury

1. BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. In: SMITH, Peter K. a Craig H. HART, ed. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* [online]. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2010, 2011-02-22, s. 584-602 [cit. 2023-06-11]. ISBN 9781444390933. Dostupné z: doi:10.1002/9781444390933.ch31.
2. BAUMAN, Zygmunt a Tim MAY. *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. 2. vyd. Přeložil Jana OGROCKÁ. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 239 s. Studijní texty, sv. 30. ISBN 978-80-7419-026-1.
3. BROM, Zdeněk, Dagmar JANOŠKOVÁ, Monika ONDRÁČKOVÁ, Dagmar ŠAFRÁNKOVÁ, Hana MARKOVÁ a Jitka ŠEBKOVÁ. *Občanská výchova 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. upravené vydání. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 9788074894718.
4. DOULÍK, Pavel. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-7044-697-8.
5. DURKHEIM, Émile. *Pravidla sociologické metody*. Praha: Vysoká škola politická ÚV KSČ, 1969.
6. ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Přeložil Jan VALEŠKA. Praha: Argo, 2002, 387 s. ISBN 8072033808.
7. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vydání čtvrté. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
8. FU, Victoria R., Megan P. GOODWIN, Michael J. SPORAKOWKI a Dennis E. HINKLE. Children's Thinking About Family Characteristics and Parent Attributes. *The Journal of Genetic Psychology* [online]. 1987, 148(2), 153-166 [cit. 2023-06-14]. ISSN 0022-1325. Dostupné z: doi:10.1080/00221325.1987.9914545.
9. GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992, 647 s. ISBN 8085605287.
10. GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Přeložil Tereza JIROUTOVÁ KYNČLOVÁ. Praha: Argo, 2013, 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
11. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
12. HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 8071781541.

13. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pojetí rodiny u dětí a dospívajících: prekoncepty rodiny, matky a otce vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti* [online]. Olomouc, 2016 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/mmr9um/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.
14. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 8071785350.
15. JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003, 231 s. ISBN 8071787493.
16. JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Anna ČEČILOVÁ. *Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: příručka učitele*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 8072382578.
17. JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ŠAFRÁNKOVÁ. *Občanská výchova 7: Rodinná výchova 7: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 8072383264.
18. JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ, Zdeněk BROM, Anna ČEČILOVÁ a Dagmar ŠAFRÁNKOVÁ. *Občanská výchova 6: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3., upravené vydání. Plzeň: Fraus, 2021. Škola s nadhledem. ISBN 9788074897146.
19. KUHN, Thomas S. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoyemenh, 1997. Oikúmené. ISBN 80-86005-54-2.
20. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-05-16]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
21. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *RVP ZV* [online]. 2022 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
22. PETRUSEK, Miloslav. *Dějiny sociologie*. Praha: Grada, 2011, 236 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3234-3.
23. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970, 148 s.
24. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
25. SOUKUP, Petr, Simona KŘEČKOVÁ, Jan SCHUBERT, Martina ŠEVCŮ, Antonín STANĚK, Lucia TRUKSOVÁ a Světlana ZEIPELTOVÁ. *Národní zpráva z Mezinárodní*

*studie občanské výchovy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2010, s. 218 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodniho-vyzkumu-iccs-obcanska-vychova>.

26. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

## **Seznam použitých grafů**

Graf 1: Rozložení výsledků otázky č. 1

Graf 2: Rozložení výsledků otázky č. 2

Graf 3: Rozložení výsledků otázky č. 3

Graf 4: Rozložení výsledků otázky č. 4

Graf 5: Rozložení výsledků otázky č. 5

Graf 6: Rozložení výsledků otázky č. 6

Graf 7: Rozložení výsledků otázky č. 7

Graf 8: Rozložení výsledků otázky č. 8

Graf 9: Rozložení výsledků otázky č. 9

Graf 10: Rozložení výsledků otázky č. 10

Graf 11: Rozložení výsledků otázky č. 11

Graf 12: Rozložení výsledků otázky č. 12

Graf 13: Rozložení výsledků otázky č. 13

Graf 14: Rozložení výsledků otázky č. 14

Graf 15: Rozložení výsledků otázky č. 15

Graf 16: Rozložení výsledků otázky č. 16

Graf 17: Rozložení výsledků otázky č. 17

Graf 18: Rozložení výsledků otázky č. 18



## Seznam použitých tabulek

Tabulka 1: Podrobnější výsledky k otázce č. 5 „Seskupení, ve kterém jeden z rodičů chybí, nelze nazývat rodinou. (Pouze máma nebo pouze táta + děti)“

Tabulka 2: Podrobnější výsledky k otázce č. 6 „O úklid domova by se měla starat žena (máma)“

Tabulka 3: Podrobnější výsledky k otázce č. 7 „Peníze by měl vydělávat hlavně muž (táta)“

Tabulka 4: Podrobnější výsledky k otázce č.8 „Když se narodí dítě, měla by s ním být doma žena (máma) a starat se o něj, muž (táta) by měl nadále chodit do práce“

Tabulka 5: Podrobnější výsledky k otázce č.9 „Pravidla společnosti jsou vytvářena na základě dohody jejích členů“

Tabulka 6: Podrobnější výsledky k otázce č. 12 „Dodržování pravidel, která jsou popsána ve školním řádu, je mojí povinností“

Tabulka 7: Podrobnější výsledky k otázce č.13: „Pokud neznám školní řád, nemusím jej dodržovat“

Tabulka 8: Podrobnější výsledky k otázce č.14 „Česká republika je demokratický stát“

Tabulka 9: Podrobnější výsledky k otázce č.15 „V demokratické společnosti se na fungování státu podílí občané“

Tabulka 10: Podrobnější výsledky k otázce č.16„Při výběru těch, kteří povedou naši společnost, vycházíme z výsledků demokratických voleb“

Tabulka 11: Podrobnější výsledky k otázce č. 17 „V demokratickém státě mohou volit jen muži“

Tabulka 12: Podrobnější výsledky k otázce č.18 „V České republice jsou zákony tvořeny v parlamentu ČR“

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Záznamový arch dotazníkového šetření

## Dotazníkové šetření BP

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Pro svou bakalářskou práci *Dětská pojetí společnosti* zpracovávám dotazníkové šetření zaměřené na žáky 2. stupně ZŠ (zejména 6. a 7. tříd).

Cílem výzkumu je zmapovat představy žáků o pojmech *rodina, pravidla* a *demokracie*.

Dotazník obsahuje celkem 18 otázek, přičemž 15 z nich jsou pouze výroky, kde respondent odpovídá prostřednictvím škály *souhlasím až nesouhlasím*. Dotazník by proto neměl zabrat víc než pár minut.

Velice děkuji všem, kteří se do mého výzkumu zapojili, ať už jako respondenti, nebo jako zprostředkovatelé dotazníku k vhodným respondentům.

### 1. 1. Pohlaví

*Označte jen jednu elipsu.*

- Muž
- Žena
- Nechci uvést

### 2. 2. Věk

*Označte jen jednu elipsu.*

- 10 let
- 11 let
- 12 let
- 13 let
- 14 let
- 15 let
- 16 let

## 3. 3. Třída

Označte jen jednu elipsu.

- 6. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia
- 7. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia
- 8. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia
- 9. ročník ZŠ/odpovídající ročník víceletého gymnázia

## Dětská pojetí společnosti

V následující části si, prosím, vždy přečtete výrok a následně se rozhodnete, jak moc se s daným výrok ztotožňujete (odpověď *souhlasím*), nebo naopak s ním *nesouhlasíte* (*nesouhlasím*).

## 4. 4. Rodinu tvoří rodiče a děti.

Označte jen jednu elipsu.

- Souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nesouhlasím

## 5. 5. Seskupení, ve kterém jeden z rodičů chybí, nelze nazývat rodinou. (Pouze máma nebo pouze táta + děti.)

Označte jen jednu elipsu.

- Souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nesouhlasím

6. 6. O úklid domova by se měla starat žena (máma).

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

7. 7. Peníze by měl vydělávat hlavně muž (táta).

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

8. 8. Když se narodí dítě, měla by s ním být doma žena (máma) a starat se o něj, muž (táta) by měl nadále chodit do práce.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

9. 9. Pravidla společnosti jsou vytvářena na základě dohody jejích členů.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

10. 10. Společnost by dobře fungovala i bez pravidel.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

11. 11. Pravidla existují, aby mě chránila.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

12. 12. Dodržování pravidel, která jsou popsána ve školním řádu, je mojí povinností.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

13. 13. Pokud neznám školní řád, nemusím jej dodržovat.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

14. 14. Česká republika je demokratický stát.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

15. 14. Česká republika je demokratický stát.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

16. 15. V demokratické společnosti se na fungování státu podílí občané.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

17. 16. Při výběru těch, kteří povedou naši společnost, vycházíme z výsledků demokratických voleb.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

18. 17. V demokratickém státě mohou volit jen muži.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

19. 18. V České republice jsou zákony tvořeny v parlamentu ČR.

*Označte jen jednu elipsu.*

- Souhlasím  
 Spíše souhlasím  
 Spíše nesouhlasím  
 Nesouhlasím

---

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře