

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Filozofická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2023

Tereza Švarcová

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Historický ústav

**Metody a formy dějepisné výuky a jejich aplikace na
druhém stupni základních škol na Kolínsku**

Bakalářská práce

Autor: Tereza Švarcová
Studijní program: B0114 Historie se zaměřením na vzdělávání
Studijní obor: Historie se zaměřením na vzdělávání (maior) –
Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání (minor)
Vedoucí: Mgr. Irena Kapustová, Ph.D.
Oponent: Mgr. Tamara Tomanová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Tereza Švarcová

Studium: F20BP0329

Studijní program: B0114A120001 Historie se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání, Historie se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Metody a formy dějepisné výuky a jejich aplikace na druhém stupni základních škol na Kolínsku**

Název bakalářské práce AJ: Methods and forms of history teaching and their application at the second level of primary schools in the Kolín region

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Předmětem bakalářské práce je zjistit, jaké formy a metody výuky využívají učitelé dějepisu v pedagogické praxi na druhém stupni základních škol. Teoretická část je primárně věnována výukovým metodám, formám výuky dějepisu a rámcovému vzdělávacímu programu pro dějepis na druhém stupni základních škol. V praktické části jsou publikovány výsledky smíšeného výzkumu. Nejprve jde o vyhodnocení dotazníkového šetření u žáků, jakým způsobem jim je předávána dějepisná látka. Druhá část výzkumu je cílena na učitele dějepisu, metodiku jejich výuky, cestou dotazníků a následně hloubkových rozhovorů. Výsledky výzkumu jsou komparovány a vyhodnoceny.

Klíčová slova

formy a metody výuky, druhý stupeň základních škol, rámcový vzdělávací program, smíšený výzkum, dotazníkové šetření

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání.* Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JÍLEK, Tomáš. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II.* Plzeň: Vydavatelství ZČU, 1996. ISBN 80-7082-289-9.

JULÍNEK, Stanislav a spol. *Základy oborové didaktiky dějepisu.* Brno: Masarykova univerzita – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-210-3495-2.

KMEŤ, Miroslav. *História a dejepis: Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu. 2.* Žilina: Inštitút priemyselnej výchovy, 2018. ISBN 978-80-89902-11-8.

KRATOCHVÍL, Viliam. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu.* Praha: Raabe, 2019. ISBN 9788081403651.

LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu.* V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Zadávací pracoviště: Historický ústav,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Irena Kapustová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Tamara Tomanová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala, pod vedením vedoucí práce Mgr. Ireny Kapustové, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 17.4.2023

Tereza Švarcová

Poděkování

Upřímné poděkování patří vedoucí bakalářské práce Mgr. Ireně Kapustové, Ph.D. za její ochotu, vstřícnost a cenné rady, které mi během psaní bakalářské práce poskytla. Mé poděkování patří i Mgr. Marii Bílkové za jazykovou korekci bakalářské práce.

Anotace

ŠVARCOVÁ, Tereza. *Metody a formy výuky dějepisu na druhém stupni základních škol na Kolínsku a aplikace teorie v praxi*. Hradec Králové: Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 57 stran. Bakalářská práce.

Předmětem bakalářské práce je zjistit, jaké formy a metody výuky využívají učitelé dějepisu v pedagogické praxi na druhém stupni základních škol. Teoretická část je primárně věnována výukovým metodám, formám výuky dějepisu a rámcovému vzdělávacímu programu pro dějepis na druhém stupni základních škol. V praktické části jsou publikovány výsledky smíšeného výzkumu. Nejprve je vyhodnoceno dotazníkové šetření u žáků. Dotazníky předložené žákům zkoumají, jakým způsobem jim je předávána dějepisná látka. Druhá část výzkumu je cílena na učitele dějepisu, metodiku jejich výuky, cestou dotazníků a následně hloubkových rozhovorů. Výsledky výzkumu jsou komparovány a vyhodnoceny.

Klíčová slova: formy a metody výuky, druhý stupeň základních škol, rámcový vzdělávací program, smíšený výzkum, dotazníkové šetření

Annotation

ŠVARCOVÁ, Tereza. *Methods of forms of teaching at the second grade of primary schools in the Kolín region and the application of theory into practice*. Hradec Králové: Faculty of Philosophy. University Hradec Králové, 57 pages. Bachelor's Thesis.

The subject of the bachelor's thesis is to find out what forms and methods of teaching are used by history teachers in pedagogical practice at the second grade of primary schools. The theoretical part is primarily focused on teaching methods, forms of teaching history and framework educational program for history at the second grade of primary schools. The results of mixed research are published in the practical part. First of all, it concerns the evaluation of a questionnaire survey of pupils, in which way the historical knowledge is given them. The second part of the research is aimed at history teachers, their teaching methodology, through questionnaires and in-depth interviews. The research results are compared and evaluated.

Klíčová slova: forms and methods, second grade of primary schools, framework educational program, mixed research, questionnaire survey

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	10
1 Dějepis	12
1.1 Definice dějepisu.....	12
1.2 Cíl školního předmětu dějepis.....	13
1.3 Obsah předmětu	14
1.4 Mezipředmětové vztahy	16
2 Metody a formy výuky	18
2.1 Volba metody – její kritéria	19
2.2 Klasické metody	20
2.3 Aktivizující výukové metody	25
2.4 Vyučovací formy.....	27
3 Praktická část.....	31
3.1 Metodologie výzkumného šetření	31
3.2 Kvantitativní výzkumné šetření	32
3.3 Výsledky dotazníkového šetření	33
3.4 Kvalitativní výzkumné šetření	41
3.5 Výzkumný vzorek	42
3.6 Analýza, interpretace a vyhodnocení získaných dat	43
3.7 Vyhodnocení výzkumu	48
Závěr	52
Seznam použitých zdrojů	54
Přílohy.....	58

Úvod

Téma Metody a formy výuky dějepisu na druhém stupni základních škol na Kolínsku a aplikace teorie v praxi jsem zvolila z několika důvodů. Metody formy výuky jsou v dnešní době velmi diskutovány. Velká skupina žáků má k dějepisu negativní vztah, protože se dle jejich názoru jedná o předmět, ve kterém je nejdůležitější mechanické učení se faktů.¹ Historie je plná faktografie, ale ve výuce rozhodně není nutné všechna data uvádět, podstatou výuky dějepisu je historii pochopit. Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit cestou smíšeného výzkumu, jaké formy a metody výuky využívají učitelé dějepisu v pedagogické praxi na druhém stupni základních škol. Práce představuje řadu různých metod a forem výuky, které lze při výuce dějepisu aplikovat.

Považuji za důležité zaměřovat se ve výuce především na klíčové kompetence, ne na memorování faktů. Za klíčovou kompetenci v oblasti dějepisu je považováno formování historického vědomí.² Zvoleného cíle učitel může dosáhnout vhodnou volbou metod a forem výuky, přičemž žádná forma ani metoda není univerzální. Učitel je musí volit na základě mnoha faktorů, které výuku v konkrétní třídě ovlivňují. Teoretická část práce je proto primárně věnována výukovým metodám, formám výuky dějepisu a rámcovému vzdělávacímu programu pro dějepis na druhém stupni základních škol.

Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola Školní předmět dějepis je členěna na čtyři podkapitoly věnované definici předmětu a jeho cílům, obsahu a mezipředmětovým vztahům. Kapitola předkládá komplexní obraz školního dějepisu. Druhou kapitolou jsou Metody a formy výuky. I tato kapitola je rozdělena do čtyř podkapitol, přičemž primárně vycházím z publikace Příručka ke studiu didaktiky dějepisu od Labischové a Gracové, protože ji shledávám jako přehlednou a obsahující všechny podstatné informace týkající se oborové didaktiky dějepisu.³ Zmíněná publikace mj.

¹ Josef, MÄRC – Martin, VESELÝ, ed, *Stereotypy a mýty v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 27. – 28. listopadu 2006*, Ústí nad Labem: Filozofická fakulta UJEP, 2008, Acta Universitatis Purkyianae Facultatis philosophicae, ISBN 978-80-7414.032-7. str. 46.

² Hana, HAVLŮJOVÁ a Jaroslav, NAJBERT, *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014, ISBN 978-80-87912-12-6, str. 11.

³ Denisa, LABISCHOVÁ a Blažena, GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, Scripta Facultatis philosophicae Universitas Ostravensis, ISBN 978-80-7368-584-3.

vychází z příruček Julínka, Maňáka a Švece, které v práci také cituji.⁴⁵ Problematice pedagogického výzkumu v českém prostředí se věnují i další odborníci, například Tomáš Janík a Vlastimil Švec v publikaci *K perspektivám školního vzdělávání* nebo Marcela Janíková a Kateřina Vlčková v publikaci *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*.

Praktická část je věnována smíšenému výzkumu. Konkrétně pomocí dotazníkového šetření u žáků jako kvantitativní metody. Dotazníky předložené žákům zkoumají, jakým způsobem je jim předávána dějepisná látka. Druhá část výzkumu je metodou hloubkových rozhovorů jako jedné z metod kvalitativního výzkumu cílena na metodiku výuky, kterou využívají konkrétní učitelé dějepisu. Výsledky výzkumu jsou komparovány a vyhodnoceny. Stanoveny byly jeden hlavní cíl a dva vedlejší cíle. Hlavním cílem práce bylo prozkoumat, jaké využívají učitelé při výuce dějepisu metody a formy. Vedlejším cílem bylo zmapovat, jaký je vztah žáků k dějepisu. Druhým vedlejším cílem práce bylo objasnit, jak by měla dle názoru žáků vypadat ideální hodina dějepisu. - Prvním vedlejším cílem bylo zjistit, jaký je vztah žáků k dějepisu, druhým, jak by měla dle názoru žáků vypadat ideální hodina dějepisu. Aby byly výsledky co nejpřesnější a nejobjektivnější, byl zvolen smíšený výzkum, který umožňuje náhled na problematiku několika úhlů pohledu.

⁴ Stanislav, JULÍNEK a kol, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno: Masarykova univerzita, 2004, ISBN 978-80-210-3495-2.

⁵ Josef, MAŇÁK a Vlastimil, ŠVEC, *Výukové metody*, Brno: Paido, 2003, ISBN 8073150395.

1 Dějepis

Dějepis je vzdělávací obor, který se zabývá dějinnými událostmi, klade za cíl seznámit jedince s historickým rozměrem současnosti, učí ho rozpoznávat dějiny reality, ve které se jedinec nachází.⁶ Poukazuje na kořeny a důsledky historických událostí, jež společnost leckdy pronásledují dodnes. Odhaluje jevy, proces, vzorce jednání, tradice či myšlenkové stereotypy projevující se ve světě, ve kterém žijeme. Předmětem školního dějepisu není primárně poznávat minulost, ale spíše kultivovat historické vědomí, jež je pro život v naší společnosti velmi podstatné. Školní dějepis by měl zároveň učit předpoklady a základy vědeckého historického poznávání, vést k dovednostem potřebným k rozvinutí kompetence učení, rozvíjet schopnost číst a interpretovat verbální, psané i mluvené texty, se kterými historie často pracuje. Dějepis je tedy institucionalizovanou formou vytváření, předávání a zachování historického vědomí.⁷⁸

1.1 Definice dějepisu

Dějepis je velmi důležitý pro akulturaci jedince, protože mu poskytuje vhled do dějinných událostí, jež tvořily dnešní společnost. Některé události mají na její vývoj silný vliv dodnes. Dějepis zmíněným způsobem začleňuje jedince do společnosti, přináší mu základní poznatky o konání člověka v minulosti, ale reflektuje i dnešní sociální a kulturní potřeby, a to i přizpůsobením kurikula. V současnosti je kladen značný důraz na dějiny 19. a 20. století, kde lze nalézt kořeny většiny současných jevů.⁹ Dějepis však nelze považovat za zjednodušenou formu historické vědy. Cílem dějepisu není vychovávat budoucí historiky, tedy vědce, kteří se budou historií zabývat z hlediska historické vědy. Dějepis na základní škole nemá sloužit jako úvod do historické vědy a učit žáky její principy. Současné vědecké historické poznání slouží na základních školách jako výchozí bod, ze kterého jsou čerpány informace předávané žákům. Žák se má

⁶ Josef, MÄRC a Hana, LENCOVÁ, *Brána školního dějepisu otevřená: (možnosti výuky mimo školu)*, Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, ISBN 978-80-7414-451-6, s. 7.

⁷ Zdeněk, BENEŠ – Dagmar, Hudecová, *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor dějepis*, Úvaly: Albra. ISBN 80-7361-012-4, s. 10-11.

⁸ Zdeněk, BENEŠ, *Výzva, nebo destrukce?: česká kurikulární reforma a dějepis*, *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2005, roč. 55, č. 1, ISSN 0031-3815. s. 39.

⁹ Dagmar, HUDECOVÁ a Denisa, LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější dějiny v současném dějepisném vyučování*, Úvaly: Albra, 2009, ISBN 978-80-7361-070-8, s. 5.

seznámit pouze se základy historické vědy. Školní dějepis v kontextu dnešní doby je definován jako relativně samostatná oblast s velmi různorodým obsahem historické skutečnosti. Historická kultura se totiž nachází na pomezí mezi historickou vědou a širokou škálou nevědeckých poznatků o historické skutečnosti, která nám přibližuje každodenní, kulturní, politickou, sociální situaci, nebo i ekonomický život, ale zároveň zůstává předmětem výzkumu historických věd.¹⁰

1.2 Cíl školního předmětu dějepis

Cílem školního předmětu dějepis, jak je naznačeno v předchozích podkapitolách, je podpora formování historického vědomí. Škola není jedinou institucí formující historické vědomí jedince. Historické vědomí může být například rozvíjeno rodinou, společenskými skupinami, filmovými dokumenty, historickými časopisy, nebo odbornou literaturou. Je podstatné v žácích vyvolat zájem o formování historického vědomí i mimo školu.¹¹ Historické vědomí je velmi zjednodušeně řečeno individuální a zároveň kolektivní porozumění minulosti.¹² Vědomí je ovlivňováno různými kognitivními a kulturními faktory zahrnujícími historické porozumění přítomnosti i budoucnosti. V českém prostředí lze historické vědomí definovat dvěma různými způsoby. První model vnímá historické vědomí jako souhrn znalostí dějin, které má osvojené daná skupina nebo společenství lidí. V druhém pojetí je historické vědomí definováno jako obecný dojem z dějin, respektive jako stav mysli společnosti, jež závisí na době, ve které se vyskytuje a má proto značně proměnlivý charakter. Lze konstatovat, že historické vědomí musíme chápat jako nejen soubor znalostí, dojmů a představ o minulosti, ale spíše jako vědomí určitých souvislostí mezi minulostí, přítomností a budoucností, jako vědomí, jež žákům pomáhá vytvářet postoje.¹³ Formování historického vědomí je pro jedince velmi důležité. Märc a Veselý ve své publikaci uvádějí, že bývá považován za předmět, který žáky vede cestou mechanického učení se informací a dat, což je pravý opak cíle

¹⁰ Zdeněk, BENEŠ – Dagmar, Hudecová, *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor dějepis*, Úvaly: Albra. ISBN 80-7361-012-4, s. 10.

¹¹ Viliam, KRATOCHVÍL, *K debate o podstate výučby dejepisu*, Komenský: časopis pro učitele základní školy, 2020/2021, roč. 145, č. 4, ISSN 0323-0449, s. 29-34.

¹² Hana, HAVLŮJOVÁ a Jaroslav, NAJBERT, *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014, ISBN 978-80-87912-12-6, s. 11.

¹³ Jirí, ŠUBRT – Jirí, VONAPAL, *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha: Karlinum, 2013, ISBN 978-80-246-2140-1, s. 14-15.

školního dějepisu. Mechanicky naučená fakta blokují formování historického vědomí jako hlavního cíle dějepisu.¹⁴

1.3 Obsah předmětu

Obsah školního dějepisu není přesně vymezen. V rámcovém vzdělávacím programu není uvedeno množství zásadních historických událostí, protože cílem předmětu je utváření historického vědomí a rozvíjení klíčových kompetencí uvedených v předchozí podkapitole. Učivo školního dějepisu je vymezeno pouze rámcově. Důležitá je při tvorbě kurikula chronologie. V úvodu výuky dějepisu se žák zpočátku seznamuje s „přirozeným světem historie“. Je důležité, aby žák pochopil přítomnost minulosti v přítomnosti a byl schopen minulost chápat, jakými způsoby se v přítomnosti projevuje. V úvodu výuky dějepisu žák poznává základní informace o minulosti, se kterou se v současnosti setkává, snaží se porozumět významu času a prostoru dějinných jevů. Úvod do dějepisu by neměl být opomenut, aby žák pochopil smysl minulosti a význam výuky dějepisu.¹⁵

Historické události jsou zpravidla vyučovány chronologicky. Po úvodu do dějepisného vyučování se žáci seznamují s počátky lidské společnosti, často zbytečně podrobně. Pro účely dějepisu není podstatné věnovat se antropologickému vývoji jedince, neboť se jedná o učivo v přírodovědě nebo biologii. Období pravěku by mělo být spíše úvodem k historii lidstva. Klíčovým tématem je vztah sociálního a přírodního prostředí, který měl vliv na život člověka. Důležité je pochopení sociálních vztahů a lidské materiální a duchovní kultury. Nejstarší lidské dějiny jsou omezeny dosavadním poznáním. Je podstatné odlišovat pouhé domněnky od vědecky podložených faktů. Ověřování výsledků nejnovějších výzkumů je klíčové, stejně jako nezatěžování žáků zbytečnými časovými údaji.¹⁶

¹⁴ Josef, MÄRC – Martin, VESELÝ, ed, *Stereotypy a mýty v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 27. – 28. listopadu 2006*, Ústí nad Labem: Filozofická fakulta UJEP, 2008, Acta Universitatis Purkyianae Facultatis philosophicae, ISBN 978-80-7414.032-7. s. 46.

¹⁵ Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století. Č.j. 17 245/2009–22.

¹⁶ Monika, KUDELOVÁ, Didaktický kufřík jako inspirace nejen k výuce dějin každodennosti, *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, 2021/2022, roč. 146, č. 1, ISSN 0323-0449, s. 40-45.

Období starověku by mělo být prezentováno jako stručné dějiny nejstarších civilizací, ale především jako kořeny evropské kultury s přesahem do současnosti. Důležité je pro žáka téma křesťanství, které je obsaženo v tematickém celku středověku. Zdeněk Beneš se ve své publikaci *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor dějepis* domnívá, že christianizace Evropy je bezesporu jedním z největších milníků evropské civilizace, proto nesmí být opomenuta. Pozornost je třeba věnovat i hospodářsko-sociálnímu a kulturnímu obrazu středověké společnosti. Beneš ve své publikaci dále uvádí, že i seznámení s byzantskou i islámskou říší je klíčové pro pochopení civilizačně-kulturní odlišnosti národů, jež má kořeny ve středověku. Při výuce dějin raného novověku jsou klíčovými tématy renesance, humanismus, reformace, kolonizace, stavovství, absolutismus, parlamentarismus, osvícenectví. Jedná se o témata, která jsou dle zmíněné publikace zásadní pro pochopení dějin 19. a 20. století, neboť velké množství vztahů, ale i konfliktů pramení z období novověku. Podle názoru Zdeňka Beneše je pro žáka je podstatné znát českou reformaci, protireformaci, začlenění českých zemí do habsburského soustátí, protože se jedná o klíčové období tvorby české národní identity.¹⁷

Největší pozornost by měla být věnována dějinám 20. století. Rada Evropy výuku dějin 20. století označila jako prioritní.¹⁸ Události minulého století jsou zásadním hybatelem současnosti. Cílem orientace na historii 20. století je podpora evropského integračního procesu, k níž je důležité objasnit historické události z nedávné minulosti. Konflikty mající kořeny ve 20. století mohou být překážkou při rozvíjení přátelských vztahů mezi evropskými státy a národy, pokud budou rozdílně interpretovány. Je důležité se na ně zaměřit a neopomíjet je.¹⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo doporučení č.j.: 17 245/2009–22, který je v souladu s §3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Důležitost výuky dějin 20. století je v dokumentu definována následovně: „*Ve znění pozdějších předpisů a s platnými rámcovými vzdělávacími programy je cílem tohoto doporučení zdůraznit důležitost období druhé poloviny 20. století ve výuce vzdělávacího oboru*

¹⁷ Zdeněk, BENEŠ a Dagmar, HUDECOVÁ, *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor dějepis*, Úvaly: Albra. ISBN 80-7361-012-4, s. 17-18.

¹⁸ Lukáš, DOUBRAVA, Soudobé dějiny jako jedna z priorit školy?: oblast, na které se hodně podílejí i neziskové organizace, *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2016, roč. 119, č. 26, ISSN 0139-5718, s. 4.

¹⁹ Dagmar, HUDECOVÁ a Denisa, LABISCHOVÁ, *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější dějiny v současném dějepisném vyučování*, Úvaly: Albra, 2009, ISBN 978-80-7361-070-8, s. 6.

dějepis a dalších společenskovědních vzdělávacích oborů, a to v náležitém kontextu s vývojem v první polovině 20. století a zároveň s dopady na současný vývoj ve společnosti.“ Dějiny 20. století lze chápat jako stěžejní látku školního dějepisu.²⁰

1.4 Mezipředmětové vztahy

Dějepis je společenskovědní disciplínou, proto má neblížeší vztah k občanské výchově. Protože je cílem dějepisu vytváření historického vědomí, měli by žáci znát dějinné, sociální a kulturně historické aspekty především evropské civilizace. Důležitá je znalost dějin 20. století, které jsou kořenem mnoha současných problémů. Z tohoto období stále žijí pamětníci. Je možnost využít oral history, neboť může být pro žáky přínosná a velmi názorná. Osvojení těchto znalostí, pochopení širších souvislostí by mělo vést žáky k poznání a pochopení procesů v přítomnosti. Žáci by měli být schopni dávat události do širších souvislostí, aby pochopili přítomnost. Historické souvislosti pramení i ze znalostí základů společenských věd. Propojenost dějepisu a občanské výchovy je důležitá.²¹

Dějepis napomáhá k utváření kladných občanských postojů, rozvíjí vědomí přináležetosti k národu, k evropské civilizaci, ale zároveň vede k respektu k ostatním civilizacím, podporuje přijetí hodnot, na nichž je evropská civilizace postavena. Neméně důležitou úlohou dějepisu v kontextu občanské výchovy je prevence rasistických, xenofobních, extrémistických postojů. V historii rasismus, xenofobie a extremismus (např. americká občanská válka, holokaust, komunismus...) ovlivnil zásadně běh dějin, což umožňuje žákovi vhléd do zmíněných postojů. Dále je důležitá výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen, k úctě k přírodnímu i kulturnímu prostředí nebo k ochraně kulturních hodnot. Žák v těchto oblastech může najít opět příklady v historii.²²

Souvislost občanské výchovy a dějepisu formuje u žáků důležité postoje pro aktivní využívání poznatků o společnosti. Žák se učí rozpoznávat a analyzovat společenské

²⁰ Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století. Č.j. 17 245/2009–22.

²¹ Marie, HOMEROVÁ, Výuka dějepisu jako základní součást výchovy k občanství, *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2007, roč. 110, č. 35, ISSN 0139-5718, s. 15.

²² Rebecca, ISAACSON, Připravuje výuka dějepisu žáky na život v demokratické společnosti?, *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*, 2007, roč. 13, č. 1, ISSN 1211-6858, s. 6-7.

problémy jak v minulosti, tak v současnosti, protože některé současné konflikty mají své kořeny v minulosti. Informace o daných problémech nebo konfliktech si žák musí zjišťovat, ověřovat a zpracovávat je, aby mohl nalézt adekvátní řešení. Některá řešení konfliktů může žák aplikovat v reálném životě. Dějepis přináší zásadní poznatky o konání jedince v minulosti. Hlavním cílem oboru je kultivace historického vědomí a uchování kontinuity historické paměti, dochází k předávání historické zkušenosti. Podstatné je především poznávání dějů, skutků, jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a pomohly tím utvořit společnost současnou. Každá společnost má odlišnou minulost, ale základní zákonitosti vývoje společnosti jsou stejné, proto lze čerpat poznatky i z dějin jiných společností. Uvedené poznatky pomáhají žákovi v sebepoznávání nebo poznávání osobností druhých lidí, stejně jako k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací. Vztah dějepisu a občanské výchovy je z výše uvedených důvodů velmi důležitý.²³

Dějepis má kontinuitu i se zeměpisem. Například jedním z tematických okruhů zeměpisu je místo, kde žijeme. Zmíněný tematický okruh si klade za cíl, aby si žáci vybudovali kladný vztah ke své zemi, regionu, městu.²⁴ Mezipředmětový vztah lze nalézt mezi dějepisem a biologií, především ve vyučovaném období pravěku, kdy biologie popisuje antropologický vývoj člověka. Za důležitý lze považovat i vztah českého jazyka a dějepisu. Například pro pochopení literárního díla je zásadní znalost období, ve kterém autor díla žil, protože literatura často obsahuje odraz tehdejší společnosti. Umělecká díla reflektující společnost mohou naopak pomoci při výuce dějepisu, protože mohou žákovi ukázat fungování zmíněné společnosti, čímž může žák lépe pochopit danou dobu.²⁵

²³ *Vzdělávací oblast Člověk a společnost: úvod* [online]. Metodický portál RVP, 2015 [cit. 2022-08-02]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10612>

²⁴ Lenka, HAVELKOVÁ a Martin, HANUS, Rozvoj mapových dovedností ve výuce dějepisu, *Geografické rozhledy: výuka a popularizace geografie, ekologická výchova*, 2014/2015, roč. 24, č. 5, s. 14-15, ISSN 1210-3004.

²⁵ *Vzdělávací oblast Člověk a společnost: úvod* [online]. Metodický portál RVP, 2015 [cit. 2022-08-02]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10612>

2 Metody a formy výuky

Metody a formy výuky dějepisu jsou rozděleny z pohledu Labischové a Gracové, protože různí autoři je formulují rozdílně. Autorky uvádí: „*Výuková metoda je uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů. Výuková metoda koresponduje s obsahem a cíli výuky, jejím smyslem je adekvátní způsob zprostředkování učiva žákům. Významnou dimenzi výukové metody představuje pedagogická interakce mezi učitelem a žákem. Výuková metoda představuje relativně samostatný edukační fenomén, který je zároveň součástí komplexu činitelů, podmiňujících a ovlivňujících průběh výuky (přehled metod: klasické, aktivizující, komplexní metody).*“ Formy výuky ve své publikaci vymezují jako: „*Organizační uspořádání vnějších podmínek, za kterých se prostřednictvím adekvátních vyučovacích metod a vyučovacích prostředků realizují cíle výuky.*“²⁶ Cílem výuky na školách je rozvíjení klíčových kompetencí a osvojení faktografických vědomostí. V zemích s vyspělým edukačním systémem je kladen větší důraz na rozvoj klíčových kompetencí. Kromě nich jsou podstatné i očekávané výstupu z vybraného předmětu. Je podstatné obě oblasti rozvíjet současně. Konkrétní vědomosti a dovednosti jsou typické většinou pouze pro daný obor. Naopak klíčové kompetence jsou nadoborové. Mají širší uplatnění než konkrétní vědomosti. Je třeba vést žáky, aby si osvojili vědomosti obsažené v očekávaných výstupech různými postupy a metodami. Některé postupy jsou typické pro dané obory, jiné jsou více obecné. Rozvíjení klíčových kompetencí v rámci dějepisu znamená, že žák je veden k nejen osvojování si faktografických znalostí, ale i ke schopnosti je analyzovat a dávat do souvislostí. Hledáním souvislostí zároveň rozvíjí své historické myšlení. K dosažení stanoveného cíle je důležité, aby učitel dbal na specifické cíle dějepisného vzdělávání a zároveň rozvíjel klíčové kompetence žáka prostřednictvím vhodných vyučovacích strategií, kterými jsou různé metody a formy výuky, jež musí učitel vhodně zvolit.²⁷

²⁶ Denisa, LABISCHOVÁ a Blažena, GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, Scripta Facultatis philosophicae Universitas Ostravensis, ISBN 978-80-7368-584-3, s. 57.

²⁷ Dagmar, HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Úvaly: Albra, 2007, ISBN 978-807361037-1, s. 10.

2.1 Volba metody – její kritéria

Volba konkrétních metod výuky je pro splnění stanovaného cíle klíčová. Rámcový vzdělávací program usiluje v současné době především o aktivní výuku. Pedagog by měl na základě toho volit takové metody, které vedou k celkovému zaktivizování žáka v procesu výuky. Maňák a Švec ve své publikaci *Výukové metody* uvádějí pro výběr vhodné metody následující kritéria:

1. *„Zákonitosti výukového procesu, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).*
2. *Cíle a úkoly výuky, vztahující se zejména k práci, interakci jazyku.*
3. *Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.*
4. *Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.*
5. *Zvláštnosti třídy, skupiny žáků, např. hoši-dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.*
6. *Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hlučnost okolí, technická vybavenost školy atd.*
7. *Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd.*“²⁸

Ve výuce dějepisu v posledních letech posiluje trend upouštět od encyklopedicky pojatého výkladu látky. Paměťové učení systémovou výukou se ukázalo jako neefektivní. Zároveň se mu ale nelze úplně vyhnout, protože historie se stala a nelze ji změnit. Přesto by měly být využívány především metody aktivnější. Od roku 1989, kdy v Československé socialistické republice došlo k pádu komunistického režimu, dochází ke sporu direktivního a otevřeného způsobu výuky. Pozitivem otevřených forem výuky je větší aktivita žáka, cílení na rozvoj klíčových kompetencí, využívání skupinové práce, rozvoj kritického myšlení, orientace na komunikativní stránku výuky. Direktivní formy výuky jsou metodicky přísně členěné a žák nemá velkou možnost do procesu učení zasahovat. Žádnou formu nelze plně vyloučit. Direktivní výuka je ve výuce dějepisu

²⁸ Josef, MAŇÁK a Vlastimil, ŠVEC, *Výukové metody*, Brno: Paido, 2003, ISBN 8073150395, s. 50.

leckdy nezbytná, ale neměla by být opomíjena ani otevřená výuka. Vždy záleží na volbě a schopnostech učitele, jaký poměr forem zvolí.²⁹

Osobnost učitele je při volbě vyučovacích metod důležitá. Vhodný výběr vyučovacích metod je zásadní. Julínek se domnívá, že při výběru vhodných metod by měl učitel vždy přemýšlet nad cílem, kterého chce při výuce dosáhnout, a zvolit metodu, jež zajistí zvýšení aktivity žáků i formování jejich osobnosti. Každá vyučovací metoda má specifickou funkci, proto nelze žádnou metodu jednostranně preferovat, či dokonce absolutizovat. Metody jsou zásadním způsobem ovlivněny samotnými žáky. Nelze očekávat, že budou mít platnost přesně tak, jak jsou teoreticky popsány. Učitel by měl při výběru dbát na míru obtížnosti dějepisné látky, porozumění významu historických pojmů a terminologie, pochopení vzájemných vazeb. Volba vhodných metod musí vzejít z didaktické analýzy výukové situace.³⁰

2.2 Klasické metody

Často využívanou metodou bývá práce s učebnicí. Učebnici dějepisu lze definovat jako didakticko-historický text. Je nositelem plánovaného obsahu učiva (kurikula) a zároveň slouží jako didaktické médium (má informační, stimulační a řídicí funkci). Existují dva základní typy učebnic. Prvním typem jsou učebnice narativní. Texty v ní jsou založené na narativu ikonických textů. Historie zde bývá prezentována jako skutečný příběh, který se stal v blízké nebo dávné minulosti. V historických příbězích je skutečnost žákovi předkládána jako uzavřená, není zde tedy prostor pro analyticko-kritický přístup. Druhý typ učebnice je pracovní, který naopak podporuje analyticko-kritický přístup. Zde je větší prostor pro práci s textem.

Učebnice dějepisu plní funkci organizační a didaktickou. Struktura učebnic napomáhá lépe organizovat výuku, protože autor látku seřadil, zpravidla chronologicky. Didaktická funkce zahrnuje informativní funkci, systém historických informací vychází z určitého pojetí dějin, odpovídá pedagogickým a psychologickým zásadám i charakteru

²⁹ Lucie, HUČÍNOVÁ, Klíčové kompetence v RVP ZV, *Npi: Metodický portál RVP.CZ* [online]. 19.10.2005 [cit. 2022-08-18], Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>

³⁰ Stanislav, JULÍNEK a kol, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno: Masarykova univerzita, 2004, ISBN 978-80-210-3495-2, s. 163-164.

historické kultury. Dále učebnice zahrnuje metodologickou a formativní funkci.³¹ Je určena k přípravě na prezentaci nového učiva, k opakování dějepisné látky, jako sbírka pracovních materiálů k určitému tématu. Stanovení přiměřeného rozsahu učiva v učebnici je složité, zpravidla je v ní uvedeno minimum učební látky. Je tedy důležité využívat i jiné didaktické metody, které žákům poskytnou další informace o tématu.³²

Mezi další, velmi využívané výukové metody práce se textem se řadí práce s pracovními listy. Bývají tvořeny většinou samotným učitelem, který je vytváří podle potřeb a schopností žáků. Pracovní listy mohou být vhodnou pomůckou k upevnění i opakování učiva, záleží na učiteli, v jaké fázi učení je využije. Mohou sloužit i jako doplňující materiál například k exkurzi nebo filmu. Jak uvádí Dominová ve své publikaci *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, pracovní listy by měly být použity zásadně jen při výuce a neměly by být hodnoceny. Případné chyby by měly být vysvětleny, nachází se zde i prostor pro případnou debatu. Pracovní list lze žákům zadat jako samostatnou práci nebo jako práci ve skupině. Záleží na cíli, kterého chce učitel dosáhnout. Vždy by měl učitel na práci dohlížet a vysvětlit žákům případné nejasnosti nebo odpovědět na jejich otázky. Pracovní listy by měly žáka motivovat k samostatné nebo skupinové práci, aktivizovat, rozvíjet kreativitu i logické myšlení. Výhodou pracovních listů bývá, že jsou tvořeny učitelem, který zná potřeby a schopnosti žáků, kterým je zadává. Zároveň učitel téma zpracovává dle potřeb vlastní výuky.³³

Předposlední výukovou metodou práce s textem, kterou práce uvádí, jsou historické dokumenty a další písemnosti. Jsou základem historického studia. Aktivity s nimi spojené jsou považovány za velmi efektivní. Historické písemnosti napomáhají oživit historii, která žáku může leckdy připadat velmi vzdálená. Ukazují mu, jak vznikla některá významná rozhodnutí. Žáci na studiu historických pramenů rozvíjí klíčové kompetence, jako je správné kladení otázek, analýza a interpretace pramenů, hledání souvislostí mezi historickými událostmi i texty, formulace vyvozených závěrů. Žákům jsou historické události leckdy pouze sdělovány, ale při práci s dokumenty si může žák

³¹ Denisa, LABISCHOVÁ a Blažena, GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, Scripta Facultatis philosophicae Universitas Ostravensis, ISBN 978-80-7368-584-3, s. 44-45.

³²Tamtéž, s. 50.

³³Daniela, DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, ISBN 9788073685409, s. 11.

informace sám vyhledat a prozkoumat dané téma z různých úhlů pohledu. Při četbě pramenů musí učitel i žák kriticky zkoumat zdroje, nejsou totiž vždy pravdivé. Vést žáky ke kritickému myšlení je jedním z cílů výuky. Ve výuce dějepisu se častěji využívají didaktizované písemné prameny, které jsou jazykově upraveny a leckdy i pro účely výuky zkráceny. Občas by do výuky měly být zařazovány i originální texty, které plní motivační funkci.³⁴

Odborná literatura je typ literatury určené odborné části veřejnosti. Využití v dějepisném vyučování má svá specifika. Práce s odbornou literaturou může být pro žáka náročná, protože na něj klade vysoké nároky, především na abstraktní myšlení. Kvůli náročnosti se práce s odbornými texty využívá častěji na středních školách než na školách základních. Zmíněná metoda je vhodná při výuce v historických nebo společenskovedních seminářích, kde mohou žáci zpracovávat referáty, při nichž využijí odbornou literaturu. Žáci většinou excerpují pouze nejdůležitější fakta. Možností využití uvedené metody je zařazení úryvků z odborné literatury vztahujících se k probíranému tématu, a to především jako:

- a) ilustraci nebo konkretizaci výkladu učitele,
- b) hodnocení probírané historické látky na základě komparace různých zdrojů informací,
- c) samostatnou činnost žáků při výuce, kdy žáci hledají detailní informace o probíraném tématu,
- d) samostatné domácí studium, hledání informací potřebných ke zpracování referátů nebo seminárních prací.

Při výuce dějepisu má širší možnosti využití literatura populárně naučná, protože bývá pro žáky srozumitelnější než odborné texty.³⁵

Vyprávění je další výukovou metodou uplatňující se zejména při rekonstrukci historických událostí a historických dějů, jež probíhají chronologicky. Historické události jsou důsledkem činnosti člověka v minulosti, které jsou determinovány dobovými společenskými událostmi. Vyprávění zahrnuje nejen stručný popis historických dějů, ale

³⁴ Denisa, LABISCHOVÁ a Blažena, GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, Scripta Facultatis philosophicae Universitas Ostravensis, ISBN 978-80-7368-584-3, s. 80.

³⁵ Tamtéž, s. 83.

poukazuje na souvislosti mezi nimi. Vztahy uvnitř vybraných událostí i mezi událostmi předcházejícími a následnými potřebují jasný postup, jež by měl učitel dějepisu při vyprávění historické látky respektovat. Učitel by ve vyprávění neměl opomenout:

- a) místo, čas, příčiny události,
- b) průběh události,
- c) vysvětlení souvislostí s událostmi, jejichž jsou součástí,
- d) hodnotové hodnocení události,
- e) motivace postojů a jednání žáků s využitím dějinné události.

Metoda vyprávění působí svým obrazným způsobem vyjadřování na city žáků. Využívá se nejen v metodách prvotního osvojování učiva, ale i při ověřování znalostí probrané látky.³⁶

Výše uvedenému vyprávění se podobá metoda vysvětlování. Mezi zmíněnými metodami jsou ale značné rozdíly. Při vysvětlování historických událostí se poukazuje především na vnější jevovou stránku události. Využívá se při objasňování vztahů mezi jednotlivými historickými ději. Jedná se o přechod od dílčích závěrů k stále obecnějším závěrům. Vysvětlování historických událostí lépe aktivizuje historické myšlení žáků než vyprávění, protože se jedná o myšlenkově složitější operaci. Uvedená metoda vyžaduje analýzu jednotlivých historických faktů k vydělení jejich podstaty, znaků, abstrakci a generalizaci vedoucí k popisu vnější stránky historického jevu. Uplatňuje se při demonstraci vyučovacích pomůcek, například historických map, časových os, schémat. Pokud učitel zmíněnou metodu zvolí, měl by se stále ujíšťovat, že žáci sdělení porozuměli, především pomocí vhodně formulovaných otázek. Souvislý výklad není při vysvětlování důležitý. Klíčové je předkládání problému a jeho řešení společně se žáky, což je spojeno s metodou diskuze.³⁷

Při výuce dějepisu lze pracovat se slovní metodou, která se nazývá diskuze. Využívá se především na středních školách, ale není vyloučeno ji využít i na školách základních. Při diskusi dochází k výměně názorů, které mohou být jak obhajovány, tak vyvraceny na základě empirií podložených faktů. Cílem metody je vyjasnění stanoveného

³⁶ Stanislav, JULÍNEK a kol, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno: Masarykova univerzita, 2004, ISBN 978-80-210-3495-2, s. 167-168.

³⁷ Tamtéž, s. 169.

problému. Diskuze může být zaměřována s rozhovorem. U diskuze se ale předpokládá vůle všech zúčastněných dospět ke společnému závěru, který nemusí představovat konečnou názorovou shodu všech účastníků. Uvedená metoda má jasná pravidla, jež musí být dodržena, aby aktivita byla efektivní:

- a) nevstupovat do řeči diskutujícím partnerovi,
- b) aktivně naslouchat ostatním účastníkům,
- c) formulovat vlastní myšlenky a teze,
- d) srozumitelně se vyjádřit,
- e) vyvarovat se diskriminaci a zesměšňování ostatních účastníků nebo jejich výroků,
- f) redukovat ostré konfrontace,
- g) soustředit se na podstatu sdělení při vlastní argumentaci.

Diskuze k historickému tématu je značně obtížná, protože žák nemůže čerpat z vlastních zkušeností. Žák musí mít o diskutovaném tématu dostatečné znalosti, aby byla aktivita efektivní.³⁸

Metody, jejichž cílem je působit na mnoho smyslových orgánů žáka, jsou metody názorně demonstrační. Žák si látku osvojí nejlépe, když je zapojeno ve výuce co nejvíce smyslů. Maňák se domnívá, že historie je pro žáky často vzdálená a abstraktní, proto je pro ně i hůře pochopitelná. Proto je potřeba velká míra názornosti. Pro lepší pochopení lze využít ve výuce tuto stupnici názornosti:

- a) předvádění reálných předmětů,
- b) uvěřitelné zobrazování skutečných předmětů a jevů,
- c) jejich záměrně pozměněnou podobu,
- d) prezentace reality prostřednictvím symbolů, abstraktních modelů, schémat atd.

Metody názorně-demonstrační se uplatňují nejčastěji v kombinaci se slovními metodami, bez nichž by se nemohly prakticky realizovat. Demonstrování historických jevů je vhodné doprovázet vysvětlováním. Mezi uvedené, často používané metody patří metoda pozorování. Žáci zpravidla poznávají jevy, obrazy, předměty a situace předložené učitelem. Předváděné pomůcky žák vnímá především zrakem, hmatem, ale i sluchem nebo čichem. Vnímání pomůcek různými smyly podněcuje rozvoj fantazie a představ.

³⁸ Denisa, LABISCHOVÁ a Blažena, GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, Scripta Facultatis philosophicae Universitas Ostravensis, ISBN 978-80-7368-584-3, s. 138.

Pozorování je náročné na soustředění, na udržení pozornosti žáků. Učitel by měl celou aktivitu vhodně moderovat.³⁹

2.3 Aktivizující výukové metody

Učitel by měl v žácích podněcovat zájem o historii. Interpretace dějin nemá být statická a působit dojmem absolutní pravdy. Žáci se musí naučit získávat informace z různých zdrojů a kriticky nad nimi přemýšlet, což vyžaduje aktivní přístup žáka k učení a snahu o spolupráci s učitelem i spolužáky. Aktivizace žáků může být pro učitele náročná. Motivace žáků k učení je často individuální. Obecně platí, že učitel by měl využít motivace těch, kteří se učí rádi a jsou ochotni spolupracovat s ostatními. Podstatná je příjemná atmosféra ve třídě motivující i žáky, kteří postrádají přirozený zájem o výuku. Neméně důležité je nastolení kázně, jež spolu s motivací hraje rozhodující roli při zkvalitňování vědomostí a postojů žáků.⁴⁰ Aktivita samotná není finálním výsledkem edukace, ale prostředkem k trvalému růstu a nepostradatelným procesem ve zdokonalování osobnosti. Samotná aktivita se postupně transformuje v samostatnou práci žáka, jenž vykonává pod dohledem učitele. Aktivizační metody jsou tedy vhodné pro podporu aktivity nezbytné pro osobnostní rozvoj žáka. Je i edukačním faktorem tvořící základ a východisko všech životních projevů.⁴¹

První aktivizující metodou, kterou práce uvádí, je inscenační metoda vycházející ze starých tradic ztvárňovat události, pověsti, mýty v modelových situacích. Kořeny sahají až do antického dramatu. Ve výuce dějepisu se dají ztvárňovat různé osoby, situace i role. Metodou inscenace mohou žáci abstraktní historii alespoň na krátký časový úsek „oživit“. V edukaci se mohou historické okamžiky zpodobovat se vzdělávacím a výchovným záměrem. Rozlišují se inscenace strukturované, při nichž žáci využívají předem připravený scénář, a nestrukturované bez scénáře. Pozornost je nutno věnovat jak přípravě samotné inscenace, tak i jejímu finálnímu zhodnocení po realizaci. Důležitá je i průběžná komunikace všech zúčastněných. Inscenační metody poskytují značný prostor

³⁹ Josef, MAŇÁK a Vlastimil, ŠVEC, *Výukové metody*, Brno: Paido, 2003, ISBN 8073150395, s. 77.

⁴⁰ Ladislava, POZDÍLKOVÁ a Čestmír, BRANDEJS, *Aktivizační metody pro výuku dějepisu*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, ISBN 978-80-7041-909-0, s. 5-6.

⁴¹ Josef, MAŇÁK, *Aktivizující výukové metody*, *Metodický portál: RVP* [online], 2011, 23.11.2011 [cit. 2022-08-10], Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html>

pro celkový rozvoj osobnosti. Přispívají k rozvoji představivosti, prohlubování tvořivosti, nutí žáka o tématu přemýšlet hlouběji.⁴²

Ve výuce jsou dnes stále populárnější metody dramatické výchovy, které vycházejí z principů a postupů divadla. Dramatickou výchovu lze definovat jako systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí. Využívá lidské schopnosti modelovat životní události, příběhy, problémové události, a to i z historie.⁴³ Jedná se o učení prostřednictvím přímého prožitku a vlastní zkušenosti. Prožitím daných situací se žák může do tématu lépe vcítit. Inscenace žáka podporuje při řešení problémů zapojit svůj intelekt, ale i emoce.⁴⁴

Další aktivizační metoda využívá hru jako vyučovací nástroj. K uplatnění her ve školním vyučování přispěla teorie, že hra je spontánní aktivita vyplývající z uspokojování přirozených potřeb a zájmů jedince, i u dospělého člověka. Metoda se nazývá metoda didaktických her.⁴⁵ Hry umožňují vývoj jedince ve složkách:

- a) rozvoj duševních procesů,
- b) navazování nových sociálních vztahů,
- c) obohacování citového prožívání,
- d) regulace vnitřního napětí,
- e) utváření cílevědomého zaměření žáka.

Propojení hry a školního vyučování propagoval významný český pedagog, teolog, filozof, kněz a spisovatel Jan Amos Komenský zejména ve svém díle *Schola ludus*. Jan Amos Komenský zdůrazňoval hru jako dítěti blízkou a přirozenou aktivitu, kterou lze využít pro účely školní výuky. Zážitek ze hry podmiňuje přesné a trvalé osvojení si látky, jež byla pomocí aktivity předávána. Význam didaktických her může být ve výuce dějepisu nedocenitelný. Hra je činnost, která je pro děti přirozená a baví je.

⁴² Josef, MAŇÁK, *Aktivizující výukové metody*, Metodický portál: RVP [online], 2011, 23.11.2011 [cit. 2022-08-10], Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html>

⁴³ Veronika, RODRIGUEZOVÁ, Drama kolem dějepisu: projektové vyučování dějepisu - možnosti propojení historických pramenů a metod dramatické výchovy, *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*, 2005, roč. 11, č. 6, ISSN 1211-6858, s. 15-16.

⁴⁴ Josef, VALENTA, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-1865-1, s. 27.

⁴⁵ Tomáš, MIKESKA, Didaktické pomůcky v hodinách dějepisu aneb dějepis hrou, *Řízení ve školství: publikace pro řídicí pracovníky ve školství*, 2014, roč. 22, č. 3, ISSN 2336-7768, s. 53-63.

Prostřednictvím her tedy dochází u žáka k vnitřní motivaci, kterou je nutné podporovat. Samotné učení je následně jen sekundární motivace.⁴⁶

2.4 Vyučovací formy

Učitel může s žáky pracovat tak, že přizpůsobí práci každému žákovi na základě poznání jeho možností. Pak se jedná o individualizované vyučování. Žákům učitel zadává úkoly, které odpovídají jejich možnostem, což neznamená, že všichni žáci pracují na stejném úkolu odděleně. Úkoly jsou vytvořeny specificky pro každého žáka, s čímž je spojená problematická diferenciací žáků. Diferenciací se dělí na vnitřní a vnější. Vnitřní diferenciací spočívá v rozdělení žáků při různých předmětech, některé předměty mají žáci společně, na jiné jsou rozděleni. Při vnější diferenciaci jsou žáci trvale rozděleni podle schopností a výkonnosti. Pak může být ale problematické, že žáci jsou od sebe odděleni, nepracují společně, proto nemusí docházet k rozvoji spolupráce, empatie a schopnosti nalézat kompromis.⁴⁷ Cílem individualizované výuky je podporovat jedinečnost každého žáka, rozvíjet jeho individuální schopnosti. Je potřeba, aby učitel vytvořil žákovi prostředí, které umožní vlastní vzdělávání. Uvedená forma vyučování rozvíjí především vnitřní motivaci a sebehodnocení.⁴⁸ Mezi pozitiva individualizace patří lepší seberozvoj žáků, možnost lepších studijních výsledků, protože pracují vlastním tempem a výkonnostněji. Skalková uvádí, že nadaní žáci nejsou zpomalováni slabšími žáky, kterým se učitel musí více věnovat při jiných formách výuky. Největší negativum bývá, že se u žáků nerozvíjí spolupráce.⁴⁹

Další formou výuky je skupinové vyučování, kdy jsou žáci učitelem rozděleni do menších skupin, ve kterých plní zadané úkoly. Skupiny se dají sestavit libovolně. Mohou se skládat z nadanějších nebo pomalejších žáků, nebo mohou být žáci promícháni. U skupin vzniklých propojením nadanějších a pomalejších žáků často dochází k posunům u žáků pomalejších, protože je nadanější žáci podporují. Slabší žáci se jim často chtějí vyrovnat, takže pracují více. Skupinové vyučování podporuje rozvoj tolerance,

⁴⁶ Josef, MAŇÁK a kol, *Alternativní metody a postupy*, Brno: Masarykova univerzita, 1997, ISBN 80-210-1549-7, s. 31.

⁴⁷ Jarmila, SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha: Grada, 2007, Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-1821-7, s. 229.

⁴⁸ Jiří, MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0174-8, s. 71-73.

⁴⁹ Jarmila, SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha: Grada, 2007, Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-1821-7, s. 230.

spolupráce i argumentace. Pokud je práce zaměřená především na spolupráci, tak se jedná o výuku kooperativní. Zmíněná forma výuky má svá pozitiva i negativa. Mezi pozitiva se řadí zvýšená aktivita žáků, protože spolupracují a musí řešit různé úkoly a nepřijímají informace pouze sluchem. Dalším pozitivem je zapojení všech žáků do skupinové práce. Někteří žáci neradi spolupracují se svými spolužáky. Učitel by měl žáky ve spolupráci podporovat a kontrolovat, že nikdo není ze skupiny vyčleněn nebo nepracuje. Může docházet ke zvyšování sebevědomí žáků, protože musí s ostatními o řešení úkolu diskutovat. Předkládá tedy argumenty. Učí se asertivně předložit svůj názor ostatním. Pozitivem může být vyšší zájem o vypracovaný úkol i probírané učivo celkově. Práce ve skupině bývá pro jedince většinou silně motivující, protože vnímá společný zájem. Učení se vzájemné toleranci je dalším možným pozitivem skupinové výuky. Žáci spolu musí spolupracovat a v rámci skupiny musí tolerovat názory ostatních i spolužáky samotné, jinak práce nemůže fungovat. Mezi negativa skupinové práce patří hlučnost skupin. Žáci mezi sebou neustále diskutují, proto je při práci hluk. Učitel může mít při skupinové práci roztržštěnou pozornost. Musí kontrolovat práci žáků, ale je obtížné kontrolovat všechny žáky zároveň. Problematickou bývá nerovnoměrná práce členů skupiny. Většinou někteří pracují více než jiní. Může se stát, že nadaní studenti vypracují větší díl práce. V takovém případě by měl opět zasáhnout učitel, stejně jako v případě, kdy někteří žáci odmítají s ostatními spolupracovat. Učitel by měl v takovém případě najít důvod, kterým je většinou nesympatie s některými spolužáky ve skupině. Skupinová výuka bývá efektivní, ale je potřebné vhodně sestavit skupiny a žáky při práci kontrolovat.⁵⁰

Mezi formy výuky se řadí hromadné vyučování neboli frontální vyučování. Probíhá narozdíl od předchozí metody se všemi žáky najednou. Všichni žáci se učí stejnou formou stejné učivo, které prezentuje učitel. Žáci jsou většinou stejného věku, věkový rozdíl vzniká například při odkladu nástupu do první třídy základní školy. Hromadné vyučování probíhá hromadným vysvětlováním stanovené látky, formou samostatné práce, která je pro všechny žáky stejná, společným opravováním prací nebo společným shrnutím učiva. Jedná se o nejvyužívanější formu výuky. Frontální výuka může být problematická, pokud

⁵⁰ Organizační formy výuky: hromadná a skupinová výuka, *Škola Populo* [online], 2019, 24.9.2019 [cit. 2022-08-16], Dostupné z: https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-hromadna-a-skupinova-vyuka?fbclid=IwAR1Bw_5pzas6xI54TO8Vq7GeZCEh8Ra6i0fdsAx0tN5FxMXOORdUYCx-X4

je základem výuky pouze výklad učitele. Výuka se může stát neefektivní, protože jedinec často nedokáže pozornost udržet déle než 20 minut vcelku. Je potřeba výklad propojit s jinými aktivitami, jako je výše uvedená samostatná práce, společná kontrola, společné opakování látky nebo například i diskuze. Mezi negativa patří i tempo výuky, které může být pro pomalejší žáky příliš rychlé a pro nadanější příliš pomalé. Dále při monotónním výkladu učitele klesá pozornost žáků. Nedochází k rozvoji dovednosti se samostatně učit nebo naopak spolupracovat s ostatními žáky. Důvodem, proč bývá frontální výuka často využívána, je především úspora času, protože učitel pracuje se všemi žáky najednou.⁵¹

Při výuce lze využít kooperativní formu vyučování, která je založena na spolupráci žáků. K dosažení stanoveného cíle si musí žáci navzájem pomáhat. Při kooperativní formě vyučování žáci sdílejí své názory, spolupracují a měli by se při práci navzájem podporovat.⁵² Zmíněná forma vyučování se podobá skupinovému vyučování, to ale více podporuje spolupráci žáků. Skupinové vyučování přispívá ke vzniku kooperativního vyučování, které je zaměřeno na soutěživost skupin. Cílem není soutěžení mezi členy skupiny kvůli vlastnímu úspěchu, ale cílem je vzájemné porozumění, ochota ke spolupráci, vzájemné pomoci i dovednosti si pomáhat. Kooperativní vyučování vyzdvihuje fakt, že kognitivní aspekty a osobnostně sociální dimenze se setkávají v úkolech a cílech skupinové práce. Podstatná je vzájemná pomoc, tolerance, formulace vlastních myšlenek, empatie, sebehodnocení i hodnocení celé skupiny. Zmíněný typ výuky rozvíjí sociální vztahy. Negativy bývá hlučnost skupinek, nechť spolupráce některých žáků, omezená možnost kontroly učitelem.⁵³

Poslední zde uvedená forma výuky – projektové vyučování – je založena na řešení komplexních teoretických či praktických problémů. Je využívána především jako doplněk k běžnějším formám výuky. Pozornost projektového vyučování směřuje především na zkušenosti žáků. Vychází z teoretického konceptu, který předpokládá, že předměty získávají význam potud, pokud se včleňují do lidských zkušeností. Zkušenosti jsou

⁵¹ Organizační formy výuky: hromadná a skupinová výuka, *Škola Popilo* [online], 2019, 24.9.2019 [cit. 2022-08-16], Dostupné z: https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-hromadna-a-skupinova-vyuka?fbclid=IwAR1Bw_5pzas6xI54TO8Vkkq7GeZCEh8Ra6i0fdsAx0tN5FvMXOORdUYCx-X4

⁵² Hana, KASÍKOVÁ, *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha: Portál, 1997, Pedagogická praxe, ISBN 80-7178-167-3, s. 27.

⁵³ Jarmila, SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha: Grada, 2007, Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-1821-7, s. 227-228.

chápany jako aktivní vztah člověka k přírodnímu i společenskému prostředí. Při projektové výuce se využívají běžné životní situace, které jsou žákům blízké, vznikají otázky, probouzí se přirozený zájem o poznání problému. Veškeré úkoly by měly být řešitelné pomocí žákových znalostí a zkušeností. Měly by podněcovat přemýšlení, zpracování, hodnocení. Projektová výuka vychází z teze, že nelze oddělit poznání a činnost, jinak řečeno práci hlavy a práci rukou. Při uvedeném typu výuky mohou žáci pracovat sami nebo ve skupinkách. V obou případech se jedinec rozvíjí prakticky. Při skupinovém projektu se rozvíjí i sociální stránka jedince. Projektová výuka může mít různý rozsah. Někdy žáci zpracovávají jen určité prvky tématu v několika málo vyučovacích hodinách. Jindy se žáci mohou zabývat složitějšími tématy, která lze zpracovávat déle. Vždy je potřeba značná příprava ze strany učitele, který by měl vhodně zvolit téma, sehnat podklady, připravit pomůcky, správně vyhodnotit časovou náročnost tématu. Důležité je, aby při tvorbě projektu učitel na vše dohlížel, ve třídě bývá často zvýšená hlučnost. Projektové vyučování je ale jedna z mála forem výuky, která je velmi zaměřena na propojení látky a běžného života.⁵⁴

⁵⁴ Jarmila, SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha: Grada, 2007, Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-1821-7, s. 234-236.

3 Praktická část

V praktické části jsou publikovány výsledky smíšeného výzkumu. V kapitole jsou uvedeny informace týkající se empirického šetření. Blíže je popsán i výzkumný soubor. Nejprve je vyhodnoceno dotazníkové šetření u žáků. Dotazníky předložené žákům zkoumají, jakým způsobem je jim předávána dějepisná látka. Druhá část výzkumu je cílena na metodiku učitele dějepisu a metodiku jeho výuky cestou dotazníků a následně i hloubkových rozhovorů. Výsledky výzkumu jsou komparovány a vyhodnoceny. V závěru praktické části je uvedena analýza získaných dat a jejich vyhodnocení.

3.1 Metodologie výzkumného šetření

Práce využívá smíšený výzkum, protože je vhodnější k dosažení všech stanovených cílů. Smíšený výzkum je kombinací dvou základních výzkumných paradigmat, kterými jsou kvantitativní přístup a kvalitativní přístup. Kvantitativní přístup se využívá v případě, že výzkumníkovým cílem je měření nebo ověření platnosti stanoveného jevu. Vychází z předpokladu, že předmět zkoumání je měřitelný či tříditelný. Údaje získané prostřednictvím kvantitativního šetření jsou následně analyzovány statistickými metodami se záměrem ověřit platnost představ o výskytu charakteristik zkoumaných jevů, případně o jejich vzájemných vztazích.⁵⁵ Doplnkovým přístupem, díky němuž je možné prohloubit a upřesnit dotazníkem zjištěná data a pohled žáků vyvážit pohledem pedagoga, je kvalitativní přístup. Jeho prostřednictvím lze zkoumat především subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy umožňují zkoumat více realit. Zmíněný výzkum klade důraz na porozumění smyslu zkoumaného jevu, protože jsou při něm vedeny rozhovory s odborníky na zmíněné jevy.

Jak je již uvedeno výše, smíšený výzkum je kombinací kvalitativního přístupu a kvantitativního. Chráska uvádí: „*Tyto dvě orientace současných pedagogických výzkumů jsou natolik rozdílné, že jsou mnohdy stavěny proti sobě jako naprosto protikladné a navzájem neslučitelné. Zastáváme názor, že každý z těchto přístupů má své přednosti i nedostatky a že je nejen možné (ale i vhodné) oba v konkrétních výzkumech kombinovat.*“ Smíšený výzkum lze podle Chrásky definovat jako nejvhodnější přístup pedagogického

⁵⁵ Jirí, REICHEL, *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada), ISBN 978-80-247-3006-6, s. 40.

výzkumu, protože výzkumník jeho prostřednictvím může na zkoumané jevy nahlížet komplexně.⁵⁶

3.2 Kvantitativní výzkumné šetření

Kvantitativní metoda je definována jako záměrná činnost, při které se zkoumají, ověřují, verifikují a testují tvrzení o vztazích mezi pedagogickými jevy. Je potřeba si před zahájením kvantitativního výzkumu vytvořit předběžnou teoretickou analýzu poznatků v oblasti, kterou chce autor zkoumat. Cílem analýzy je seznámení se s co největším množstvím dostupných informací o výzkumech, které byly již ve zkoumané oblasti realizovány.⁵⁷ Často využívanou metodu získávání dat v kvantitativním výzkumu je dotazník, to je způsob písemného pokládání otázek a získávání písemných odpovědí od respondentů.⁵⁸ Dotazník jako výzkumná metoda byla zvolena i autorkou práce.

Cílem dotazníkového šetření u žáků bylo najít odpověď na otázku, jaké metody a formy výuky jejich učitel dějepisu při výuce využívá. Vedlejším cílem bylo zjistit, jak by dle názoru žáků měla vypadat ideální hodina dějepisu a jak je oblíbený předmět dějepisu.

Výzkumná část probíhala na vybraných základních školách v okrese Kolín. Výzkum byl zaměřen na druhý stupeň základních škol. Osloveny byly školy: ZŠ Plaňany, ZŠ Kolín III., ZŠ Kolín II., ZŠ Vitice, ZŠ Kouřim, ZŠ Český Brod, ZŠ Velim, ZŠ Červené Pečky, ZŠ Bečváry, ZŠ Radim, ZŠ Býchory a ZŠ Horní Kruty.

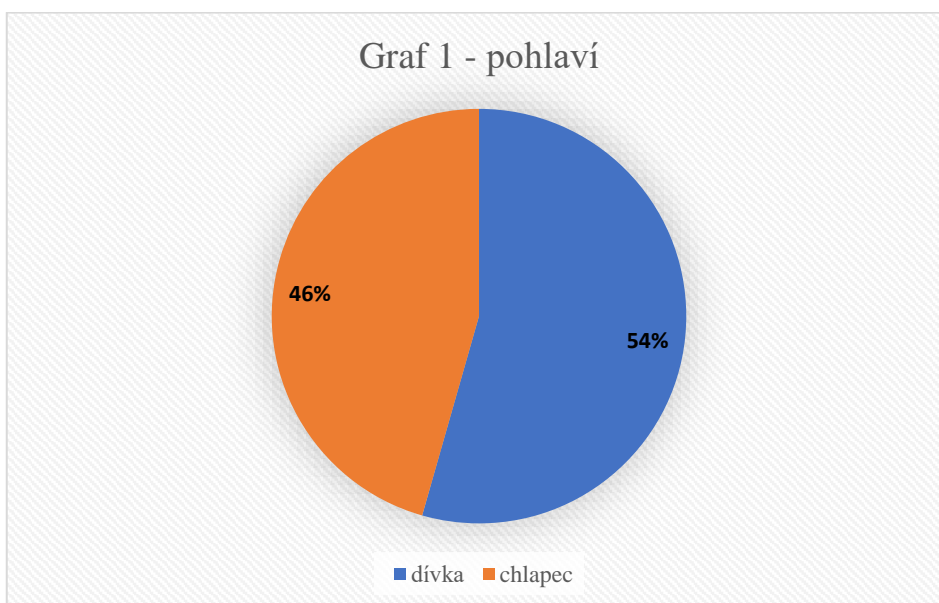
Sběr dat byl realizován pomocí online dotazníku, který obsahoval 12 otázek, z nichž dvě byly otevřené, dvě byly polootevřené a osm bylo uzavřených. Telefonicky byli osloveni ředitelé a ředitelky uvedených škol. Po telefonickém rozhovoru byl řediteli nebo ředitelce školy přes email zaslán odkaz na dotazník, který následně rozeslali žákům. Celkem odpovědělo 226 žáků.

⁵⁶ Miroslav, CHRÁSKA, *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*, Praha: Grada, 2007, Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-1369-4, s. 29.

⁵⁷ Tamtéž, s.11.

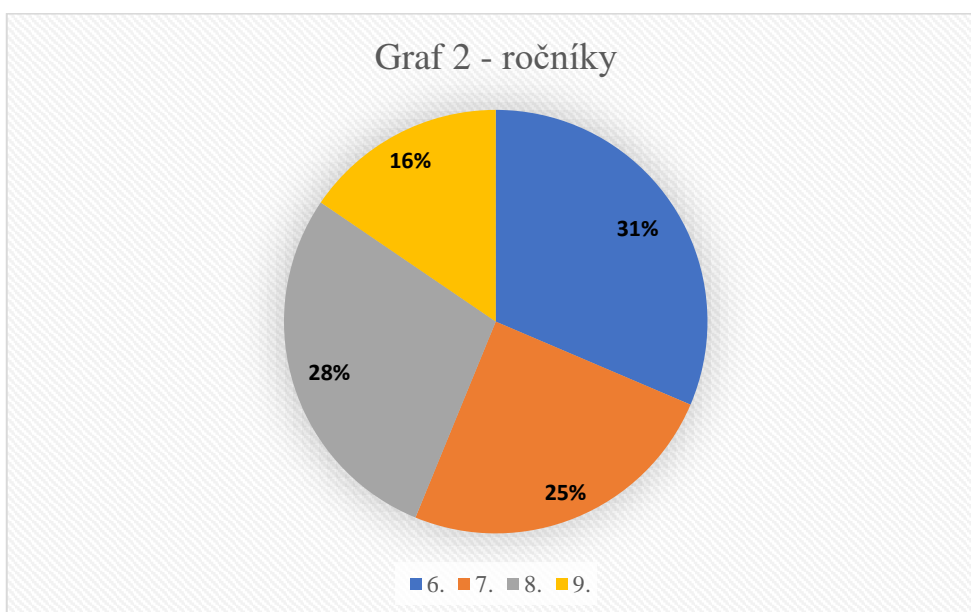
⁵⁸ Tamtéž, s. 158.

3.3 Výsledky dotazníkového šetření



Graf 1 - Pohlaví

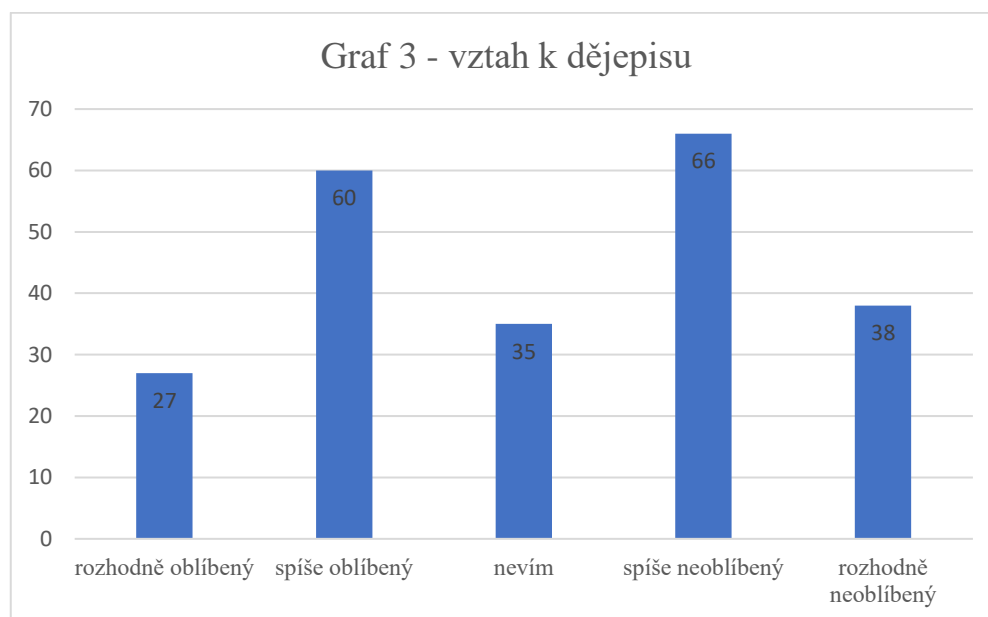
Dotazníkového šetření se zúčastnilo 226 žáků základních škol z celého okresu Kolín. Z celkového počtu respondentů tvořily většinu dívky, kterých bylo 123, a menšinu tvořili chlapci s počtem 103.



Graf 2 - Ročníky

Výzkum byl zaměřen na druhý stupeň základních škol. Nejpočetnější skupinou respondentů byli žáci šestého ročníku, účastnilo se jich 71, hojně odpovídali žáci osmých

ročníků v počtu 64, sedmý ročník zastupovalo 56 žáků a nejméně početná skupina odpovídajících žáků, konkrétně 35, navštěvuje nyní devátou třídu.

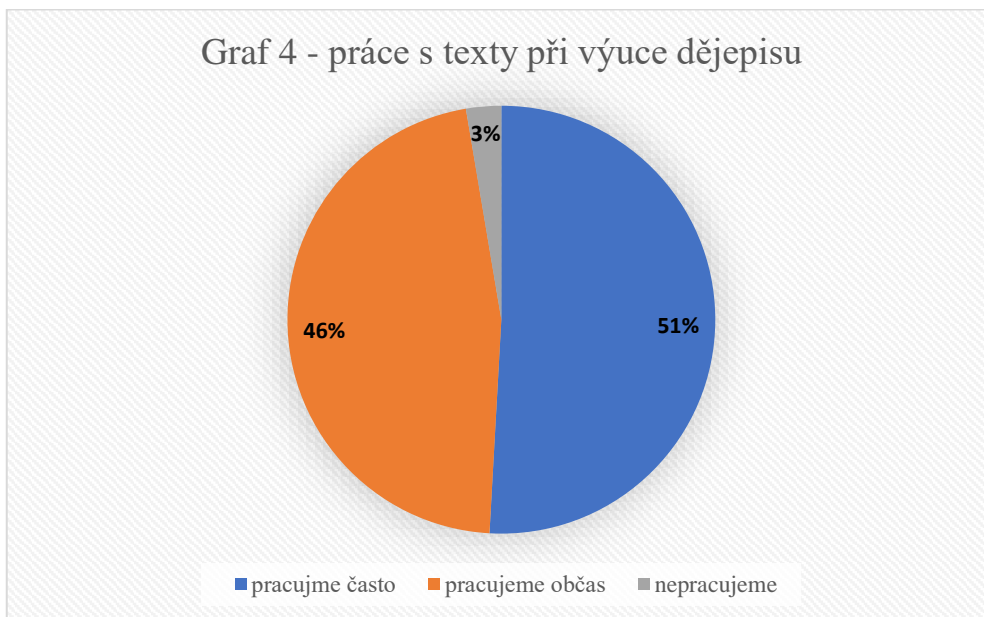


Graf 3 – Vztah k dějepisu

Dotazovaní žáci nejčastěji uváděli, že dějepis je pro ně spíše neoblíbený předmět. Tuto odpověď vybralo 29 % žáků. Druhá nejčastější odpověď byla, že dějepis považují za spíše oblíbený - 26 %. Třicet osm žáků, to je 17 %, hodnotí dějepis jako jimi rozhodně neoblíbený předmět. Nerozhodnutých žáků bylo 16 %. Žáků, kteří dějepis považují za rozhodně oblíbený předmět, bylo pouze 12 %.

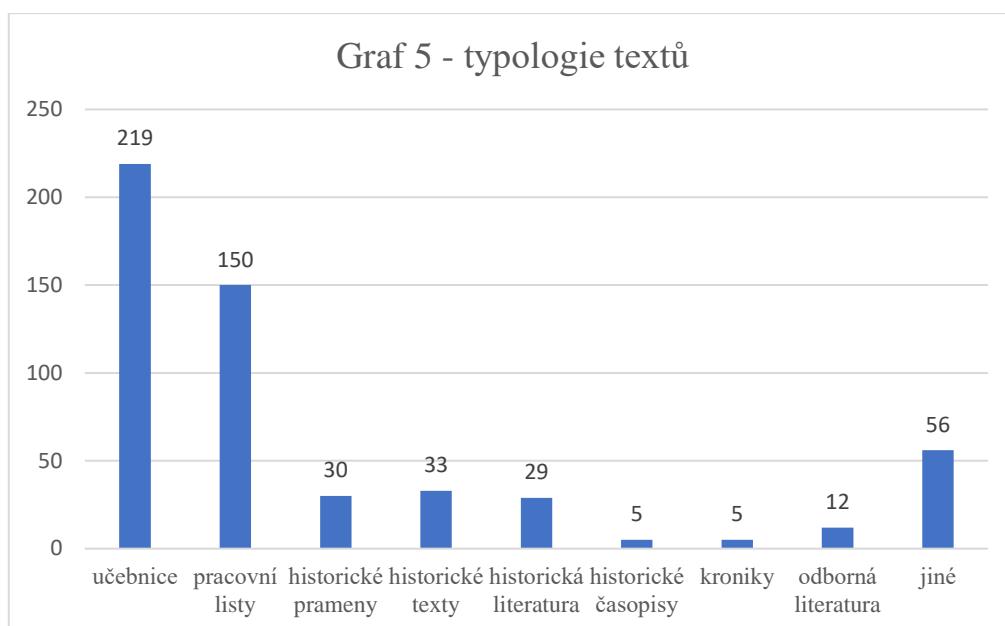
Odůvodnění předchozí otázky psali žáci sami, protože otázka číslo 3 byla otevřená. Žáci, kteří uvedli, že dějepis je jejich spíše neoblíbeným nebo rozhodně neoblíbeným předmětem, nejčastěji psali, že je dějepis *jednoduše nebaví* bez dalšího odůvodnění. Jako důvod neoblíbenosti dějepisu bylo dále uváděno *mnoho zápisů, mnoho informací*. Často žáci odpovídali, že *neví*, proč dějepis mají, nebo nemají rádi. Několik žáků uvedlo, že negativní postoj k výuce dějepisu zavinil sám učitel. Buď učitel klade na žáky příliš vysoké nároky nebo látku předává *nudným* způsobem. Žáci, kteří hodnotili dějepis jako rozhodně oblíbený, nejčastěji uváděli, že je baví *diskuze o historických tématech* nebo *když učitel předává látku způsobem vyprávění příběhů*. Většina chlapců uvedla, že je baví pouze *války* nebo *bitvy*. Žáci, kteří v otázce číslo 3 odpověděli *nevím*, nejvíce psali, že je zajímaví pouze *dějiny 20. století*. Látka dějin 20. století byla zmiňována několikrát, vždy

jako důvod oblíbenosti dějepisu. Nejdelší odpověď napsala žákyně sedmé třídy, jež shrnula důvody oblíbenosti dějepisu, které se nejčastěji objevovaly i u ostatních žáků. Žákyně uvedla: „*Je fascinující (dějepis), ale musíte mít dobrého učitele, který vám místo předčítání dat vysvětlí, proč se co stalo a jaký to mělo dopad na to, jak se svět vyvíjel, a taky okoření hodinu zajímavými fakty nebo hrami, projekty a různými diskuzemi.*“



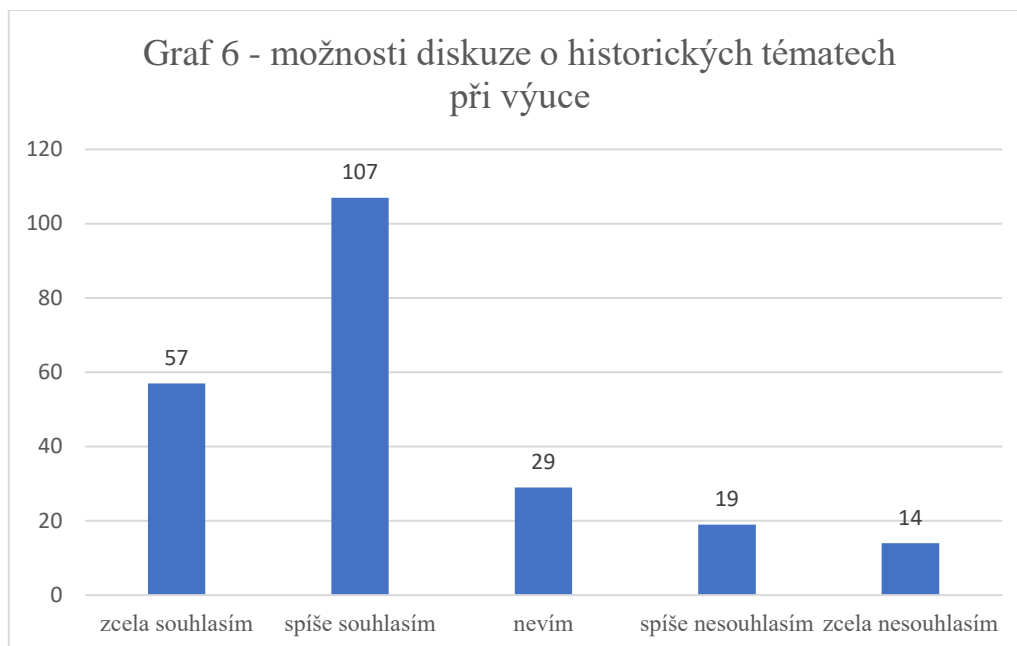
Graf 4 – Práce s texty při výuce dějepisu

Naprostá většina žáků uvedla, že při výuce dějepisu pracují s texty. Konkrétně 115 žáků pracuje s texty při výuce dějepisu často, 105 žáků s texty pracuje občas a pouze 6 žáků s texty nepracují vůbec.



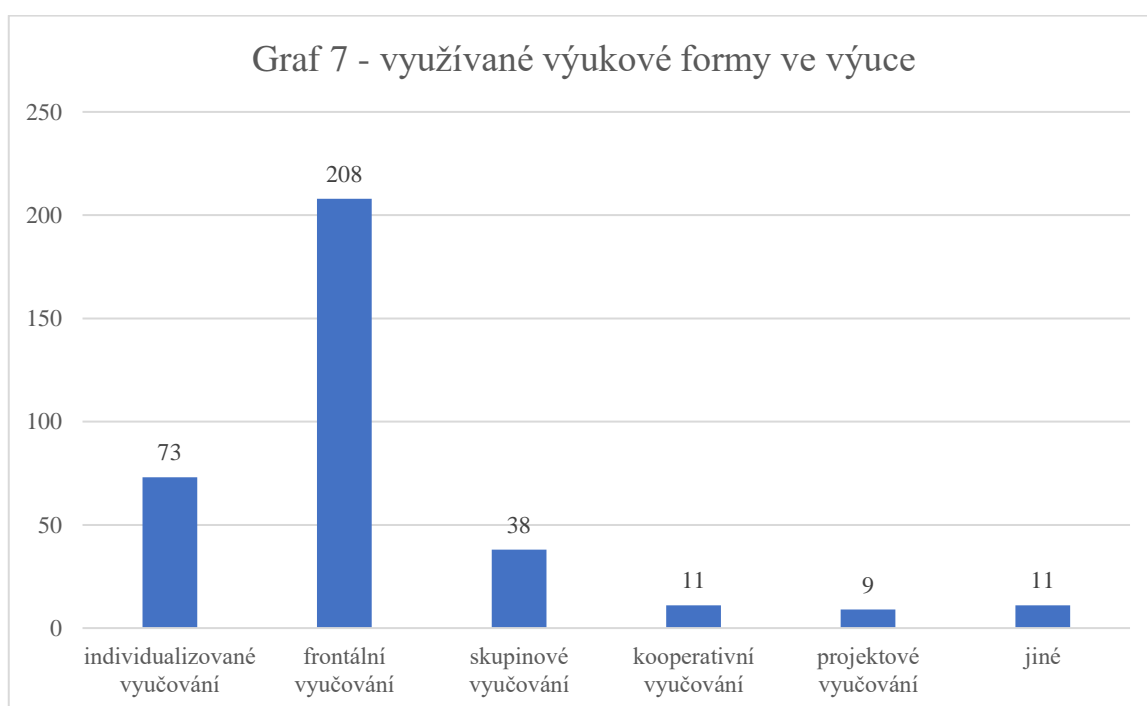
Graf 5 – Typologie textů

U otázky číslo 5 měli žáci vybrat všechny druhy textů, se kterými při výuce dějepisu pracují, navíc mohli uvádět i jiné, které nebyly v dotazníku zahrnuty. Otázku zodpovědělo 220 žáků. Podle výsledků všichni žáci (kromě jednoho) pracují s učebnicemi, tedy 100 % žáků, s pracovními listy 68 % žáků. Mezi méně často využívané typy textů při výuce dějepisu patří dle žáků historické texty, se kterými pracuje 15 % žáků, s historickými prameny se setkává 14 % žáků a s historickou literaturou pracuje 13 % žáků. Pouze 6 % žáků se setkává v hodinách i s odbornou literaturou. Historické časopisy a kroniky využívají při výuce pouze 2 % žáků. Jinou možnost odpovědi využilo 25 % žáků. Žáci nejčastěji zmiňovali pracovní sešity nebo komiksy. Některé odpovědi byly irelevantní, jelikož se v nich nejednalo o typy textů.



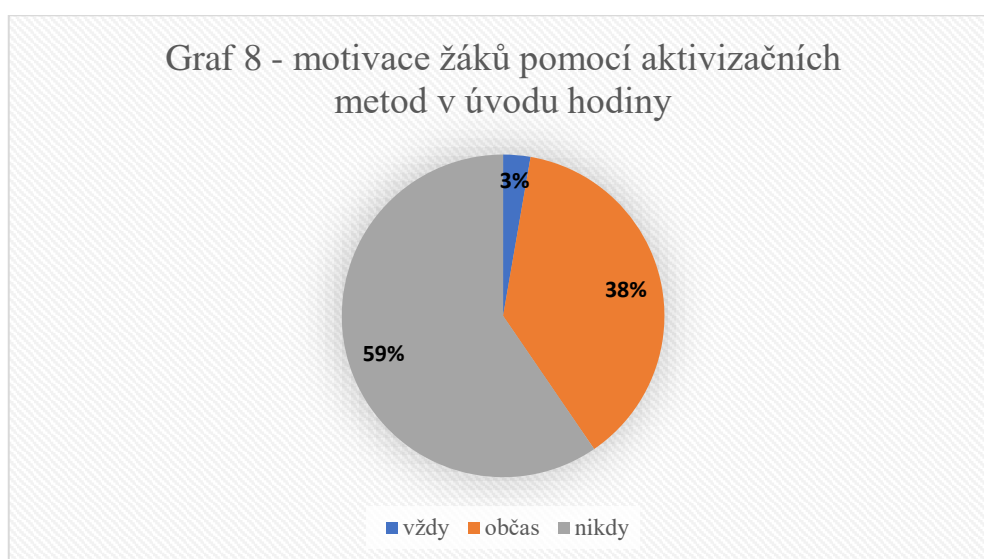
Graf 6 - Možnosti diskuze o historických tématech při výuce

Na otázku, zda žáci o historických tématech diskutují s učitelem, odpověděla většina žáků kladně. Zcela souhlasím odpovědělo 25 % žáků. Nejvíce žáků, konkrétně 47 %, označilo odpověď spíše souhlasím. Značné množství žáků označilo možnost nevím - 13 %. Osm procent dotázaných žáků spíše nesouhlasilo. Nejméně žáci uváděli možnost zcela nesouhlasím, konkrétně odpověď zvolilo pouze 6 %.



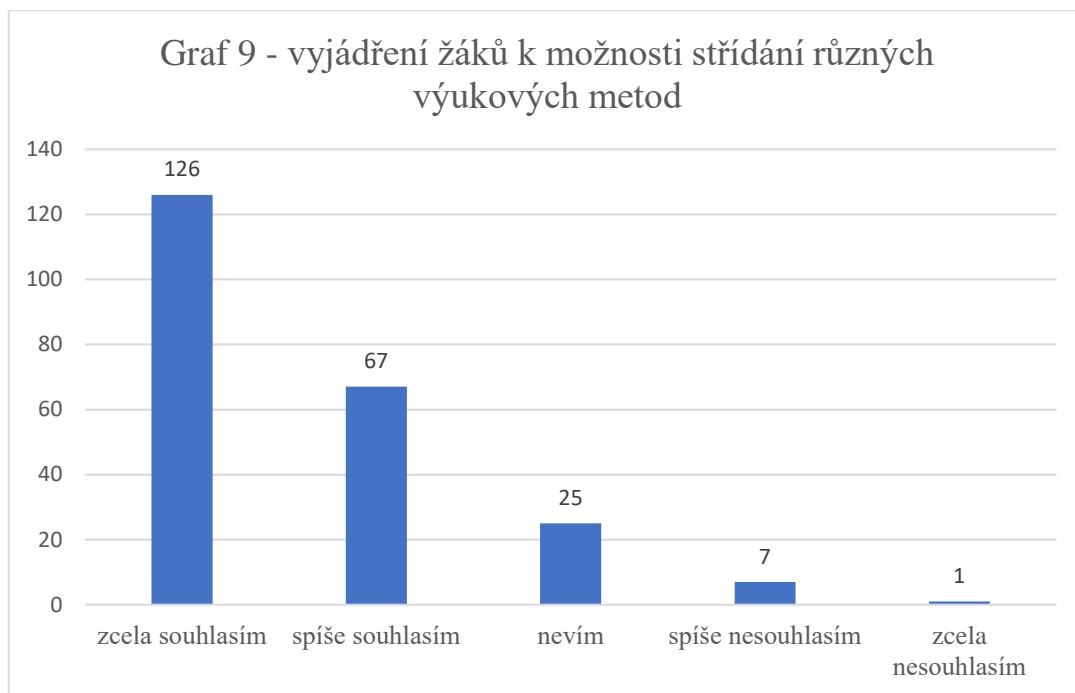
Graf 7 – Využívané výukové formy ve výuce

Žáci měli označit všechny výukové formy, které učitel dějepisu při výuce využívá. Jako nejvíce využívaná forma vyučování dějepisu byla označena forma frontálního vyučování, kterou zvolilo 92 % žáků. Druhou nejčastější odpovědí bylo individualizované vyučování označené 32 % žáků. Sedmnáct procent žáků odpovědělo skupinové vyučování. Kooperativní vyučování označilo 5 % žáků a nejméně žáků zvolilo projektové vyučování, celkem 4 %. Otázka umožnila žákům uvést vlastní odpověď. Možnosti využilo 5 % žáků. Odpovědi byly irelevantní, neboť žáci uváděli jen konkrétní příklady z předchozích uvedených bodů forem výuky.



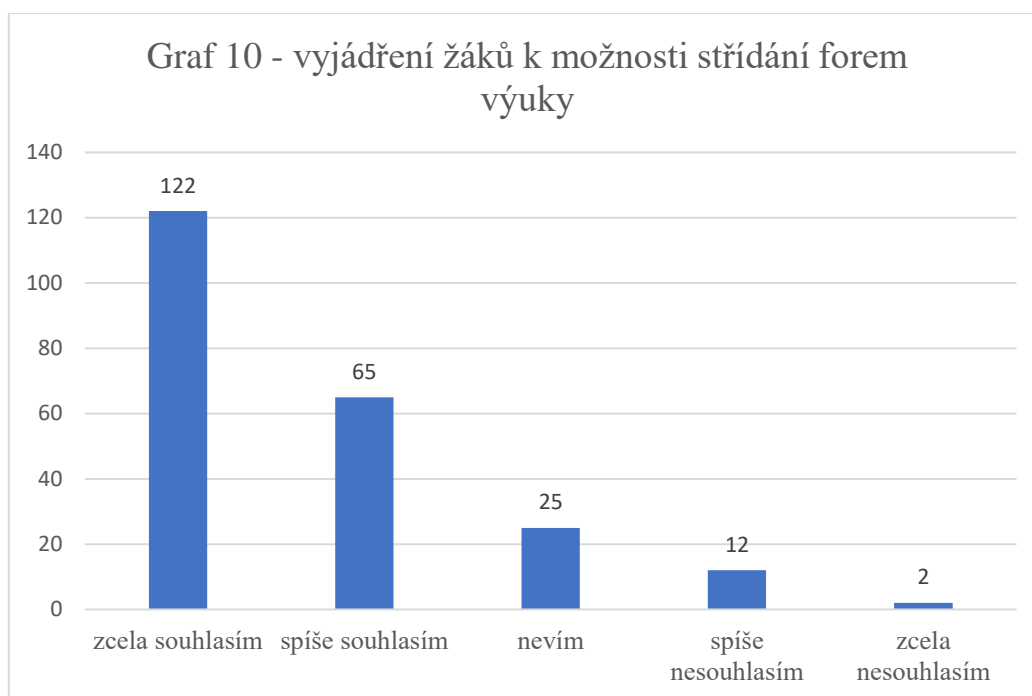
Graf 8 – Motivace žáků pomocí aktivizačních metod v úvodu hodiny

Sto třicet jeden žák odpověděl, že motivace pomocí aktivizačních metod v úvodu hodiny učitel nevyužívá nikdy. Druhá nejčastější odpověď byla občas, kterou označilo 89 žáků. Jen 6 žáků uvedlo, že je učitel v úvodu hodiny vždy motivuje pomocí aktivizačních metod.



Graf 9 - Vyjádření žáků k možnosti střídání různých výukových metod

Nejvíce žáků uvedlo, že by uvítalo střídání různých výukových metod při dějepisném vyučování. Druhá nejčastější odpověď byla spíše souhlasím, kterou označilo 30 % dotazovaných žáků. 11% žáků nevědělo, jestli by chtěli více střídání různých výukových metod. Více metod by neuvítala 3 % žáků. Pouze jeden žák s možností střídání metod zcela nesouhlasil.



Graf 10 - Vyjádření žáků k možnosti střídání forem výuky

Otázka číslo 11 byla podobná otázce číslo 10. Dalo se tedy předpokládat, že výsledky odpovědí budou podobné. Stejně jako u předchozího grafu lze vidět otevřenost žáků ke střídání různých výukových forem výuky. Většina žáků, konkrétně 54 %, označilo za svou odpověď možnost zcela souhlasím. 29% procent žáků by také uvítalo střídání různých forem výuky. Stejný počet žáků jako u předchozí otázky nevědělo. Jednalo se o 11 % žáků. Spíše nesouhlasilo 5 % žáků a zcela nesouhlasili pouze 2 žáci.

Poslední otázka byla otevřená. Žáci měli napsat, jak si představují ideální hodinu dějepisu. Co v ní nesmí chybět a čeho by nemělo být příliš. Negativně nejvíce hodnotili příliš dlouhé zápisy. Jako další negativa uváděli převažující frontální výuku, příliš monotónní výklad učitele, nepropojení informací. Žáci velmi negativně hodnotili ústní zkoušení před ostatními žáky. Jedna žákyně shrnula nejčastější negativní odpovědi takto: „Uvítala bych, aby nám učitelka vysvětlila, jak nás tyto historické události ovlivňují dodnes a důkladně vysvětlila probíranou látku a abychom tolik nepsali. Za jednu hodinu popíšeme i dvě stránky. Také se mi nelíbí časté zkoušení před tabulí. Mohli bychom pracovat více ve skupině a hrát třeba i nějaké hry.“ Pozitivně žáci hodnotí především didaktické hry, velmi často uváděli hru Kahoot. Nejvíce žáků odpovědělo, že jim

vyhovují různá výuková videa jako Slavné dny⁵⁹ a Dějiny udatného českého národa⁶⁰. Neméně časté byly odpovědi, že by si žáci přáli o tématech více diskutovat a moci si tak na historickou událost vytvořit vlastní názor. Kladně hodnotí i práci ve skupině. Několik žáků by si přálo častější práci s prameny (především hmotnými) nebo návštěvu muzea. Žák, jehož odpověď reprezentuje všechny nejčastější odpovědi, uvedl: „*Určitě bych do hodin dějepisu uvítal hraní dějepisných her (kahoot, pexeso, atd), nebo diskutování s žáky, které také nevedeme. Nikdy jsme nebyli rozřazeni do žádných skupin, abychom si něco zahráli, v našich hodinách dějepisu se opakuje pořád to samý.*“ Podrobný popis ideální hodiny dějepisu popsala žákyně takto: „*Já bych hodinu začala nějakou hrou, která by ukázala, o čem se například budeme učit, pak by tedy mělo nastat nějaké krátké vyprávění se zápisem (ale ne moc dlouhým) a pak bychom se mohly třeba kouknout na nějaké video nebo dělat skupinové práce. To by mě bavilo.*“ Přibližně 10 % žáků uvedlo, že neví, jak by měla hodina dějepisu vypadat nebo že obvyklé stávající hodiny jim zcela vyhovují. Deset odpovědí bylo irelevantních, protože se nevztahovaly k tématu nebo byly vulgární.

3.4 Kvalitativní výzkumné šetření

Cílem kvalitativního výzkumu je získat detailní a komplexní informace o zkoumaném jevu. Pro dosažení cíle jsou využívány metody vedení hloubkového rozhovoru nebo polostrukturovaného rozhovoru. Před zahájením kvalitativního výzkumu je zapotřebí získat statisticky reprezentativní vzorek. Je pak možné tvrdit, že poměry a vztahy, které byly objeveny při výběru informantů, jsou zobecnitelné například na všechny české učitele. Kvalitativní metoda může být založena na indukci, nebo na dedukci. **Indukce** je definována jako obecná metoda usuzování, v níž vyvozený závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace teoretického východiska. Při induktivním postupu jsou odvozovány z jednotlivých výroků tvrzení obecného univerzálního charakteru, které má ale pravděpodobnostní povahu, protože jednotlivé výroky informantů nepopisují všechny možnosti. Dalším postupem je **dedukce** neboli odvozování závěrů na základě logických pravidel. Roman Švaříček a Klára Šedřová uvádí, že zkoumání stanoveného problému se neskládá pouze ze sběru dat a jejich

⁵⁹ Odkaz: <https://www.stream.cz/slavedny>

⁶⁰ Odkaz: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10177109865-dejiny-udatneho-ceskeho-naroda/>

analýzy, ale opakuje se i fáze pozorování, rozhodování a kódování, a proto může být uplatněna metoda dedukce.⁶¹

Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím hloubkových rozhovorů s učiteli dějepisu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké výukové metody a formy výuky ve svých hodinách dějepisu využívají. Vedlejším výzkumným cílem bylo zjistit nejprve, jaký mají dle učitelů žáci vztah k dějepisu. Dalším výzkumným cílem bylo odhalit, zda učitelé vědí, jak by si žáci představovali ideální hodinu dějepisu.

Výzkumná část probíhala se třemi učitelkami dějepisu ze základních škol v kolínském okrese. Rozhovory byly vedeny osobně přímo ve třídách, kde učitelky hodiny dějepisu realizují. Při rozhovoru byly prozkoumány i materiály, přípravy na výuku dějepisu, pracovní listy, se kterými ve svých hodinách pracují. Otázek k šetření bylo celkem pět. Celý rozhovor byl vždy nahráván na diktafon, aby mohly být odpovědi detailně zaznamenány. Všechny učitelky s nahráváním rozhovoru a zveřejněním výsledků souhlasily.

3.5 Výzkumný vzorek

Informantky z vybraných škol byly autorkou práce osloveny na základě kritérií stanovených autorkou práce. Stanovená kritéria byla, že první učitelka by měla být začínající učitelkou dějepisu s praxí do tří let. Druhá učitelka měla mít praxi do 10 let a poslední učitelka dějepisu měla praxi více než 20 let. První dotazovaná informantka má dlouholetou učitelkou praxi. Na základní škole učí dějepis přes 20 let, jak sama uvedla, učí spíše tradičním způsobem výuky. Druhá informantka dějepisu učí na základní škole přibližně 7 let. Využívá jak tradiční způsob výuky, tak i modernější výukové formy i metody. Poslední oslovená informantka má praxi pouze 2 roky, v nedávné době dostudovala vysokou školu. S žáky pracuje prostřednictvím modernějších metod a forem výuky. Pro lepší orientaci a zachování anonymity byla vytvořena následující tabulka.

⁶¹ Roman, ŠVARŤÍČEK a Klára, ŠEĎOVÁ, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 13-15.

Označení	Vzdělání	Délka praxe	Pojetí výuky
I 1	magisterské	20 let	tradiční
I 2	magisterské	7 let	tradiční i moderní
I 3	magisterské	2 roky	moderní

Tabulka 1 – Základní informace

3.6 Analýza, interpretace a vyhodnocení získaných dat

Kapitola popisuje průběh a výsledky vlastní analýzy, interpretace a samotné vyhodnocení získaných dat z rozhovorů s informantkami. Jak již bylo uvedeno výše, hlavním cílem bylo zjistit, jaké metody a formy výuky využívají učitelé dějepisu na druhém stupni základních škol v okrese Kolín.

První otázka tazatelky zněla: „*Jaký je dle vašeho názoru vztah žáků k dějepisu?*“ Všechny informantky se shodly, že se jedná o velmi individuální postoj, ale domnívají se, že spíše negativní. Jejich domněnku ostatně potvrdily výsledky dotazníkového šetření (viz výše). I 2 uvedla: „*V odpovědi na tuto otázku nelze paušalizovat. Každý žák je odlišný. U některých žáků je patrný veliký zájem o historii a dobrý vztah k získávání nových znalostí. Část dětí se učí dějepis jenom pro potřebu mít dobré známky. Není tam hlubší zájem a porozumění. Zůstávají na povrchu problematiky a fakta ukládají jenom do krátkodobé paměti. Někteří žáci bohužel dějepis zcela odmítají jako zbytečný, nezajímavý. Mám však pocit, že i tito najdou zajímavá témata – zejména války ve 20. století.*“ Odpověď I 3 je velmi podobná, informantka uvedla, že žáci velmi často neprojevují o dějepis zájem, někteří se snaží získat dobré známky, ale hlubší zájem o historii není patrný. Ovšem vyučuje i žáky, kteří mají dějepis ve značné oblibě, takoví žáci hledají informace i jinde než jen ve škole. Jejich oblastí zájmu jsou především dějiny 20. století, které za oblíbené označili i samotní žáci v dotazníkovém šetření. I 1 sdělila: „*Osobně učím 6. a 7. třídy. U těchto tříd převládá pozitivní vztah k historii. Když to vezmu ale z pohledu dlouholeté praxe, tak když si vybavím vaši třídu, když jsem tě učila, byl*

zájem určitě větší. Celkově vidím laxnost k čemukoliv. Takže i k dějepisu. Vás jsem zaujala i nějakou menší hrou. Dnešní žáky je velmi těžké zaujmout. Nemají zájem skoro o nic.“ Informantky se v odpovědích nijak zvláště nelišily. Odpovědi odpovídaly i dotazníkovému šetření, kterého se zúčastnili žáci. I 1, která má dlouholetou praxi, dokázala porovnat vývoj vztahu k dějepisu žáků. Dle jejího názoru klesá o výuku dějepisu u žáků zájem.

Druhá otázka tazatelky byla informantkám kladena ve znění: *Čím může být dle vašeho názoru vztah žáků k dějepisu ovlivněn?* I 1 odpověděla: *„Myslím si, že je to určitě domácím prostředím, jestli se témata naší národní historie nebo i celkově světové historie v rodině trochu otevírají, jestli je na to vůbec čas a prostor. Domnívám se, že to je klíčové. Myslím si, že s historií by se lidé prostě měli setkávat doma a mít o tom nějaké povědomí. Pokud rodina o historii nejeví zájem, tak se žáci s historickými tématy setkávají až ve škole. Potom jejich vztah k dějepisu tedy asi tvořen tím, jak je učitel schopen žáky zaujmout. Jak jsem ale už řekla, to je v dnešní době opravdu složité. Snažím se žákům dějepis předat jako výpravu za dobrodružstvím. Samozřejmě jim řeknu, že už jsou ty události pryč, ale mají nějaké přesahy do současnosti a budou mít souvislost i s budoucností. Dějepis nám má dát i poučení. Ale některé znalosti by si na druhý stupeň měli žáci přinést už z prvního stupně. Třeba z vlastivědy. Snažím se, aby žáci vnímali dějiny i v kontextu obce. To je velmi důležité.“* I 2 spíše hovořila o samotné osobnosti dětí, která je dle jejího názoru zcela klíčová, ale za důležitou považuje i osobnost učitele, který by měl látku předat žákům zajímavým způsobem a budovat v nich kladný vztah k historii. I 3 považuje za klíčové podobně jako I 1 i I 2 osobnost učitele: *„Podle mě záleží hlavně na učiteli. Ten by se měl stát v hodině moderátorem a průvodcem v dějinách. Ráda nechávám žáky bádát třeba i ve skupinkách. Sama jsem neměla ráda takový ten „suchý“ výklad dějin. Učitel by měl dětem ukázat, že dějepis je velmi důležitý. Bez něj nemůžeme být schopni zcela pochopit současné dění kolem nás. Vše má své kořeny v minulosti. Dějiny předávám především formou vyprávění příběhu. Nebo žákům pouštím různé filmy, vím, že je baví. Pokud jim učitel neukáže, že dějepis je důležitý, tak je pro žáka obtížné najít si k němu kladný vztah. Důležitá je také osobnost samotného žáka. Někdy se může učitel snažit sebevíc, ale žáka nezaujme. Naopak někteří žáci na druhý stupeň s láskou k dějepisu přijdou. To je v kombinaci s dobrým učitelem samozřejmě to nejlepší.“* Všechny informantky uvedly, že je důležitá osobnost žáka, ale především je důležitá osobnost učitele dějepisu. Učitel dějepisu by dle jejich názoru měl být schopný žáky

dostatečně zaujmout a být schopný jim látku předat způsobem, který by je bavil a kladný vztah k dějepisu podpořil. Pouze I 1 zmínila důležitost rodiny při utváření historického vědomí.

Třetí otázka byla pro bakalářskou práci klíčová. Zkoumala jedno ze dvou klíčových témat celé práce. Otázka zněla takto: *Jak dle vašeho názoru lze ovlivnit vztah žáků k dějepisu pomocí různých metod výuky?* I 2 odpověděla stručně, ale její odpověď shrnula odpovědi dalších dvou informantek: *„Velmi. Frontální výuka pouze z učebnice nevyvolá nadšení. Žáky baví příběh, badatelská práce, vlastní aktivita a poznávání.“* Nejdetailnější odpověď poskytla I 1: *„Určitě. Je třeba, aby byla hodina pestrá, učitel se musí pokusit udělat hodinu poutavou a zajímavou, takže používám nejrůznější aktivity, pracovní sešity, nějaký ilustrační materiál i z jiné publikace, než je jen učebnice dějepisu. Pouštím třeba různé dokumenty, které žáky baví. Používám také prameny. Hlavně kopie důležitých dokumentů k důležitým událostem a osobnostem našich dějin. Z dějin pravěku máme na ukázkou odlišky různých střepů. Žákům se líbí, když si je mohou vzít do ruky. Já s tím vším ale bojuji. Je náročné pak tyto materiály následně zasadit do nějakého kontextu, aby neuvízli jen na nějakém detailu. Pořád každou věc musí vnímat v kontextu. Nevyužívám to proto moc často. Navíc je to náročné i časově. Vzhledem k tomu, kolik látky musí vstřebat, tak se nesmíme na práci s prameny moc pozastavovat. Celkově popravdě moc metod nestřídám. Není na to čas.“* I 1 zmínila, že by ráda využívala více metod výuky, protože obohacují výuku a budí v žácích větší zájem o historii, ale při výuce nemá dostatek prostoru. Navíc střídání více metod výuky vnímá jako složité. I 3 sledává využívání více metod výuky za důležité: *„Využívání více metod výuky, stejně tak i forem, je podle mě klíčové. Jakmile je hodina strohá a látka je žákům předávána jako fakta, tak o dějepis logicky ztratí zájem. Je zapotřebí metody střídat. Žádnou metodu nepovažuji za univerzální. Co vyhovuje jednomu žákovi, nemusí vyhovovat druhému. Navíc kdybych využívala stále dokola stejné metody, tak pak hodiny budou pořád stejné a opět žáky nebudou bavit. Ráda je překvapuji. Co ale opakuji, tak je Kahoot nebo videa od Streamu Slavné dny nebo od České televize Dějiny udatného českého národa. To je všeobecně oblíbené. Žáci mají rádi ale i bádání, kdy si mají příběh z dějin najít sami nebo ve skupině. Za oblíbenou považují i práci s prameny, především s hmotnými. Návštěva muzea nebo skanzenu bývá také vděčná. Žáci také rádi o historických tématech diskutují, a to dokonce i v šesté třídě. Za to jsem vděčná. Celkově se snažím, aby mé hodiny byly pestré.“* Jako u předchozích odpovědí se informantky shodují, že metody výuky mohou ovlivnit postoj

žáka k výuce dějepisu. Skutečnost potvrdili i samotní žáci, kteří v dotaznících v naprosté většině uváděli, že by uvítali častější střídání výukových metod. Potvrdili také příklady oblíbených výukových metod, které označili informantky. Dle odpovědí informantek jsou u žáků oblíbené didaktické hry, především hra Kahoot, videa a filmové ukázky, například Slavné dny a Dějiny udatného českého národa. Oblíbená je i práce s hmotnými prameny nebo diskuze o historických tématech.

Čtvrtá otázka byla stejně jako předchozí otázka pro práci klíčová. Zněla: *Jak dle vašeho názoru lze ovlivnit vztah žáků k dějepisu pomocí různých forem výuky?* I 1 na tazatelskou otázku odpověděla následovně: *„Různé formy výuky samozřejmě mohou také ovlivnit pozitivně vztah žáků k dějepisu. Sami oceňují, když občas změním formu výuky. Necháвам je třeba hledat ve skupině na chodbě informace, které předem na chodbě rozmístím před zahájením výuky. Je pravda, že i přes značnou oblibu ze strany žáků takové aktivity zařazují málo, protože pořád mám pocit, že je toho hodně, co musíme probrat. Celkově střídání forem výuky je v mých hodinách vzácnější. Uvědomuji si, že to tak asi být nemá a možná je na škodu, že mám v hlavě nastaveno, že je důležité látku hlavně probrat. Navíc konkrétně u práce se skupinou je pro mě náročné, aby byli zapojeni všichni žáci. Vždy se najde ve skupině někdo, kdo se pouze „veze“ a nic nedělá. Potom je problém i hodnocení a vyvození závěrů z celé aktivity.“* Dle odpovědi informantky lze potvrdit, že střídání forem výuky by žáci uvítali, což opět potvrdili i samotní žáci v předložených dotaznících. Jak I 1 uvedla, není pro ni zatím možné, aby výukové formy ve svých hodinách častěji střídala, protože střídání výukových forem shledává za náročné. Naopak I 3 shledává střídání forem výuky pro ni i žáky ideální: *„Dle mého názory i formy výuky opět mohou pozitivně ovlivňovat žákův vztah k dějepisu. Osobně je ráda střídám. Nejoblíbenější u žáků je práce ve skupině. Je pravda, že kontrola skupinek je pro mě náročnější. Časem se to ale lepší. Žáci si museli na práci ve skupině zvyknout. Na začátku žáci spíše diskutovali o tématech, která se historie nebo zadané práce netýkaly. Ve skupině se vždy objevovali žáci, kteří nenechali říct své spolužáky vlastní názor, ale i žáci, kteří se vůbec nezapojovali a nechali za sebe pracovat ostatní. Bylo potřeba tyto skupiny zanalyzovat. Vyzkoumat, jak kdo pracuje, a pak je podle jejich práce dělit do skupin. Teď vše funguje mnohem lépe. Využívám i individuální práci, kdy nechávám žáky, aby si z písemného pramenu nebo učebnice udělaly samostatné výpisky, které jim samotným budou vyhovovat. Frontální výuku využívám především při diskuzi. Opět bylo potřeba, aby si žáci na takový styl práce zvykli. Dříve bylo ochotno diskutovat jen malé*

množství žáků. Dnes diskutují skoro všichni. Samozřejmě záleží i na tématu. Někdo má více co říci ke středověku někdo zase k novověku.“ Také I 3 potvrdila, že střídání výukových forem je žáky kladně hodnoceno. I 2 stanovisko potvrdila, navíc uvedla, že u některých témat je nutné využít jinou formu výuky, než je frontální forma výuky.

Na poslední otázku odpovídaly informantky rozdílně, protože otázka byla položena takto: *Popište prosím, jak obvykle vypadá vaše výuka dějepisu.* Každá informantka má vlastní styl výuky, proto práce uvádí odpovědi všech informantek. I 1 popsala svou obvyklou hodinu dějepisu následujícím způsobem: *„Moje hodina dějepisu obvykle vypadá tak, že prověřuju znalosti, které by měli žáci mít, například zkoušením u tabule. Poté se zabýváme novou látkou, buď formou samostudia nebo žákům informace sdělím sama. Většinou se snažím, abychom každou hodinu pracovali s pracovním listem, kdy si mohou vyhledávat informace ze zdrojů, které jim jsou k dispozici. Po této části vyvozujeme společně závěry, takže se žáků ptám, jaký je jejich názor na dané téma. Pracovní list vždy zkontrolujeme. Žáci si následně dělají zápis do sešitu. Když se jedná o látku, ke které jsou nějaké ilustrační materiály, tak je dávám k dispozici. Ráda žákům pouštím různé dokumenty, většinou každou druhou nebo třetí hodinu. Celkově se snažím, aby hodiny byly pestré, ale aby žáci zároveň látku uměli. Samozřejmě nesmím opomenout, že při hodinách musím řešit i kázeňské problémy, navíc ve třídě mám několik žáků s asistentem pedagoga, kteří potřebují větší pomoc. Je to někdy hodně náročné.“* Jak informantka uvedla, klade důraz především na znalosti žáků. Výuka dějepisu I 1 a I 2 je podobná. I 2 ale využívá při výuce více metod i forem. Svou obvyklou hodinu dějepisu popsala následujícím způsobem: *„Otázka je příliš obecná, bylo by třeba odpovědi rozčlenit dle věku žáků, probíraných témat, nastavení třídy. Aktuálně učím dějepis pouze v 9. třídách, nyní téma 2. světová válka. Popíši tudíž klasickou hodinu těchto tříd. Na začátku hodiny máme s žáky úvod, kdy žákům sdělím plán hodiny, aby věděli, co je čeká. Následuje ústní zkoušení u tabule nebo test, který mají ale předem ohlášený. Tímto způsobem opakujeme. Poté děláme aktivitu k novému tématu, případně hru k motivaci skupiny. Po naladění přichází výklad látky, práce s dokumenty, práce s prameny, pracovními listy, badatelská činnost, filmový dokument. Následně si žáci udělají zápis do sešitu. V závěru hodiny shrneme učivo a proběhne i reflexe porozumění.“* I 2 stejně jako I 1 opakuje s žáky učivo prostřednictvím ústního zkoušení před tabulí, využívá výklad látky, práci s pracovními listy nebo filmový dokument. Obě informantky požadují po žácích zápis do sešitu. I 2 narozdíl od I 1 využívá větší spektrum výukových metod.

U obou ale většinou převažuje výuka frontální. I 3 dle její výpovědi využívá více metod i forem výuky. I 3 uvedla: „*To je docela náročná otázka. Moje hodiny jsou velmi různorodé a snažím se, aby žádná nebyla stejná. Také záleží na třídě a látce, kterou s žáky probírám. Popíši tedy to, co využívám nejčastěji. Na začátku každé hodiny dělám úvod. S žáky se pozdravím a sdělím jim, jak si představuji danou hodinu. Následuje opakování z předešlé hodiny. Navíc vždy přidávám otázky z dřívějších hodin. Opakování bývá většinou formou hry Kahoot, kterou mají žáci v oblibě. Nejlepší hráči pak dostávají jedničku. Po Kahootu následuje motivace. Zjišťuji, jestli žáci látku, kterou máme danou hodinu probírat, znají. To ověřuji například formou evokace prostřednictvím obrázků, které jim promítám. Následně zkoumáme s žáky novou látku, ráda využívám práci ve skupině, kdy žáci dostanou pramen nebo text o tématu a mají dojít k nějakému závěru. Nebo využívám formu kooperace, kdy dostanou úkol a společně ho musí vyřešit. Po aktivitě ověřím, zda správně téma pochopili. Následuje diskuze. V závěru reflektujeme hodinu, většinou pomocí anonymních lístečků, kam žáci píší, co se jim líbilo nebo nelíbilo. Případně mohou napsat dotaz.*“ I 3 jako jediná pravidelně využívá práci ve skupině nebo kooperativní výukovou formu, evokaci nebo didaktickou hru. Stejně jako ostatní informantky s žáky o historických tématech diskutuje.

3.7 Vyhodnocení výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím smíšeného výzkumu, který je kombinací kvantitativního výzkumu a kvalitativního výzkumu. Smíšený výzkum byl zvolen z důvodu možnosti většího vhledu do zkoumaného problému. Podkapitola shrne výsledky jak kvantitativního výzkumného šetření, tak i kvalitativního výzkumného šetření.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké využívají učitelé při výuce dějepisu metody a formy. Bylo zjištěno následující. Žáci uváděli, že pravidelně při výuce dějepisu pracují s texty. Nejčastěji konkrétně s učebnicemi, pracovními listy a pracovními sešity. Méně často žáci pracují s historickými texty, historickými prameny, historickou literaturou. Jen málo žáků pracuje s odbornou literaturou, kronikami a historickými časopisy. Zde dochází k rozporu odpovědí žáků a informantek. Všechny informantky uvedly, že pravidelně pracují s prameny, jejich odpověď ale nepodporují výsledky dotazníkového šetření. Dále se výzkum soustředil na možnosti diskuze o historických tématech

při výuce. Žáci ve většině odpověděli, že pravidelně s učitelem o historických tématech diskutují, což potvrdily i informantky. Většina žáků v dotazníku uvedla, že nejsou motivováni pomocí aktivizačních metod v úvodu hodiny, například didaktickými hrami. Informantky skutečnost nepotvrdily. Pouze jedna informantka nevyužívá aktivizační metody v úvodu hodiny.

Výsledky části dotazníkového šetření, která zkoumala využívané formy výuky, nebyly nijak překvapující. Naprostá většina uvedla, že učitel využívá formu frontálního vyučování. Žáci se k frontálnímu vyučování nevyjádřili nijak negativně. Je pro ně vyhovující především při diskuzi. Větší množství žáků označilo jako časté individualizované vyučování, které učitel využívá především, když si žáci mají vytvořit vlastní zápisky z učebnice, pracovního sešitu nebo jiných dostupných materiálů. V takovém případě pracují samostatně. Větší množství žáků uvedlo, že učitel zřídka využívá skupinové vyučování. Zjištění bylo relativně překvapující, protože jak je níže popsáno, žáci hodnotí skupinové vyučování kladně a uvítali by častější využívání ve výuce dějepisu. Malá skupina žáků se někdy setkala s kooperativním vyučováním. Nejméně častá odpověď byla projektová výuka, se kterou se nesetkal skoro žádný žák. Odpovědi informantek s ohledem na odpovědi žáků nebyly překvapující a shodovaly se s odpověďmi žáků. Dvě ze tří informantek uvedly, že při výuce využívají především frontální vyučování, které shledávají za nejjednodušší a nejefektivnější formu výuky. Jedna z informantek uvedla domněnku, že využívání pouze frontální výuky není vhodné, a je si vědoma přání žáků, kteří by uvítali častější střídání různých forem výuky. Bohužel v současné době není schopna přání žáků splnit, protože střídání forem výuky shledává za náročné. Třetí informantka využívá různé formy výuky, které pravidelně střídá.

Vedlejším cílem práce bylo zjistit, jak by měla dle názoru žáků vypadat ideální hodina dějepisu. Odpovědi žáků byly podobné. Často uváděli, že by uvítali v úvodu hodiny seznámení s tématem hodiny a motivaci v podobě didaktické hry, konkrétně byla zmiňována hra Kahoot. Látku by si chtěli osvojit nejlépe prací ve skupině, kde by mohli žáci řešit historický problém prostřednictvím didaktické hry. V případě předávání dějepisné látky učitelem žáci preferují vyprávění, které je pro ně snáz pochopitelné a vidí v tématech souvislosti. Promítání videí, dokumentů nebo filmů shledávají žáci jako další vhodnou metodu předávání informací, konkrétně uváděli Slavné dny nebo Dějiny udatného českého národa. Opomenut by neměl být ani zápis do sešitu, ten by však neměl

být příliš dlouhý a vyčerpávající. V ideální hodině podle žáků nesmí v závěru hodiny chybět diskuze o probíraném tématu. Diskuze byla velmi často uváděna. Žáci mohli zmínit metody a formy výuky, které hodnotí negativně. Mezi neoblíbené metody zařadili zkoušení před tabulí, psaní delších zápisů, příliš dlouhý výklad učitele. Často uváděli, že když je výklad učitele příliš dlouhý, tak nevidí v historických tématech žádné souvislosti. Zároveň si žáci nepřejí učení se velkého množství dat, která shledávají pro pochopení látky dějepisu za méně důležité. Žádnou formu výuky žáci neoznačili za nevyhovující, ale zmínili, že by uvítali více práci ve skupinách. Informantky měly celkem přesný přehled o metodách i formách výuky, které žáky baví. Přesto jedna informantka uvedla, že není v jejich silách přání žáků plnit. Metody a formy výuky, které žákům vyhovují, jsou pro ni příliš náročné. Zmíněná informantka klade důraz především na osvojení si znalostí a uvedené metody a formy neshledává k naplnění jejího cíle za vhodné, protože by potřebovala na výuku více času. Druhá respondentka vcelku plní přání žáků, ale nevyužívá například skupinové vyučování, které žáci hodnotí velmi kladně, navíc s žáky opakuje látku pomocí zkoušení před tabulí, které žáci hodnotí velmi negativně. Využívá didaktické hry, naladění skupiny, různé filmy, dokumenty, videa a badatelskou činnost, což žáci hodnotí pozitivně. Třetí respondentka plní zcela představy žáků. Nevyužívá žádnou metodu výuky, kterou žáci hodnotí negativně.

Vedlejším cílem práce bylo také zjistit, jaký je vztah žáků k dějepisu. Z analýzy získaných dat vyplývá, že dějepis je spíše neoblíbený předmět. Žáci svůj názor odůvodnili tím, že při výuce dějepisu musí psát příliš mnoho zápisů do sešitu, jsou zkoušeni před tabulí, což jim nevyhovuje. Dále je dle jejich názoru dějepisná výuka plná faktů a dat, která se musí učit. Žáci často zmiňovali i samotnou osobnost učitele, který látku předává nepoutavým způsobem. Menší část žáků označila dějepis za oblíbený předmět. Svou odpověď odůvodňovali tím, že rádi diskutují o historických tématech. Také byla zmiňována osobnost učitele, žáci kladně hodnotili, když učitel předává historická fakta pomocí metody vyprávění. Díky metodě vyprávění vnímají žáci historické události jako zajímavé příběhy, které mají reálný podklad. Za atraktivní historická témata žáci považují blíže nespecifikované bitvy a období dějin 20. století. K oblíbenosti dějepisu u žáků se vyjádřily i informantky, domnívají se, že dějepis patří mezi spíše neoblíbené předměty, ale roli hraje individuální postoj každého žáka. Jako důvody neoblíbenosti uvedly, že je náročné žáky zaujmout, neboť vnímají dějepis jako nepodstatný předmět, proto nehledají v tématech hlubší souvislosti. Oblíbenost dějepisu vyplývá především ze stylu výuky

konkrétního učitele a z výběru témat, žáky baví nejvíce dějiny 20. století. Odpovědi žáků a pedagogů se zde nijak neliší.

Závěr

Bakalářská práce si stanovila několik cílů. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké metody a formy výuky využívají učitelé v hodinách dějepisu na druhém stupni základních škol na Kolínsku. Cíl byl plněn pomocí smíšeného výzkumu. Kvantitativní část výzkumu byla realizována pomocí dotazníkového šetření, které bylo předloženo žákům druhého stupně základních škol v okrese Kolín. Rozhovor s učitelkami dějepisu základních škol byl zvolen jako metoda využívaná při kvalitativním šetření. Smíšený výzkum byl vybrán, neboť jeho prostřednictvím mohl být hlavní cíl naplněn nejobjektivněji.

Bakalářská práce stanovila dva vedlejší cíle. Prvním byla analýza oblíbenosti či neoblíbenosti dějepisu. Druhým vedlejším cílem byl vzhled do představ žáků o ideální výuce dějepisu. Oba vedlejší výzkumné cíle byly zanalyzovány a vyhodnoceny v praktické části práce.

Teoretická část se věnovala především definici dějepisu, jeho cílům a obsahu. Kapitola byla do práce zařazena z důvodu pochopení důležitosti dějepisu jako školního předmětu, který si klade za cíl kultivovat historické vědomí žáků. Kapitola se zaměřila i na mezipředmětové vztahy, které jsou důležité pro hledání širších souvislostí mezi historickými tématy a tématy z jiných školních předmětů. Druhá kapitola se zaměřila na metody a formy výuky. Práce poskytla komplexní přehled využívaných metod i forem výuky. Zmíněny byly metody klasické i aktivizační. Učitelům dějepisu nebo budoucím pedagogům byl poskytnut návod, jak vybrat vhodnou metodu, žádná metoda však není univerzální. Je tedy důležité znát před vlastním výběrem výhody a nevýhody využití možné metody výuky. Podobným způsobem byly zpracovány formy výuky, které jsou pro kvalitu výuky dějepisu důležité.

V praktické části byla popsána metodologie smíšeného výzkumu, který byl s ohledem na hlavní cíl i vedlejší cíle zvolen. Následovalo kvantitativní výzkumné šetření, kde byl popsán dotazník, který byl rozeslán žákům základních škol. Následně byly zveřejněny výsledky dotazníkového šetření. Pro lepší názornost byly vytvořeny grafy s výsledky šetření. Neméně důležité bylo kvalitativní výzkumné šetření. Byl popsán výzkumný vzorek, konkrétně tři informantky, základní údaje o nich byly shrnuty v tabulce. V závěru kvalitativní části došlo k analýze, interpretaci a vyhodnocení

získaných dat. V závěru praktické části bylo vyhodnoceno celé výzkumné šetření. Žáci a učitelé se na většině odpovědích shodli. Někteří učitelé plní představy žáků o ideální hodině dějepisu.

Psaní bakalářské práce pro mě samotnou bylo velmi přínosné. Za pomocí odborné literatury, která je uvedena v seznamu použitých zdrojů, jsem si ujasnila velké množství informací a získala zcela nové. Za důležitou zkušenost považuji, že mi byl poskytnut pohled žáků na výuku dějepisu. Také bylo velmi cenné moci si o problematice pohovořit s lidmi, pro které je téma mé bakalářské práce každodenní realitou a jsou nuceni z velkého množství metod a forem výuky vybrat právě ty, které umožní dosáhnout stanovených cílů učitele.

Bakalářská práce otevírá možnosti dalšího výzkumu. Např. by bylo vhodné realizovat výzkum i v jiných okresech, než byl mnou zvolený okres Kolín, nebo ho realizovat na celostátní úrovni. Shledávám jako důležité sledovat další možné metody a formy výuky, které mohou být užitečné. V návaznosti na provedené šetření by mohlo být přínosné zjištění, jaký pohled na dané téma mají další aktéři, např. didaktici dějepisu.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

1. BENEŠ, Zdeněk a HUDECOVÁ, Dagmar. *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor dějepis*. Úvaly: Albra, 2005. ISBN 80-7361-012-4.
2. BENEŠ, Zdeněk. Výzva, nebo destrukce?: česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2005, roč. 55, č. 1 . ISSN 0031-3815.
3. DOMINOVÁ, Dominika. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 9788073685409
4. Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století. Č.j. 17 245/2009–22.
5. DOUBRAVA, Lukáš. Soudobé dějiny jako jedna z priorit školy?: oblast, na které se hodně podílejí i neziskové organizace. *Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2016, roč. 119, č. 26. ISSN 0139-5718.
6. HAVELKOVÁ, Lenka a HANUS, Martin. Rozvoj mapových dovedností ve výuce dějepisu. *Geografické rozhledy: výuka a popularizace geografie, ekologická výchova*. 2014/2015, roč. 24, č. 5, ISSN 1210-3004.
7. HAVLŮJOVÁ, Hana a NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.
8. HOMEROVÁ, Marie. Výuka dějepisu jako základní součást výchovy k občanství. *Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2007, roč. 110, č. 35, ISSN 0139-5718.
9. HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Npi: Metodický portál RVP.CZ* [online]. 19.10.2005 [cit. 2022-08-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>

10. HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-807361037-1.
11. HUDECOVÁ, Dagmar a LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2009. ISBN 978-80-7361-070-8.
12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
13. ISAACSON, Rebecca. *Připravuje výuka dějepisu žáky na život v demokratické společnosti?. Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2007, roč. 13, č. 1, ISSN 1211-6858.
14. JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 978-80-210-3495-2.
15. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-167-3.
16. KRATOCHVÍL, Viliam. *K debate o podstate výučby dejepisu. Komenský: časopis pro učitele základní školy*. 2020/2021, roč. 145, ISSN 0323-0449.
17. KUDELOVÁ, Monika. *Didaktický kufřík jako inspirace nejen k výuce dějin každodennosti. Komenský: časopis pro učitele základní školy*. 2021/2022, roč. 146, č. 1, ISSN 0323-0449.
18. LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitas Ostravensis. ISBN 978-80-7368-584-3.
19. MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
20. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150395

21. MÄRC, Josef a LENCOVÁ, Hana. *Brána školního dějepisu otevřená: (možnosti výuky mimo školu)*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-451-6.
22. MÄRC, Josef a VESELÝ, Martin, ed. *Stereotypy a mýty v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 27. – 28. listopadu 2006*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta UJEP, 2008. Acta Universitatis Purkyianae Facultatis philosophicae. ISBN 978-80-7414.032-7.
23. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
24. MIKESKA, Tomáš. Didaktické pomůcky v hodinách dějepisu aneb dějepis hrou. *Řízení ve školství: publikace pro řídicí pracovníky ve školství*. 2014, roč. 22, č. 3, ISSN 2336-7768.
25. POZDÍLKOVÁ, Ladislava a BRANDEJS, Čestmír. *Aktivizační metody pro výuku dějepisu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-909-0.
26. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
27. RODRIGUEZOVÁ, Veronika. Drama kolem dějepisu: projektové vyučování dějepisu – možnosti propojení historických pramenů a metod dramatické výchovy. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2005, roč. 11, č. 6, ISSN 1211-6858.
28. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
29. ŠUBRT, Jiří a VONAPAL, Jiří. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karlinum, 2013. ISBN 978-80-246-2140-1.
30. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

31. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

Internetové zdroje

32. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál: RVP* [online]. 2011, 23.11.2011 [cit. 2022-08-10]. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html>
33. Organizační formy výuky: hromadná a skupinová výuka. *Škola Popilo* [online]. 2019, 24.9.2019 [cit. 2022-08-16]. Dostupné z:
https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-hromadna-a-skupinova-vyuka?fbclid=IwAR1Bw_5pzas6xI54TO8Vkk7GeZCEh8Ra6i0fdsAx0tN5FxmXOORdUYCx-X4
34. *Vzdělávací oblast Člověk a společnost: úvod* [online]. Metodický portál RVP, 2015 [cit. 2022-08-02]. Dostupné z:
<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10612>

Přílohy

Seznam tabulek a grafů

Graf 1 - Pohlaví	33
Graf 2 - Ročníky	33
Graf 3 – Vztah k dějepisu	34
Graf 4 – Práce s texty při výuce dějepisu	35
Graf 5 – Typologie textů	36
Graf 6 - Možnosti diskuze o historických tématech při výuce s učitelem	37
Graf 7 – Využívané výukové formy ve výuce	37
Graf 8 – Motivace žáků pomocí aktivizačních metod v úvodu hodiny.....	38
Graf 9 - Vyjádření žáků k možnosti střídání různých výukových metod	39
Graf 10 - Vyjádření žáků k možnosti střídání forem výuky.....	40
Tabulka 1 – Základní informace	43

Návrh dotazníku a průvodního dopisu:

Milí žáci,

tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který se skládá z 12 otázek, tudíž jeho vyplnění Vám zabere jen pár minut. Odpovědi mi pomohou vytvořit podklad pro mou bakalářskou práci, která zkoumá využívané metody a formy výuky ve školách. Odpovědi jsou zcela anonymní a slouží pouze pro účely výzkumu. V případě dotazů nebo zájmu o zaslání výsledků mě neváhejte kontaktovat na mailovou adresu svarcte2@uhk.cz

Moc děkuji za Váš čas a ochotu

Tereza Švarcová

Studentka 3. ročníku učitelství na Univerzitě Hradec Králové

1. Jaké je vaše pohlaví?

Chlapec

Dívka

2. Který ročník základní školy navštěvujete?

Šestou třídu

Sedmou třídu

Osmou třídu

Devátou třídu

3. Jaký je váš vztah k dějepisu?

Rozhodně oblíbený

Spíše oblíbený

Nevím

Spíše neoblíbený

Rozhodně neoblíbený

4. Odůvodněte nebo podrobněji rozepište svou předchozí odpověď.

Otevřená odpověď

5. Pracujete při výuce dějepisu s texty (např. učebnicemi, pracovními listy, historickými prameny)?

Pracujeme často (pokud ano, odkáže je dotazník na otázku číslo 5)

Pracujeme občas

Nepracujeme

6. S jakými texty ve výuce pracujete? Označte všechny, se kterými pracujete.

S učebnicemi

S pracovními listy

S historickými prameny

S historickými texty

S historickou literaturou

S historickými časopisy

S kronikami

S odbornou literaturou

Jiné (napíší vlastní odpověď)

7. O historických tématech ve třídě s učitelem diskutujeme.

Zcela souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Zcela nesouhlasím

8. Jaké formy práce ve vaší třídě vyučující využívá? Označte všechny využívané.

Individualizované vyučování (práce s jedním žákem)

Frontální vyučování (práce se všemi žáky najednou)

Skupinové vyučování (práce ve skupinách)

Kooperativní vyučování (práce ve skupině, kde musíte se spolužáky více spolupracovat)

Projektové vyučování (práce s ostatními spolužáky na projektu)

Jiné (napíší vlastní odpověď)

9. V úvodu hodiny nás vyučující motivuje pomocí aktivizačních metod (např. didaktické hry).

Vždy

Občas

Nikdy

10. Při výuce dějepisu bych uvítal/a střídání různých výukových metod (např. práce s textem, práce s prameny, didaktické hry, využívání pomůcek).

Zcela souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Zcela nesouhlasím

11. Při výuce bych uvítal/a střídání různých výukových forem (např. samostatnou práci, práci ve skupině).

Zcela souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Zcela nesouhlasím

12. V několika bodech napište, jak si představujete ideální hodinu dějepisu (co v ní nesmí chybět, čeho nesmí být příliš).

Otevřená odpověď

Přepsaný vzorový rozhovor:

Jaký je dle Vašeho názoru vztah žáků k dějepisu?

V odpovědi na tuto otázku nelze paušalizovat. Každý žák je odlišný. U některých žáků je patrný veliký zájem o historii a dobrý vztah k získávání nových znalostí. Část dětí se učí dějepis jenom pro potřebu mít dobré známky. Není tam hlubší zájem a porozumění. Zůstávají na povrchu problematiky a fakta ukládají jenom do krátkodobé paměti. Někteří studenti bohužel dějepis zcela odmítají jako zbytečný, nezajímavý. Mám však pocit, že i tito najdou zajímavá témata – zejména války ve 20. století.

Čím může být dle Vašeho názoru vztah žáků k dějepisu ovlivněn?

Osobnostním nastavením žáka, jeho inteligencí, potřebou se rozvíjet. Samozřejmě je důležitá i osoba učitele, jeho schopnost předávat látku zajímavě.

Jak dle Vašeho názoru lze ovlivnit vztah žáků k dějepisu pomocí různých metod výuky?

Velmi. Frontální výuka pouze z učebnice nevyvolá nadšení. Žáky baví příběh, badatelská práce, vlastní aktivita a poznávání.

Jak dle Vašeho názoru lze ovlivnit vztah žáků k dějepisu pomocí různých forem výuky?

Díky zaujetí učitele i vhodné formě práce s tématem lze žáky vtáhnout do problematiky. U některých témat je to ale velmi složité.

Popište prosím, jak obvykle vypadá Vaše výuka dějepisu.

Otázka je příliš obecná, bylo by třeba rozčlenit dle věku žáků, probíraných témat, nastavení třídy. Aktuálně učím dějepis pouze v 9. třídách, aktuálně téma 2. světová válka. Popíši tudíž klasickou hodinu těchto tříd. Na začátku hodiny máme s žáky úvod, kdy žákům sdělím plán hodiny, aby věděli, co je čeká. Následuje ústní zkoušení u tabule nebo test, který mají ale předem ohlášený. Tímto způsobem opakujeme. Poté děláme aktivitu k novému tématu, případně hru. Celkově naladění skupiny. Po naladění přichází výklad látky, práce s dokumenty, práce s prameny, pracovními listy, badatelská činnost, filmový dokument. Následně si žáci udělají zápis do sešitu. V závěru hodiny shrneme učivo a proběhne i reflexe porozumění.